

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**GRACIETE BARROS SILVA**

**EDUCAR NAS FRONTEIRAS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E  
INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA BRASIL - VENEZUELA**

Dissertação  
Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, fevereiro de 2019



GRACIETE BARROS SILVA

**EDUCAR NAS FRONTEIRAS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E  
INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA BRASIL - VENEZUELA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima-UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR, como parte de requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação e Interculturalidade.

**Linha de Pesquisa 02:** Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup>. Dra. Leila Maria Camargo.

BOA VISTA-RORAIMA

2019

Copyright © 2019 by Graciete Barros Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e SILVA, Graciete Barros.  
Educar nas fronteiras: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil - Venezuela. / Graciete Barros Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.  
135 f. il. Color 30 cm.  
Dissertação apresentada à banca de defesa do programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como linha de Pesquisa: Educação Campo, educação Indígena e interculturalidade, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Maria Camargo.  
Inclui anexos.  
Inclui apêndices.  
1. Cultura 2. Identidade 3. Interculturalidade 4. Fronteira I. Camargo, Leila Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título  
UERR.Dis.Mes.Edu.2019.07 CDD – 370.19341 (21. ed.)

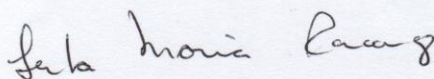
FOLHA DE APROVAÇÃO

GRACIETE BARROS SILVA

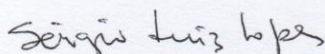
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

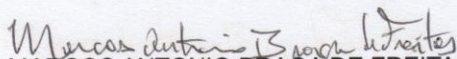
Banca Examinadora



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. LEILA MARIA CAMARGO  
Orientadora  
UERR



PROF. DR. SÉRGIO LUIZ LOPES  
Membro Titular Interno  
UFRR



PROF. DR. MARCOS ANTONIO BRAGA DE FREITAS  
Membro Titular Externo  
UFRR

Boa Vista – RR

2019

*A Deus, que a tudo me atende.  
Aos meus pais, pela sabedoria e educação transmitidas.  
A minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Leila Maria Camargo  
que esteve comigo durante o percurso desta pesquisa,  
pelas suas contribuições e dedicação.  
Ao meu esposo e companheiro de vida, José Araújo,  
pelo amor e carinho em todas as horas.  
Ao meu querido irmão Evaldo pelo amor e carinho incondicional.  
Aos queridos professores da graduação que se tornaram amigos e  
não mediram esforços para me ajudar nas horas das dúvidas:  
Joelma Fernandes, Gisele Sodré, Osvaldo Piedade, Jairzinho Rabelo  
A minha amiga Lívia pelos laços de amizade que nos une,  
E a todos os colegas mestrandos que estiveram comigo nesta caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

*E, para agradecer, não conheço palavra melhor, mais completa e mais simples do que:*  
**OBRIGADA!!!**

*Obrigada...*

*..., primeiramente e acima de tudo, a Deus que nunca me deixa esquecer que: "Tudo posso Naquele que me fortalece", pela saúde e oportunidade que tive para começar este curso de pós-graduação.*

*... a minha orientadora Leila Maria Camargo, por ter me aceitado como orientanda, agradeço-lhe pela amizade, compreensão e comprometimento, incentivando-me a escrever uma realidade na qual faço parte atualmente, que é morar numa fronteira. Agradeço-lhe por sua amizade, determinação e generosidade.*

*...Aos meus pais Ana Lourdes e Luís Henrique, sobretudo a minha mãe que sempre deu prioridade aos meus estudos, que sempre me deu apoio nas horas difíceis apesar de estar distante, mas sempre agradeceu e me colocou nas suas orações. Meus pais que sempre transmitiram energias positivas dando-me conselhos e me incentivando a cada dia progredir mais e mais.*

*... ao meu irmão Evaldo José, pelo carinho e dedicação que sempre teve comigo.*

*... ao José Araújo, meu amado marido e companheiro de todas as horas que, mais do que ninguém, me mostrou que sonhos podem ser transformados em realidade, pela compreensão e apoio nas nossas viagens para Boa Vista.*

*...Aos professores do Mestrado que passaram momentos intensos, dando suas aulas brilhantes e que diretamente contribuíram para a minha formação, meus agradecimentos sinceros.*

*... Aos amigos e colegas do mestrado pelos bons momentos compartilhados, todos estarão para sempre em meu coração, meu muito obrigada a todos.*

*... Aos gestores, coordenadores, professores e alunos da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, por ter aceitado a minha pesquisa e por possibilitar-me ir à direção de um novo horizonte.*

*...A minha amiga e irmã do coração Lívia Rocha que, de certa forma, vivenciou e acompanhou toda essa trajetória apoiando-me e incentivando meus estudos. Obrigada amiga por tudo.*

*... À família Nunes (Maria, Denise e Daniele), que apesar dos espinhos que surgiram em nossas vidas, deixo aqui minha eterna gratidão , pelo apoio, força e carinho que tiveram comigo.*

*...Aos queridos professores da graduação que se tornaram amigos (Joelma Fernandes, Jairzinho Rabelo, Gisele Sodré e Osvaldo Piedade), pelas dúvidas e esclarecimentos, em especial, a minha professora orgulho, Joelma Fernandes, por sempre acreditar no meu potencial.*

*...Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, pela oportunidade oferecida, principalmente à professora Dr. Alessandra Peternella, coordenadora do programa.*

*....Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES ), pela concessão da bolsa de estudo nos dois anos de curso.*

*... Enfim, meu muito obrigada a todos aqueles que, mesmo sem nenhuma pretensão, acreditaram em mim e me incentivaram diariamente com um sorriso, com um elogio, com um abraço, enchendo-me de alegria.*

*[...] Ver algo significa extraí-lo dessa  
homogeneidade indistinta do olhar, significa  
conferir atenção, trata esse algo como especial.*

*(GOMES, 2013).*



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1:</b> Cidades com escolas participantes do PEBF até o ano de 2010..... | 55 |
| <b>Quadro 2:</b> Funcionamento da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima..... | 72 |
| <b>Quadro 3:</b> Amostra da pesquisa .....                                        | 72 |
| <b>Quadro 4:</b> Instrumentos de coleta de dados e sua aplicabilidade.....        | 77 |
| <b>Quadro 5:</b> Dependências da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima ..... | 84 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1:</b> Distribuição por nacionalidade dos alunos da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima ..... | 73 |
| <b>Gráfico 2:</b> Distribuição das nacionalidades das salas de aula observadas .....                            | 74 |
| <b>Gráfico 3:</b> Distribuição dos professores por sexo .....                                                   | 86 |

## LISTA DE FIGURAS E FOTOS

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Zona de fronteira - Cidades - Gêmeas .....                                  | 58 |
| <b>Figura 2:</b> Posto Fiscal da Polícia Federal no Município de Pacaraima.....              | 64 |
| <b>Figura 3:</b> Aduana principal Ecológica da Cidade de Santa Elena de Uairén .....         | 64 |
| <b>Figura 4:</b> Mapa de Roraima e suas fronteiras .....                                     | 70 |
| <b>Figura 5:</b> Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição..... | 84 |

## LISTA DE SIGLAS

ACL - Alcides da Conceição Lima  
ART. – Artigo  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima  
DEC – Decreto  
EPA- Ensino via Projetos de Aprendizagem  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul  
PDFF-Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira  
PEIF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira  
PDSFF - Programa de Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira  
PEBF - Programa Escolas Bilíngues de Fronteira  
PEIBF - Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PNE- Plano Nacional de Educação  
UERR- Universidade Estadual de Roraima  
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
RCNEI– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
SEMECD -Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima  
SEM- Setor Educacional do Mercosul

## **LISTA DE APÊNDICE**

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>APÊNDICE A:</b> Roteiro de Observação para a Sala de Aula .....                        | 128 |
| <b>APÊNDICE B:</b> Roteiro de entrevista (Professores, Coordenador e Professor PEIBF....) | 129 |
| <b>APÊNDICE C:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE .....                 | 130 |

## **ANEXOS**

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ANEXO A:</b> Autorização para a realização da pesquisa .....             | 133 |
| <b>ANEXO B:</b> Folha de rosto para pesquisa Envolvendo Seres Humanos ..... | 134 |

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, na Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, tendo por base o seguinte problema de pesquisa: Como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente às dificuldades encontradas para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira? Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender, à luz dos estudos culturais em educação, como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente à diversidade existente dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I da escola Alcides da Conceição Lima, na fronteira Brasil – Venezuela. A base metodológica da pesquisa que resultou neste trabalho consistiu em uma abordagem qualitativa com estudo de caso e o método utilizado foi dos estudos culturais críticos em educação que estão a conservar-se em constante movimento. Apresentamos no decorrer do trabalho uma contextualização acerca da constituição das identidades culturais dos professores da escola de fronteira e suas dificuldades para lidar com a diversidade dos filhos da fronteira, bem como conceitos fundamentais a partir de autores que discutem conceitos de cultura, identidade, interculturalidade e fronteira. Assim, por meio da pesquisa, foi possível compreender que a constituição das identidades culturais dos professores participantes se constitui e se reconstrói mediante processo de identificações, interações e, sobretudo, contradições, uma vez que há a abrangência de um olhar estático, homogêneo, esboçado de maneira errônea, pois aqueles que deveriam integrar estão sendo elevados em primeira veemência e o sentimento de pertença a um determinado grupo cultural acaba se distinguindo nesta realidade, por meio de sentimentos simbólicos de pertencimento aquele grupo. Desta forma, as identidades formadas nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela precisam ser (re) inventadas, transitórias, não fixas e até mesmo provisórias, pois as identidades são constituídas a partir das vivências nos diferentes momentos sociais; não é somente uma espécie de pertencimento, mas é, em muitos sentidos, fonte de significados e experiências que possibilitam o encontro com o “outro”, criando novas identidades, por essa razão que a mesma é contraditória e relacional, pois nasce e se desenvolve mediante a interação com o outro.

**Palavras-chave:** Cultura. Identidade. Interculturalidade. Fronteira.

## RESUMEN

Esta tesis fue elaborada para la Maestría en Educación, ofertada por la Universidad Estatal de Roraima – UERR en conjunto con el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Roraima – IFRR, con línea de investigación 2: Educación del Campo, Educación Indígena e Interculturalidad, y tiene como base el siguiente problema de investigación: ¿Cómo se constituyen las identidades culturales de los profesores de una Escuela de Frontera frente a las dificultades encontradas para lidiar con la diversidad existente de los hijos de la frontera? En este sentido, el objetivo de esta investigación fue comprender la luz de los estudios culturales en educación como están constituidas las identidades culturales de los profesores de una Escuela de Frontera frente a la diversidad existente de los estudiantes del 2º año de nivel fundamental I de la escuela Alcides da Conceição Lima en la frontera Brasil - Venezuela. La base metodológica de la investigación consiste en un abordaje cualitativo con estudio de caso y el método utilizado es de los estudios culturales críticos en educación que se están conservando en constante movimiento. En el transcurso del trabajo se presenta una contextualización acerca de la constitución de las identidades culturales de los profesores de la escuela de frontera y sus dificultades para lidiar con la diversidad de los hijos de la frontera, así como conceptos fundamentales a partir de autores que discuten conceptos de cultura, identidad, interculturalidad y frontera. Así, por medio de esta investigación, fue posible comprender que la constitución de las identidades culturales de los profesores del 2º año de la enseñanza fundamental de la Escuela Municipal de Enseñanza Infantil y Fundamental Alcides de la Concepción Lima, se constituye y se reconstruye mediante el proceso de identificaciones, sobre todo contradicciones, una vez que, existe el alcance de una mirada estática, homogénea que está siendo esbozada de manera errónea, pues aquellos que deberían integrar, están siendo elevados en primera vehemencia y el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo cultural acaba distinguiendo en esta en realidad, por medio de sentimientos simbólicos de pertenencia aquel grupo. De esta forma, las identidades formadas en las escuelas de la frontera Brasil-Venezuela necesitan ser (re) inventadas, transitorias, no fijas e incluso provisionales, pues las identidades están constituidas a partir de las vivencias en los diferentes momentos sociales, pues, no es sólo una especie de pertenencia, pero es en muchos sentidos fuentes de significados y experiencias que posibilita el encuentro con el "otro" creando nuevas identidades, por esa razón que la misma es contradictoria y relacional, pues nace y se desarrolla mediante la interacción con el otro.

**Palabras-clave:** Cultura. Identidad. Interculturalidad. Frontera.



## SUMÁRIO

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                        | <b>18</b> |
| <b>CAPÍTULO I: REFLEXÕES CONCEITUAIS: A IDENTIDADE FRONTEIRIÇA EM QUESTÃO.....</b>            | <b>23</b> |
| 1.1 CULTURA E IDENTIDADE: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....                                  | 23        |
| 1.2 ESTUDOS CULTURAIS DA IDENTIDADE (S): DA MODERNIDADE A PÓS MODERNIDADE .....               | 29        |
| 1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA HOJE E O NÃO-LUGAR.....                                            | 33        |
| <b>1.3.1 Convivendo com as identidades e as diferenças na sala de aula.....</b>               | <b>37</b> |
| 1.4 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO .....                          | 42        |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                            |           |
| <b>2 DESAFIOS DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES EM ESPAÇO FRONTEIRIÇO.....</b>                        | <b>50</b> |
| 2.1 FRONTEIRA: DIFERENTES CONCEITOS, DIFERENTES OLHARES.....                                  | 50        |
| 2.2 A INTERCULTURALIDADE NO PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA-PEIBF..... | 54        |
| 2.3 A CONSTRUÇÃO DA FRONTEIRA RORAIMENSE: PACARAIMA - SANTA ELENA DE UAIRÉN.....              | 60        |
| 2.4 CRIAÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DOS FILHOS DA FRONTEIRA: “BRASIVELANOS” .....              | 65        |
| <b>CAPITULO III</b>                                                                           |           |
| <b>3 A ESCOLA DE FRONTEIRA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                       | <b>68</b> |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA.....                                                                     | 68        |
| 3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....                                                      | 69        |
| 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....                                                           | 71        |
| 3.4 PROCEDIMENTOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....                            | 75        |
| 3.5 MÉTODO DA PESQUISA.....                                                                   | 78        |

|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.6 DADOS DE CAMPO .....                                                                                                         | 80        |
| <b>CAPÍTULO IV</b>                                                                                                               |           |
| <b>4 IDENTIDADES CULTURAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE<br/>FRONTEIRA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>                | <b>82</b> |
| 4.1 PRIMEIRA CATEGORIA-PERFIL DOS PARTICIPANTES.....                                                                             | 83        |
| 4.1.1 Contexto da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da<br>Conceição Lima e perfil dos participantes..... | 83        |
| 4.2 DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....                                                                                             | 90        |
| 4.2.1 Diversidade na sala de aula .....                                                                                          | 91        |
| 4.2.2 A questão da interculturalidade na escola de fronteira e seus<br>desafios.....                                             | 97        |
| 4.2.3 Constituição da identidade cultural na fronteira Brasil-Venezuela.....                                                     | 102       |
| 4.2.4 As várias fronteiras que permeiam a escola.....                                                                            | 108       |
| 4.2.5 O currículo na fronteira .....                                                                                             | 111       |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                                        | 116       |
| REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....                                                                                                   | 120       |
| ANEXOS .....                                                                                                                     | 127       |
| APÊNDICES.....                                                                                                                   | 132       |

## INTRODUÇÃO

*A existência não esgota as possibilidades da existência e [...] há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SOUSA SANTOS, 2001, p.23).*

O interesse na investigação que serviu de base para este trabalho adveio de inquietações no que se refere à diversidade cultural existente na fronteira Brasil-Venezuela. Estudo a questão desde a graduação, mais especificamente a partir do ano de 2015, quando propus investigar no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia com Ênfase em Educação Escolar Indígena, pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, o seguinte problema “Quais as dificuldades de se praticar uma educação multicultural na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, localizada no município de Pacaraima- Roraima?”. O trabalho de conclusão de curso - TCC apontou uma série de dificuldades no que trata a educação em ambientes multiculturais.

Dentre as dificuldades encontradas cito aquelas relacionadas à diversidade linguística na sala de aula; a necessidade da formação de professores para atuarem nestes contextos e a ausência de projetos pedagógicos voltados para um trabalho que consiga dialogar com as muitas culturas existentes na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima. E, acima de tudo, da elaboração de um currículo que atenda a necessidade de educar nas fronteiras. Assim, esta dissertação de mestrado é um desdobramento dessas investigações feitas no TCC e busca analisar aspectos e desafios das Escolas na fronteira e/ de Fronteira, em especial, educar para a formação de uma identidade de fronteira.

Diante disso, o desenvolvimento de uma reflexão sobre educar nas fronteiras se torna, em grande parte, um exercício de diálogo que abrange os diversos aspectos da vida social, e, principalmente, a cultura. Assim, o presente estudo, além de possibilitar esse exercício, ainda permite pensar que identidade tem sido construída pelos professores da Escola de Fronteira.

Compreende-se a Escola de Fronteira na perspectiva colocada pelo Ministério da Educação-MEC que é desenvolvida no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em cidades da faixa de fronteira que têm como intuito promover a integração regional por meio de uma educação intercultural. Assim sendo, toda fronteira se distingue por sua zona de indefinição e instabilidade sociolinguística, de modo que essa interação linguística possibilita a formação integral das crianças e jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, superando a ideia da fronteira nacional como uma barreira, passando a entendê-la como a visualização de elevação de oportunidades, sejam elas sociais, pessoais, educacionais, econômicas e culturais<sup>1</sup>.

Portanto, a justificativa para este estudo está embasada no princípio de que uma educação que se fundamenta no reconhecimento e na integração da interculturalidade tem como finalidade formar cidadãos conscientes e críticos, vencendo qualquer tipo de preconceito e discriminação que insiste em perpetuar em nossa sociedade. Tem-se como hipóteses o pressuposto de que uma educação intercultural em região de fronteira poderá proporcionar aos indivíduos um olhar diferenciado, enxergando os vários ângulos de que nossa sociedade é plural, formada de sujeitos de várias culturas, e é necessário integrá-las com o desígnio de vencermos qualquer visão etnocêntrica baseada sempre em princípios de cidadania e alteridade.

Diante disso, a pesquisa tratou do problema da identidade e interculturalidade, buscando entender as dinâmicas de fronteiras, assim como suas implicações na construção das identidades culturais e o desafio intercultural dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental I na fronteira Brasil – Venezuela.

Assim, tomando a escola como instituição social e formadora que desempenha influência sobre o modo de agir e pensar dos indivíduos em sociedade, esta tem papel primordial na construção identitária dos sujeitos, ou seja, a escola é encarregada de preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, tendo em vista sua aptidão individual e seus interesses. Esta, por sua vez, visa adaptar os indivíduos às normas e valores vigentes em uma sociedade de classes, transformando regras de ambientes públicos e comportamentos fundamentados em princípios de cidadania, assim como na valorização e no reconhecimento da diversidade cultural. Diante disso, dando

---

<sup>1</sup> BRASIL, 2010 - <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>.

ênfase ao comentário acima, Moita Lopes (2002) adverte que a escola é um espaço privilegiado para a (re) construção da identidade.

Desta forma, as escolas em zonas de fronteiras internacionais constituem-se em um campo privilegiado para o estudo de processos formativos e lugares de pertença, tendo em vista que os fluxos migratórios, que são os deslocamentos de uma determinada população de um lugar para outro e, conseqüentemente, diferenças políticas e culturais envolvem tanto os alunos quanto os educadores de origens diversas. Logo, as inquietações para estudar as identidades em escolas de fronteira estão interligadas com o fato de a fronteira em si já ser uma questão de fluxos de pessoas que vão e vêm e, de certa forma, é essencial para pensarmos as diferenças sejam elas econômicas, sociais ou culturais.

Em vista disso, apontam-se algumas perguntas orientadoras para o estudo: Que identidade está sendo construída na fronteira Brasil - Venezuela? Quem são os filhos da fronteira? Como ocorrem as relações interculturais nas escolas da fronteira de Pacaraima / Brasil e Santa Elena de Uairén / Venezuela no contexto escolar? E, assim, coloca-se como questão central: Como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente às dificuldades encontradas para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira?

Nesta perspectiva, a base teórica que fundamentou a pesquisa teve como referência os estudos culturais encontrados nos atores: Bauman (2005), Braz (2010), Catherine Wash (2001), García Cancline (2015), Hall (2003), Silva (2011; 2017), Moreira e Candau (2008; 2013; 2015), e na teoria crítica tomamos como referência: Michael Apple (1999; 2001), Peter McLaren (2000), entre outros. No que tange à categoria 'fronteira' utilizamos autores como: Becker (2009), Brasil (2010; 2014), Gomes (2010), Pereira Carneiro (2016), Sturza (2004; 2006), entre outros, que evidenciam algumas concepções teóricas que ajudam na construção e formação de uma análise conceitual acerca da construção de uma identidade no espaço de fronteira.

O objetivo geral deste estudo foi compreender, à luz dos estudos críticos culturais em educação, como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente à diversidade existente nos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I da escola Alcides da Conceição Lima, na fronteira Brasil – Venezuela.

No que tange ao tipo de pesquisa, esta fundamentou-se em uma abordagem qualitativa com estudo de caso. Como técnicas de pesquisas foram utilizadas entrevista semiestruturada, análise documental e observação. E como método para análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo utilizando os estudos culturais críticos em educação, que estão em constante movimento, partindo sempre do pressuposto de que na natureza tudo se relaciona, transformando-se e havendo sempre uma contradição própria referente a cada fenômeno.

Desta forma, esta dissertação tem como finalidade apresentar os resultados obtidos na pesquisa realizada no Município de Pacaraima/RR, no 2º ano do Ensino fundamental na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima. A pesquisa teve a participação dos professores desse ano, coordenador pedagógico e professores que participaram do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira- PEIBF. A amostra trabalhada foi de 6 pessoas que foram abordadas e aceitaram participar do estudo.

Neste viés, a dissertação foi estruturada mediante o conjunto de informações acima e propõe reflexões a partir da temática apresentada, se organizando em quatro capítulos que se articulam.

O primeiro capítulo apresenta um panorama a respeito do objeto de estudo, onde procurou-se compreender conceitos como identidade e cultura, assim como sua relação com a diferença. Nos seus subtemas estão enfatizados os estudos culturais da identidade da modernidade à pós-modernidade, identidade e diferença hoje e o não-lugar e os desafios do professor tendo as identidades e as diferenças na sala de aula. Para isso, foi imprescindível discorrer acerca das concepções de multiculturalismo e interculturalidade que são essenciais para as políticas de igualdade e diferença.

O segundo capítulo traça um panorama em relação aos desafios das múltiplas identidades que constituem o espaço fronteiriço e, para expandir o debate aqui posto, buscou-se compreender diferentes conceitos de fronteira, tendo como base a fronteira Brasil- Venezuelana, onde acontece não somente um traslado de alunos venezuelanos que habitam na Venezuela e se deslocam para estudar em Pacaraima, mas todo um país que se encontra num momento de crise econômica e política. Assim sendo, estamos discutindo as escolas de fronteiras na perspectiva colocada pelo MEC que pressupõe o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, tendo como norteadoras práticas de interculturalidade, demonstrando que o diferente é simplesmente diferente, sem juízos de “melhor ou pior”. Neste sentido, também fez-se

imprescindível discorrer acerca da interculturalidade no PEIBF, assim como compreender como se deu a construção da fronteira Brasil- Venezuela e a criação das identidades dos filhos da fronteira que são os “Brasivelanos”.

Já o terceiro capítulo intitulado “a Escola de Fronteira: Aspecto teórico e metodológico da pesquisa” teve como proposta apresentar os caminhos metodológicos e teóricos que deram suporte à pesquisa, bem como evidenciar os procedimentos que auxiliaram na constituição deste escrito. Ainda neste capítulo, apresentam-se, de forma geral, algumas definições no que tange ao tipo de pesquisa, local de realização da pesquisa, os sujeitos, instrumentos de coleta de dados, bem como o método utilizado e os dados de campo.

E por fim, o capítulo quatro apresenta a análise e interpretação dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos sujeitos que participaram da pesquisa. Neste, há uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida na Escola de Fronteira e quais os processos, as características e os resultados que enfatizam as identidades em região de fronteira.

## CAPÍTULO I

### 1. REFLEXÕES CONCEITUAIS: A IDENTIDADE FRONTEIRIÇA EM QUESTÃO

Neste capítulo as questões expostas têm como finalidade apresentar conceitos utilizados como tentativa de compreender a seguinte questão: Como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente às dificuldades encontradas para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira? Para a análise proposta, é fundamental discutir acerca de conceitos como identidade e cultura.

#### 1.1 CULTURA E IDENTIDADE: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Compreender a cultura não é algo fácil, pois exige apurada atenção devido a suas particularidades. Portanto, começaremos discorrendo acerca do conceito de cultura assim como seus múltiplos significados e interpretações. A cultura faz parte do indivíduo e é através dela que se definem as identidades.

A palavra ‘cultura’ é de origem latina. Etimologicamente resulta do verbo *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo, instrução). Não existe um consenso entre as diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Antropologia e os estudos culturais, sobre o conceito de cultura, pois há inúmeras definições e controvérsias em torno do seu conceito (BAUMAN, 2012).

Pode-se dizer que a definição de cultura está ligada aos conceitos de diferença, termo que pode ser usado para mostrar a especificidade de um grupo em relação ao outro, ganhando inúmeras definições, tendo por base conjunto de ideias, crenças, costumes, códigos sociais e formas de expressão de um povo, adquiridos e desenvolvidos pelo contato social e acumulados ao longo dos tempos. Assim, cultura é tudo o que o homem faz e adquire enquanto componente de uma sociedade (MOREIRA e CANDAU, 2013).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (1982) define cultura como um conjunto dos traços distintivos, espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracteriza uma sociedade ou um grupo social, abarcando os modos de vida e os direitos fundamentais do ser humano.



Nesta perspectiva, estudar as diferenças e preocupar-se com que nos homogeneíza tem sido, de acordo com García Canclini (2015, pp.15-17), uma tendência dos antropólogos, mas não somente destes, pois há sociólogos como o inglês Raymond Williams (1921-1988) que também está empenhado em definir e conceituar a cultura como algo que se adquire fazendo parte das elites ou aderindo aos seus pensamentos e gostos, na qual as diferenças culturais se operacionalizam mediante a apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos.

Embora o conceito de cultura venha sendo estudado há décadas, há estudiosos que estão experimentando as margens da incerteza, como por exemplo, Alfred Kroeber que, em 1952, declarou que a mesma se constituía em “um ministério”. O primeiro antropólogo a formular o conceito de cultura foi Edward Tylor<sup>2</sup>, dizendo que “cultura é todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (LARAIA, 1932, p.25).

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, no livro: O que é educação? a define como:

[...] Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio às técnicas e situações de transmissão do saber. [...] (BRANDÃO, 2007, p.25).

De acordo com Brandão (2007), o destaque da cultura incide no trabalho humano e, sobretudo, nas suas múltiplas dimensões, envolvendo tanto o pensamento quanto sua execução, uma vez que um sem o outro é, para Marx, a alienação, correspondendo, sobretudo, na negação do trabalho e, conseqüentemente, na negação do próprio homem. Só o homem poderá transformar a sua consciência e suas relações sociais, uma vez que estes são condicionados e não determinados pelo seu contexto social, que não é predeterminado, mas, produzido através da atividade humana.

---

<sup>2</sup> Antropólogo inglês, nascido em 1832 e falecido em 1917, foi um dos fundadores da antropologia, cuja obra, vocacionada, entendia a cultura como um fenômeno natural, e como tal, poderia ser analisada sistematicamente, visando à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão.

Neste sentido, García Canclini (2015) unifica várias definições operacionais compartilhadas por vários teóricos e por várias disciplinas e conceitua: “ A cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 41).

Ao conceituarmos a cultura nesta perspectiva estamos compreendendo que a mesma não é apenas um contíguo de invenções, objetos materiais carregados de signos, mas um conjunto de processos sociais que se produz, se consome e circunda na sociedade.

García Canclini (2015) adverte que há várias vertentes contemporâneas que dão destaque a este aspecto processual da cultura, sendo a primeira tendência a que vê a cultura como a instância em que cada grupo organiza sua identidade; a segunda vê a cultura como uma instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; a terceira dá ênfase na cultura como uma instância de conformação do consenso e da hegemonia, ou seja, vê a cultura como uma configuração da cultura política e também da legitimidade e, por último, a cultura como instância da dramatização eufemizada dos conflitos sociais que enfatiza o poder, os conflitos, etc.

Necessita-se tornar compatíveis as instâncias distintivas de cultura citadas por García Canclini (2015) e avançar em trabalhos científicos, a fim de aproximar os vínculos da cultura com a sociedade, com o poder, com a economia e com a produção, abarcando assim laços interculturais.

No que tange à cultura e sua complexidade Bhabha (2005) afirma que a cultura é uma construção, uma estratégia de sobrevivência, pois, há várias esferas que são opostas, como exemplos: esferas políticas, econômicas, fronteiras políticas e culturais. Diante disso, Bhabha (2005, p.208) distancia-se do conceito dominante de cultura como algo estático e essencialista e passa a propor um conceito de cultura híbrida, produtiva, dinâmica e em constante transformação. Dessa forma, os indivíduos a adquirem, segundo os seus contextos, os quais movem para várias identidades. Portanto, o que movimenta, às vezes, é a nacionalidade; em outras a classe social, a religião, a cultura, entre outros. Assim sendo, a identidade não é algo dado, mas é dinâmica e constituída por decorrências distintas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) descrevem:

Cultura como código simbólico, se expõe como dinâmica viva, pois, todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, incorporando novos

símbolos e modernizando seus valores, isto é, cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade (BRASIL 1997, p.31).

Neste viés, o processo de transformação é essencial a qualquer cultura, uma vez que cada civilização, cada grupo social tem sua história, suas características e que nenhuma deve aproveitar-se em detrimento da outra, pois a cultura é dinâmica, muda com o tempo.

Assim sendo, Freire (1983) relata que o ser humano é um ser ativo mediante sua relação com o ambiente, logo, seu entendimento em relação à cultura fica explícito quando afirma:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1983, p.109).

Podemos proferir que o conceito de cultura de Freire (1983) indica uma concepção crítica, referindo-se a todos os indivíduos que fazem parte da nossa sociedade. De modo que todos nós precisamos superar a visão simples, frágil em relação a qualquer temática, e ao tratarmos de cultura temos que atribuir nosso posicionamento crítico e refletir em relação às várias culturas, conhecendo cada uma delas sem subordiná-las às demais.

E ao estudar outras culturas a Antropologia nos adverte que, para escapar a qualquer visão etnocêntrica, a pesquisa deve abordar primeiramente a cultura, deixando de lado nossas próprias categorias para interpretá-la, com o intuito de não a comparar de forma prematura com outras culturas, ou seja, para não caírmos no relativismo cultural<sup>3</sup>.

Sem reduzir o debate até aqui posto, podemos dizer que são diversos os autores que teorizam sobre o conceito de cultura, por sua vez, chegam a ser divergentes, já que essa abrange todas as realizações de um povo, incluindo seus bens materiais, os aspectos

---

<sup>3</sup> É uma construção da Antropologia, que vê diferentes culturas de forma livre de etnocentrismo, ou seja, é o estudo de cada cultura sem tentar defini-la como melhor ou pior que outras.

espirituais e suas representações. Contudo, o sociólogo polonês Bauman, que é considerado um dos pensadores da pós-modernidade, defende a tese de que a cultura tende a ser vista agora como um agente da desordem, um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade.

A cultura para Bauman (2012, p.301) está sempre mudando de configuração , libertando os indivíduos de toda forma de alienação e opressão.

Está longe de ser a arte da adaptação; ela é vista como um movimento que pode quebrar as limitações da ordem vigente e revela a criatividade humana, isto é, a cultura liberta e abre margens para uma multiplicidade de realidades no despertar de vontades e desejos anteriormente proibidos. “A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo” (BAUMAN, 2012, p. 301).

Ou seja, a cultura é especificamente humana, no sentido que só o homem, como espécie, é capaz de desafiar sua realidade e produzir novos significados para sua vida. Seja no plano individual ou no coletivo, somente o indivíduo pode conquistar a liberdade para criar, influenciando a constituição biológica de um indivíduo, principalmente quando há processos de interação entre as pessoas e o meio em que habitam, mas a cultura não é sinônimo dos predicados biológicos e naturais e, por isso, não se pode reduzi-la aos aspectos físicos que a expressam.

Antropologicamente a cultura para Woodward (2009, p.41) toma um significado amplo, e quando nos referimos à identidade devemos, antes de tudo, abordar o conceito de cultura, uma vez que ela é uma construção em permanente estado de formação que nos “propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados”. Portanto, ela é como uma teia de significações ligada a relações de poder, cuja engrenagem é a diferença, e por ela se constrói a cultura.

Silva (2000, p.89) diz que a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído. Assim, a teoria cultural associa esta ideia ao conceito de representação, pois, há uma associação entre identidade e as coisas que a pessoa usa e faz. Frente a essas questões, a tese da diversidade cultural tem levantado grandes discussões na tentativa de entender conceitos antropológicos que concebem os conhecimentos acerca do ser humano.

Não obstante, Terenciani (2011, p. 38) ressalta que “é através do desenvolvimento e (re) produção da cultura e seus elementos que cada grupo garante e mantém sua identidade perante os outros”. Assim, a construção identitária se dá na influência mútua do “outro”,

pois é nessa interação que os indivíduos compreendem a si mesmo e, ao mesmo tempo, conseguem diferenciar-se dos outros. Diante dessas interações percebe-se que os sujeitos não são dotados de uma única identidade ao longo da vida, pois as transformações são inerentes aos ciclos vitais que advêm de processos de variações significativas no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, Silva (2012) explica que a identidade

[...] não é uma essência; não um dado ou fato- seja de natureza, seja de cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo transcendental. [...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo contraditório, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder (SILVA, 2012, p. 96).

Assim, é inconveniente imaginarmos as identidades na contemporaneidade nas instituições públicas de ensino como algo estático, imutável e homogêneo, já que as identidades dos sujeitos contemporâneos têm se desarticulado progressivamente, sobretudo por meio do desenvolvimento decorrente do processo de globalização. Na qual as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno nos espaços sociais e culturais, constituindo assim uma crise de identidades para esses sujeitos.

Assim, a concepção de identidade (s) com a qual este trabalho se insere é aquela que defende que esta está sempre em movimento, pois é fragmentada, isto é, cambiável e tem totalidades históricas específicas, sendo construída por meio de práticas e posições opostas (HALL, 2015, p.112).

Neste sentido, as identidades são produzidas através da marcação da diferença que ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio destes significados criados pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Logo, identidade e diferença não são opostas, tendo em vista que a identidade depende da diferença para atribuir significado social e cultural. E os estudos culturais na pós-modernidade privilegiam os sistemas de representação, uma vez que estes atuam simbolicamente na classificação das relações, tanto no seu interior quanto no mundo.

Nesta perspectiva, a política do multiculturalismo e da interculturalidade passa a ser usada para o encaminhamento dos conflitos internos, como por exemplo, os movimentos separatistas abarcando atos de greves, reivindicações de grupos diferenciados resistindo em prol da igualdade de direitos e de liberdade. E na sociedade, por ser culturalmente diversificada, essa tendência vem sendo moldada pelas variedades de representações simbólicas que marcam o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora, e a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

E os sistemas simbólicos fornecem novas formas de dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados, isto é, as identidades são contestadas (SILVA, 2011, p.28).

Nesta abordagem de constituição e manutenção de identidades e, conseqüentemente, de diferenças, estas devem ser vistas como elementos constituídos e constituintes da vida social e individual. Da mesma forma que as identidades / diferenças devem ser concebidas e analisadas como elementos em permanente processo relacional, em constante movimento, condicionados tanto por elementos estruturais quanto conjunturais.

## **1.2 ESTUDOS CULTURAIS DA IDENTIDADE (S): DA MODERNIDADE A PÓS MODERNIDADE**

Nas últimas décadas temos visto uma intensa onda de movimentos sociais, sejam eles compostos por negros, indígenas, feministas, homossexuais, entre outros, que partem de questões ligadas às questões identitárias na busca dos seus direitos sociais e políticos que historicamente foram negados. Nesta perspectiva, acontecimentos que pareciam estar superados, como por exemplo, regionalismo, racismo, nacionalismo, etnocentrismo, entre outros discursos que davam ênfase nas identidades culturais estão surgindo novamente, de modo que os movimentos sociais estão abraçando as chamadas minorias culturais e levando a problemática das identidades culturais ao centro dos discursos, tanto nos espaços acadêmicos quanto políticos (MOREIRA E CANDAU, 2013).

Esse embate cada vez mais constante dos grupos étnicos na sociedade tem designado colisões ideológicas intensas que, por sua vez, são refletidas a partir das teorias

dos estudos culturais tendo a identidade como fator primordial, nascendo concepções opostas em relação às configurações das identidades. Essas alocações suscitaram duas perspectivas identitárias: essencialistas e não-essencialistas. (WOODWARD, 2000, pp.12-15).

A perspectiva essencialista está impregnada nas sociedades ocidentais, de modo que a identidade para os estudiosos desta concepção é tida como uma essência do “eu” fixa pronta a ser descoberta, ou seja, todo indivíduo nasce com atributos psicológicos e físicos do seu “eu”, essa composição identitárias envolve o sujeito do iluminismo e o sujeito sociológico (WOODWARD, 2000, p.12).

Woodward (2000, pp.12-15) diz que a identidade nesta conjuntura é vista como imutável e fixa e se baseia, sobretudo, em pressupostos naturais como raça, parentesco, etc. No entanto, esta noção de identidade busca amparo naquilo que se considera a origem comum, como ressalta Marc Bloch no ídolo das origens<sup>4</sup>, manifestando suas afirmações tanto na História quanto na Biologia como verdades históricas únicas. Nesta percepção essencialista “há uma identidade profunda e autêntica anterior à política e às negociações”, isto é, nesta visão só podemos pensar em identificações quando estas forem constituídas no domínio político. O referente autor ainda afirma que “é a existência de tais políticas que cria as identidades”.

Já a perspectiva não-essencialista, de acordo com Woodward (2000, pp.12-15), enfoca que as diferenças e as características comuns são divididas pelo grupo, estando a identidade vinculada a condições sociais e materiais relativamente a outras identidades, o que denominamos de “nós e eles”. Neste processo, algumas identidades podem ser obscurecidas e outras ressaltadas, nesta visão o simbólico e o social são necessários para a definição e conservação das identidades, uma vez que estas não são homogêneas e nem unificadas, podendo haver discrepâncias tanto nos níveis individual quanto coletivo, esta tendência compõe o sujeito pós-moderno.

---

<sup>4</sup> Subcapítulo do livro lançado em 1949 “Apologia da História”, na qual Bloch reconhece que a história e os historiadores têm uma obsessão em conhecer as origens dos eventos que estudam, contudo este menciona que, para entender qualquer evento, é importante conhecer as origens, ou seja, é necessário compreender as causas dentro de seu tempo, portanto, um evento não pode ser explicado em sua totalidade, se não for para os mesmos homens que o causaram, desta forma a identidade não pode ser fixa.

Neste sentido, Hall vem abordando em seus discursos sobre a identidade na pós-modernidade, defendendo a tese de que o tema é complexo e muito pouco estudado na pós-modernidade, pois, os conflitos provocados pelo fenômeno da globalização têm afetado as ideias que temos de nós mesmos como sujeitos sociais. Assim, o autor mostra como se processou a construção histórica em relação ao entendimento das concepções de identidade citadas anteriormente por Woodward (2000), destacando que a identidade construída pelo sujeito do iluminismo se baseia numa concepção da pessoa humana, de um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão de consciência e de ação, cujo centro consiste num núcleo interior que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce (HALL, 2015, p.10).

Esta concepção de sujeito com características fixas dominou o pensamento sociológico induzindo a uma concepção de pureza, de fechamento por muito tempo, sendo alvo de readaptação na perspectiva do sujeito sociológico. Deste modo, a noção de sujeito sociológico segundo Hall (2015)

Refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2015, p.11).

Sendo assim, a identidade do sujeito sociológico e suas características estão centradas na sua capacidade de interagir com o mundo, evidenciando a relação entre o mundo individual e o mundo público, contudo, estes continuam sendo vistos como um núcleo independente e autossuficiente, mas que vai sendo moldado mediante a sua interação com os mundos culturais "interior e exterior", assim como as identidades que estes mundos lhe proporcionam.

Nesta perspectiva, as identidades que eram inteiramente unificadas e coerentes na concepção de modernidade, na pós-modernidade encontram-se desconexas, uma vez que não há mais lugar para a noção de identidade centrada, fixa, pois o sujeito pós-moderno seria aquele composto por várias identidades.

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpela dos nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2015. p.13).



Diante disso, não tem como pensarmos em conjuntos contraditórios, como exemplo, negro-branco, eu-outro, melhor-pior, pois no intermédio destes existe um movimento de transformação onde um objeto não é mais a mesma coisa, mas também não é outro neste processo de um lugar e outro.

Bhabha (2005, p.19) diz que nesse processo há um encontro com o “novo” que não é parte de um passado contínuo e presente, é uma negociação entre o passado e o presente que vai criar um hibridismo que reencena o passado e introduz novas interpretações.

Um elemento histórico que tem papel essencial na teoria da identidade refere-se aos Estados Unidos no início do século XX, onde há um período difícil no que tange à consolidação da sociedade americana, na qual diversos grupos migratórios passam a introduzir-se numa sociedade já organizada para acender uma forte estratificação nas classes sociais. E no interior das Ciências Sociais contemporâneas, especificamente no que tange à Antropologia Social, a noção de identidade é prontamente expedida para um contexto no qual se defende as divergências, as multiplicidades e a diferença.

Sob a égide dessa sociedade que se considera “pluralista”, esta discussão é de fundamental importância visto que a questão da identidade ganha força e espaço na educação, porque é marcada por mudanças socioculturais que o indivíduo ocupa na contemporaneidade, representando uma zona de interseção de vários tipos de compartilhamento, sejam eles pessoais, educacionais, culturais, entre outros. Neste aspecto, as instituições escolares adquirem um importante significado no processo de construção da identidade. Desta feita, assim como aconteceu nos Estados Unidos onde diferentes grupos introduziram-se numa sociedade organizada, o mesmo acontece com alunos estrangeiros que se inserem num sistema educacional completamente diferente do seu país, fortalecendo as identidades regionais, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais visando à melhoria da qualidade da educação.

Bauman (2005, pp.19-24) afirma que as escolas são como um fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção das identidades dos educandos e, conseqüentemente, estas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta. Portanto, o ambiente escolar deve ser visto como um ecossistema que tem acesso às dinâmicas sociais e, por sua vez, introduz valores,

conhecimentos e símbolos presentes na sociedade e que estão indiretamente relacionados à construção de suas identidades.

Dentre as muitas identidades que os educandos podem construir nos espaços escolares estão as provisórias, as descartáveis, as rejeitadas e as abandonadas. Hall (2005) assinala que há, dentro de nós, sujeitos de identidades transitórias e contingentes e, “nada proíbe pensar que diferentes quadros identitários se imbricam uns aos outros, a fim de contribuir para o sentimento de identidade”, ou seja, a identidade é a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja.

### **1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA HOJE E O NÃO-LUGAR**

A questão da identidade hoje está vinculada com questões que submergem a migração, principalmente nas áreas de fronteira, uma vez que há deslocamentos internos e externos das fronteiras tanto identitárias quanto geográficas. Assim sendo, a identidade atualmente precisa ser percebida como um processo de interação, pertencimento, e, sobretudo, de reconhecimento abrindo espaço para que os indivíduos possam se identificar com o contexto que escolheu para fazer parte.

Neste sentido, a fronteira passa a ser evidenciada num nível internacional, regional e também local, e na maioria das vezes é tida como um não-lugar. Camargo (2016) expõe que a fronteira implica uma via de mão dupla e conforma a ideia de um “entre-lugar”, ou seja, é um lugar interstício que, segundo Bhabha (2005), implica num espaço que não está nem lá, nem cá, proporcionando sobreposição e deslocamento dos domínios da diferença, portanto, nesta interface surge um movimento de transformação, uma vez que uma coisa não é mais ela mesma, mas também não é outra, mas um terreno para a elaboração de novos signos de identificação.

Por isso, Silva (2013) diz que os estudos culturais passam a ter uma função primordial, pois, têm como objeto de estudo os modos pelos quais os indivíduos interpretam a categoria do outro, conferindo-lhe um lugar, uma raça, uma etnia e, conseqüentemente, uma identidade.

Neste viés, Bhabha diz que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente e a compara com a “ponte” que reúne enquanto passagem que atravessa pontos extremos, portanto, a fronteira recebe sentido positivo, pois é por meio dela que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir. Partindo desse pressuposto, o

autor ainda conceitua fronteira como um entre-lugar dotado de aproximação e de identificação.

Assim, as diferenças culturais, estão ligadas com um entre-lugar, isto é, com o espaço de fronteira, e é nessa perspectiva que surge o hibridismo cultural, formando o cruzamento de tempos, espaços e realidades culturais distintas, abrindo rachadura nos discursos que defendem que as identidades são sólidas e imutáveis.

Portanto, esses cruzamentos são lugares propício para a elaboração de estratégias que nos levam além da hegemonia cultural e que, por sua vez, dinamizam trocas culturais, gerando fluxos e, sobretudo, conflitos, como acrescenta Bauman (2012) “Essa área é um território de intenso intercâmbio-solo fértil para a tolerância e até para a compreensão mútua, mas também local de brigas e disputas eternas, terreno fecundo também para mágoas e xenofobia tribal (p.78).

A condição cultural do tipo zona de fronteira é evidenciada acima como sendo fraturada por tendências opostas e hostis, e, além disso, é considerada uma via de mão dupla que estabelece o que está dentro e fora, e na maioria das vezes é tida como ambígua que impede a passagem dos indivíduos, ou seja, ora os sujeitos se posicionam num entre-lugar, outra no não-lugar que é caracterizado, segundo Augé (1994) como o lugar incomum, o espaço de anonimato, da não identificação com o lugar e da não observação da história, das vivências, isto é, o não-lugar passa a ser visto como um espaço dos outros e sem a presença dos outros, constituindo-se assim espaços de espetáculos multifuncionais que possibilitam aos indivíduos fazer cada vez mais coisas em um mesmo espaço. (AUGÉ,1994, p.167).

Desta forma, o limite de fronteira se assemelha como uma necessidade para as sociedades humanas, tendo em vista que são as linhas imaginárias que determinam a preservação ou separação entre os “nós e os outros”, demarcando os espaços de diferença entre quem está dentro e quem está fora de suas margens, delimitando o desejo de alteridade em relação ao outro. Assim, a fronteira é, fundamentalmente, o lugar da alteridade, que incide numa concepção de se colocar no lugar do outro (OLIVEIRA, 2004).

E partindo dessas concepções, fronteira e identidade dialogam com a tradição cultural, tendo em vista que as articulações das diferenças culturais no sujeito contemporâneo propostas por Bhabha refletem hoje sobre o “entre-lugar” e, conseqüentemente, é essa relação com a tradição que permite às minorias conferirem sua autoridade em seus discursos e em sua identidade.

[...] o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2005, p.21).

É no embate dessas concepções que surge a necessidade de criar abordagens mais reflexivas que potencializem a existência de uma identidade que se encontra essencialmente na sua negação, ou seja, no “outro”, e o sujeito do entre-lugar tem como finalidade realinhar as fronteiras de espaço e tempo. Woodward (2000) diz que a identidade é adquirida através da linguagem e dos meios simbólicos, e ainda destaca que a identidade como relacional se reproduz através da diferença.

Nessa conjuntura, as discussões que envolvem identidade e diferença estão hoje no núcleo da teoria social e da prática política, de modo que diferentes autores como Woodward (2000), Hall (2000) e Silva (2014) buscam, de diversas maneiras, delinear as adjacências destas questões, tendo em vista que identidade e diferença não possuem definições metafísicas e absolutas, pois tendem a ser desarticuladas e produzidas pelos exercícios de significação ao longo do processo histórico, se constituindo na e pela cultura.

Desta feita, o conceito de identidade não é novidade para as ciências humanas e sociais, uma vez que desde o século XX acontecimentos sociais e políticos expuseram realidades histórico-culturais e étnicas até então sufocadas, enraizando conflitos e contradições que careciam ser explicadas, portanto, frente a esses questionamentos colocaram-se na ordem da definição de identidade um olhar apurado e crítico em relação à identidade e, acima de tudo, as diferenças. Exigiram, portanto, uma reformulação das antigas concepções hierarquizadas de identidade, que colocavam identidade e diferença em lugares opostas.

Silva (2014) faz uma síntese das discussões sobre identidade e diferença do ponto de vista da produção social, declarando que identidade é aquilo que se é:

[...] “sou brasileiro”, “sou negro”, [...] A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é

branca”, “ela é mulher”, “ela é homossexual”, etc. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autoreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2014, p.74).

Assim sendo, é possível perceber que identidade e diferença estão em relação de estreita dependência, uma vez que a afirmação “sou brasileiro”, é elemento de uma espaçosa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade e de diferenças.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2014, p.75).

De acordo com a citação acima, identidade e diferença, além de serem interdependentes, compartilham uma enorme característica, tendo em vista que elas são consequência de atos de criação linguística. O autor ainda pondera que a identidade e a diferença são ativamente produzidas e somos nós que as produzimos no contexto das relações culturais e sociais, estas se engendram geralmente por sistemas classificatórios e promovem divisões ao menos em dois grupos que são “nós /eles”, e conseqüentemente, exclusões.

Assim, Woodward (2007, p.41) afirma que cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo, e é por meio dessas construções que os indivíduos se assumem como sujeitos e, conforme a posição que assumem e com as quais se identificam, constituem suas identidades. Neste aspecto, identidade e diferença são entendidas como processo e produto de criações sociais e culturais e são submetidas às relações de poder presentes em nossa sociedade.

Desta feita, as identidades fronteiriças são constituídas pela interação entre sujeitos diferentes que possuem *práxis* e construções culturais e identitárias distintas, contribuindo para a existência de múltiplas relações, e são essas que ressaltam a diferença entre os indivíduos que vivem em zona de fronteira.

Sob este aspecto, as relações entre as fronteiras da identidade e da diferença na sala de aula constituem-se como um local de superação de discriminação e preconceito, com o intuito de promover o conhecimento da riqueza que é concebida pela diversidade cultural que compõe a sociedade. Todavia, concordamos com Bhabha (2005) quando este diz que a fronteira é um “entre-lugar”, ou seja, são lugares de criação do novo, que se configura como um território de invenção do outro reconhecendo sua alteridade.

E para falar dessas (inter) relações de diferentes culturas em espaço fronteiriço, estamos usando o termo interculturalidade que é um lugar onde estão presentes as origens dos sujeitos, que, por sua vez, não são puras, como adverte Maher (2007, p.89), as identidades culturais não são uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é uma justaposição de culturas, ao contrário, as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se continuamente, logo, a escola contemporânea não é lugar de “biculturalismos”, ou seja, as instituições escolares não são formadas apenas por duas culturas distintas, mas de interculturalidades.

### **1.3.1 Convivendo com as identidades e as diferenças na sala de aula**

Um dos maiores desafios encontrados no âmbito escolar atualmente implica em questões relacionadas à identidade e diferença na sala de aula que, por sua vez, designa vários padrões culturais constituindo uma gama de significações na relação entre indivíduos de diversas culturas. Nesta premissa, Libânio (1994) diz que refletir na sala de aula como um recinto onde se criam e se estruturam as categorias é imprescindível para que os alunos assimilem e edifiquem conhecimentos com vista a um pensamento crítico, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural.

E quando se trata de educar nas escolas de fronteiras, vários são os desafios a superar, uma vez que a inserção da diversidade étnico-cultural nos currículos escolares ainda é uma problemática na produção teórico-metodológica educacional, pois há a necessidade de uma nova concepção de educação e, sobretudo, de formação para os professores.

Uma concepção que entenda o profissional de educação em áreas fronteiriças enquanto sujeito sociocultural ainda é uma barreira, pois, o modelo de escola atual se transforma rapidamente, sendo marcado por desigualdades. Além disso, há outras questões desafiadoras tanto para a sociedade em geral quanto para a escola de fronteira, uma vez que esta envolve questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças assim como direitos humanos. E os educadores de fronteira, em sua maioria, não foram preparados para incluir nos processos educacionais e em suas práticas pedagógicas essas questões.

Diante desse cenário múltiplo, na escola de fronteira convivemos intensamente com várias vozes que dialogam e polemizam olhares. São brasileiros, venezuelanos, árabes, colombianos, peruanos, chineses e, com eles, conflitos relacionados à cultura, como exemplo, o ataque cometido pelos moradores de Pacaraima nos acampamentos dos venezuelanos, onde atos de vandalismo, xenofobia, intolerância tomaram conta do município.

Assim, as diversas culturas passam a ser entendidas como um modo de vida de cada indivíduo, sendo articulada ao contexto em que estão inseridas. Portanto, cabe mencionar que uma das dificuldades encontradas no âmbito educacional consiste em reconhecer que esses contextos são diferenciados e, conseqüentemente, as diversas culturas que ali estão inseridas não podem ser homogeneizadas. Sendo assim, qualquer experimento nessa direção tende a impor a cultura dominante como referência e padrão, por outro lado, o reconhecimento das identidades desses diferentes grupos construídos em contextos diversos não pode ser utilizado como argumento para legitimar sua exclusão social, seja em nível político, econômico, cultural ou escolar.

Consciente dessas perversas distinções é fundamental que se tenha uma concepção de currículo que mencione a concepção de cultura e de identidade, visto que é de extrema relevância trabalhar com esses discursos interculturais para sabermos lidar com questões relacionadas à diferença.

Portanto, é imprescindível compreender esses litígios culturais escolares, fazendo com que os processos de construção da identidade e de suas relações com a diferença possam estabelecer relações com os vários tipos de culturas que fazem parte da cultura escolar, possibilitando a criação de uma cultura emancipatória e inclusiva, a fim de superar qualquer forma de etnocentrismo, dando vozes aos ditos silenciados. No entanto, ressalta-se que o estudo das experiências do dia a dia provoca mudança de percepção, logo, torna-se necessário se desnudar de qualquer tipo de preconceito que rege nossa sociedade, e principalmente do ceticismo de que nossa cultura é homogênea.

Desta forma, para entendermos a interculturalidade no âmbito escolar, torna-se necessário abordar como se configura a cultura escolar no espaço institucionalizado. De acordo com Gomes (2003) a cultura no campo educacional é: “(...) mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.2).

Diante dessa questão, Fleuri (2003) expõe o conceito de cultura referenciada nos conceitos de Gimeno Sacristán e conclui que a cultura

[...] elucida que existe uma ruptura entre a cultura escolar com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização, e a cultura escolar, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais de referência dos atores do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Conclui que a cultura escolar ignora essa realidade plural e apresenta um caráter monocultural (FLEURI, 2003, p.71).

Conforme o exposto acima, a cultura escolar faz referência às práticas pedagógicas, comportamentos que são realizados dentro da escola. Essa diferenciação de cultura e cultura da escola surge devido às diferentes aquisições que a escola acentua como o caráter simbólico, constituindo assim um componente de transferência de conhecimentos que deve ser determinado pelo contexto escolar. No entanto, a cultura escolar destina-se à cultura vivenciada dentro do cotidiano escolar através das relações entre os sujeitos.

Neste viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação, a escola não muda a sociedade (BRASIL, 1997, p.19).

Diante disso, as instituições escolares podem compartilhar o seu projeto com a sua comunidade, pois sua contribuição consiste em desenvolver um projeto de uma educação comprometida com a realidade, dando ênfase ao desenvolvimento da capacidade crítica, permitindo que o educando possa transformar sua realidade.

Moreira e Candau (2013) afirmam que a escola precisa definir metas e estratégias para que possa enfocar as questões de identidade e diferença. Estes autores elencam metas que podem favorecer o desenvolvimento de ações na escola, são elas:

[...]

a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; b) Propiciar ao aluno a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades ; e) Facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; f) Propiciar ao aluno a possibilidade de novos



posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; g) Articular as diferenças (MOREIRA E CANDAU, 2013, pp.46-55).

Sendo assim, é necessário que a escola faça com que seus educandos percebam a existência de preconceitos e discriminações, exaltando como estes podem afetar as experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade, além de reconhecer as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), a fim de unirmos nossas lutas em prol do esforço comum que é construir uma sociedade mais justa e menos repressiva, permitindo a superação de divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes.

Neste contexto, um fator indispensável para a compressão da identidade e a diferença na sala de aula consiste na formação dos educadores que, por sua vez, pode ser um fator decisivo, do qual depende o fracasso ou sucesso de uma proposta intercultural. Desta feita, são poucos os educadores que provocam seus alunos a refletirem sobre as ações pertinentes à vida e à cultura dos sujeitos que estão ao seu redor, propondo um diálogo que proporcione um processo de aprendizagem.

No entanto, os professores conscientes da interculturalidade na sua sala de aula, devem estar sempre pesquisando, buscando estratégias para tentar pelo menos minimizar situações que envolvam qualquer forma de discriminação. Estes devem ser pesquisadores, que constroem no seu dia a dia perspectivas interculturais e que brotam em seus discursos falas que valorizem as identidades, evidenciando práticas que tenham um foco, por exemplo, sempre refletindo sobre suas posturas e, sobretudo, pensando nos objetivos que querem alcançar com tal perspectiva.

De acordo com Xavier e Canen (2008) há uma grande necessidade de formar professores dentro de uma visão intercultural que estejam aptos a traduzir suas ações pedagógicas. Estes afirmam que:

Formar o professor interculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcado por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis a diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos (XAVIER E CANEN, 2008, pp.1-6).

Logo, os educadores devem investigar e restaurar as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as culturas e a forma como suas identidades se inter-relacionam, nascendo assim, uma intervenção pedagógica que move os estudantes a olharem mais além de suas próprias experiências, sejam quais forem suas realidades, portanto, o papel do educador consiste em fazer com que os alunos, demais educadores e a comunidade tenham conhecimento acerca da cultura hegemônica, pois um currículo intercultural crítico admite que os estudantes percebam suas próprias experiências, e assim, quem sabe, possam transformar a sociedade.

Neste contexto, o espaço escolar é um ambiente rico e fértil nas mais variadas manifestações culturais, de modo que as culturas se entrecruzam, criando as mais variadas interações com os “diferentes”. Diante dessa realidade, é necessário trabalhar com estratégias que deem ênfase em uma sala de aula inclusiva e, conseqüentemente, usar a autorreflexão para que se possa trabalhar com conceitos que valorizem o convívio plural em sociedade.

Compreender e conviver com as diferenças culturais em qualquer instância da sociedade é o objetivo central tanto do multiculturalismo quanto da interculturalidade, que são perspectivas que defendem uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também valorizada e incluída nos currículos e nas práticas pedagógicas, reconhecendo todas as culturas distintas que se misturam em uma determinada sociedade, sem discriminação ou qualquer forma de ceticismo. Logo, a educação não pode ser vista só como método de ensino para aprender novos conteúdos disciplinares, mas como um método que valoriza tanto a formação pessoal quanto aprender a viver em comunidade.

Diante disso, o multiculturalismo e a interculturalidade envolvem um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação, como veremos abaixo. Por conseguinte, historicamente diversos grupos minoritários têm sido submetidos por grupos mais privilegiados, e na educação estas terminologias necessitam, além de estudos e pesquisas, políticas comprometidas com a diversidade (MOREIRA e CANDAU, 2013, pp.7-11).

No que concerne a educar na fronteira, estamos desafiados a entender como os professores se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais. Gomes (2011, pp. 22-23), ressalta que a formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, mas resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências compreendendo a relação entre diversidade

étnico-racial, subjetividade e a inserção social do educador para conhecer a vida de seus alunos, possibilitando o reconhecimento do outro.

#### **1.4 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO**

Os intercâmbios culturais percorrem diferentes espaços, desde o campo da informação até as migrações e lutas das minorias, e estas trocas conduzem a uma série de questionamentos relacionados aos “outros” e às diferenças. Surgindo abordagens que procuram discutir e pensar a cultura a partir da inclusão multicultural ou da transformação das culturas por processos de diálogo e interação.

Tanto a multiculturalidade quanto a interculturalidade estão absolutamente ligadas à diversidade cultural. E em nossa sociedade, por ser culturalmente diversificada, essa tendência está vindo e se acentuando desde os anos 1980, devido às grandes migrações do Leste Europeu. E como mencionado anteriormente, a diversidade é uma realidade natural e legítima em regiões fronteiriças, uma vez que o contato com diferentes povos é constante. Por isso, considera-se que a diversidade é uma conquista de todos nós e necessita ser respeitada.

Neste contexto, o termo multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da vivência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. O emprego deste termo teve início no Canadá, pois o mesmo era considerado uma tática do governo para conter o movimento separatista em meados nos anos de 1960. Posteriormente este termo tornou-se comum após o discurso do Primeiro Ministro canadense Pierre Elliott Trudeau, com a finalidade de criar um novo plano político para o País, que tinha como desígnio abrandar os conflitos raciais entre os dois grupos majoritários que eram os francófonos e os anglófonos, ambos se afrontavam. Em vista disso, foi sendo praticada a política do multiculturalismo pelo governo canadense com o intuito de conseguir uma conciliação política entre os grupos.

Ressalta-se que no mesmo período em que o Canadá empregava a política da diversidade cultural para diminuir os conflitos entre os grupos majoritários do país e atrair as aquisições do capital estrangeiro, os Estados Unidos praticavam sua política

multicultural mediante uma ação afirmativa, atendendo as reivindicações dos movimentos por direitos civis que surgiram nos anos de 1960.

O multiculturalismo é marcado por batalhas contra o racismo em países como Canadá, Suécia, Estados Unidos e outros, que são habitados por populações de diferentes culturas, as quais são tratadas de forma desigual. Essas batalhas possibilitaram a participação na sociedade, tendo como elemento marcante a cor da pele, como por exemplo se observa nos Estados Unidos da América, onde são encontradas diferentes culturas no interior do território nacional que foram assimiladas pela cultura dominante<sup>5</sup>.

Nesse contexto, de acordo com Santomé (2008), a luta constituída contra o racismo segue várias vertentes:

Uma delas será tentar desmontar as teorias colonialistas mais enraizadas, que defendiam a existência de hierarquias entre as várias raças. No topo desta hierarquia estaria a raça branca; não obstante, existir no seu seio espaço para estabelecer laivos de pureza e perfeição, em função do maior ou menor grau de branquitude (SANTOMÉ, 2008, p.18).

Levando em consideração as palavras do autor, percebe-se que um grande número de verificações tem contribuído para esclarecer que a palavra ‘raça’ não pode ser explicada através da biologia ou da genética. Há diversas raças e nem todas dispõem das mesmas particularidades genéticas para definir alguns papéis na nossa sociedade.

Neste viés, a política do multiculturalismo tem sido usada tanto para o encaminhamento dos conflitos internos, como por exemplo, o movimento separatista abarcando atos de greves, reivindicações de grupos diferenciados contra a exploração étnica, cultural e social, mas, sobretudo, como movimento teórico lutando em prol de igualdade de direitos e de liberdade. Na América Latina, de acordo com Almeida (2008, p.101) “a perspectiva multicultural origina-se a partir de um contexto marcado pela colonização europeia e pelas relações de poder assimétricas estabelecidas entre colonizadores (euro-ocidentais) e colonizados (ameríndios)”.

Segundo Moreira (2008) o multiculturalismo pode ser entendido como:

---

<sup>5</sup> Quando nos referimos à cultura dominante, estamos fazendo uso de um termo genérico que indica a escala hierárquica de culturas que, em um dado tempo histórico, conseguiu subjugar culturas tomadas como inferiores.

Um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para qual as orientações do agir humano se apóiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismo. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro (MOREIRA, 2008, p.98).

Neste sentido, não se pode falar em multiculturalismo sem revelar a polissemia do termo, já que existem diferentes abordagens que podem ser atribuídas a ele. De acordo com McLaren (2000, p.110) as formas de multiculturalismo podem ser classificadas em: Multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência.

Pode-se dizer que as primeiras tendências do multiculturalismo, segundo o autor, estão conectadas com as novas tendências da crítica pós-moderna que enfatiza a construção de uma “política da diferença”, “a crítica pós-moderna busca transformar o conceito do político pela sua ênfase na significação e representação”. Esta, por sua vez, vem sendo exibida por várias teorias, entre elas, as teorias feministas.

Como já dito anteriormente, o termo multiculturalismo foi efetivado através das lutas empreendidas pelos negros nos Estados Unidos, cabe mencionar que as diversas culturas que habitavam no território norte-americano foram assimiladas pela cultura dominante, neste caso, a cultura europeia. A este tipo de multiculturalismo, McLaren denomina de Multiculturalismo Conservador.

Nessa perspectiva, Santos (2003) refere-se ao multiculturalismo conservador ressaltando que:

[...] o multiculturalismo conservador tem, naturalmente, como consequência uma política de assimilacionismo, o que não pode deixar de ser. É um multiculturalismo que mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada, estandardizada e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas (SANTOS, 2003, p.8).

Dessa forma, o multiculturalismo conservador reconhece que existem várias culturas vivendo no mesmo espaço, mas não valoriza as mesmas, pois a cultura dominante, neste caso, a cultura do homem branco, tenta silenciar as demais culturas, principalmente quando estas são tidas como inferiores. Isto se torna clássico no contexto escolar.

A segunda perspectiva de multiculturalismo é denominada por McLaren (2000, p.119) como multiculturalismo humanista liberal que “[...] diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e

socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa”.

Este modelo de multiculturalismo não deve se deter apenas em valorizar a diversidade cultural em adjacências folclóricas, mas questiona a própria construção das diferenças e preconceitos contra aqueles que são percebidos como “diferentes”, numa sociedade desigual e, conseqüentemente, excludente. Este tipo de multiculturalismo funciona com uma maquiagem do sistema dominante.

A terceira perspectiva do multiculturalismo, segundo McLaren (2000, p.120), denomina-se multiculturalismo liberal de esquerda. Este tipo de multiculturalismo ressalta a diferença cultural e sugere a ênfase na igualdade das raças, abafando aquelas diferenças culturais importantes como comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes.

Contudo, entende-se que esta perspectiva de multiculturalismo ignora as vivências históricas dos sujeitos, uma vez que tenta esconder as características que diferem uma raça da outra, destacando assim o conceito de autenticidade no sentido de que certo objeto não foi alvo de mutação ao longo do processo.

Neste sentido, a última perspectiva de multiculturalismo, ainda segundo McLaren (2000), chama-se de multiculturalismo crítico e de resistência, ou ainda de multiculturalismo revolucionário que, por sua vez, tem seu enfoque na política de transformação social. Ou seja, compreende as representações de classe, raça, gênero a partir dos movimentos sociais que, por sua vez, são o ponto de partida para alcançar a liberdade.

Desta feita, o multiculturalismo de resistência se recusa a ver a cultura como sendo harmoniosa e sem conflitos e questiona a origem das diferenças, fazendo crítica a questões relacionadas com a exclusão não somente política, mas, sobretudo, social, apoiando-se nos movimentos de oposição relacionados aos dominados.

Diante de tal complexidade McLaren (2000) relata que:

[...] o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (MCLAREN, 2000, p.124).

Sendo assim, este modelo de multiculturalismo reconhece o contexto em que as culturas estão inseridas, não desconsidera que a nossa sociedade é formada por hierarquias, tendo em vista que a mesma, por ser capitalista, deve estar embasada em concepções históricas, textuais e, conseqüentemente, sociais, precisando estar comprometida com uma pedagogia crítica e transformadora, dando direitos de igualdade, liberdade, democracia e originalidade crítica, não desconsiderando que esta sociedade é formada por classes sociais.

Logo, fica explícito que, o que difere esta perspectiva de multiculturalismo dos outros tipos de multiculturalismo é que o multiculturalismo crítico tem um caráter político garantindo um compromisso com a transformação sem adaptar nenhuma cultura. Por isso, McLaren (2000) afirma que este tipo de multiculturalismo adota três metas:

[...] a) privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; [...] b) recusa a ver a cultura como não-conflitiva e; [...] c) sustenta que a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (MCLAREN, 2000, pp.123-126).

Desta forma, o multiculturalismo crítico e de resistência necessita conjecturar a construção da democracia, estabelecendo políticas inseridas na lógica crítica, comprometida com a justiça social em favor dos indivíduos que estão presentes nesta sociedade.

Nesta perspectiva, no campo das políticas públicas, o ideário do multiculturalismo se difundiu e foi sendo abraçado como uma alternativa para o reconhecimento da diversidade cultural por meio de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado como garantia à igualdade formal (MARTÍNEZ, 2009, p.44-60). No entanto, nos dois países onde se originou, a alocação da política multicultural agenciou a consagração da diversidade como um atributo de caráter prático das sociedades modernas, possibilitando o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural.

Na Europa o conceito mais comum que guia a política “humanitária” da diversidade cultural para a paz e a tolerância é a interculturalidade, que tem sua ascendência no fim dos anos de 1970, como uma política de ação governamental para o tratamento dos imigrantes, ganhando grande visibilidade nas mídias e nas políticas educacionais.

Nesta premissa, a interculturalidade delinea uma situação desejável onde as pessoas e grupos com práticas culturais convivem harmoniosamente, isto é, entram em diálogo, colaboram e contribuem para o bem comum, se misturam e se respeitam num mesmo espaço, logo, ao propor uma educação intercultural, devemos levar em consideração o reconhecimento da diversidade, a valorização da cultura de origem de cada grupo, aceitar o uso da língua materna em espaços públicos, entre outras ações.

Teoricamente, a interculturalidade norteia os procedimentos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e, conseqüentemente, a luta contra as distintas formas de discriminação e desigualdade social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, e, sobretudo, incitando a aquisição do conhecimento cultural de outros povos.

Moreira e Candau (2013, pp.22-23) afirmam que várias são as características da interculturalidade, sendo a primeira uma promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e de reconstrução. Afirmam ainda que, na sociedade em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construções de identidades.

Portanto, a perspectiva cultural na qual estamos trabalhando tem o intuito de promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, dando ênfase a um projeto comum que almeja que as diferenças sejam dialeticamente inseridas.

Neste sentido, Catharine Wash (2001) conceitua a interculturalidade como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (CATHERINE WASH, 2001, pp.10-11).

Portanto, há um entendimento de que uma educação intercultural pode ser definida como um procedimento caracteristicamente humano que é essencial numa escola de fronteira que convive diariamente com a diversidade cultural.



Ressalta-se que uma das primeiras formulações de interculturalidade encontra-se no documento da UNESCO de 1978, ligada à Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais, propondo uma educação para a paz e prevenção do racismo. Esse documento foi um dos primeiros textos a sugerir os conceitos fundamentais da educação intercultural. A Declaração UNESCO (1978) estabelece:

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 1978, p.1).

Destaca ainda que:

[...] o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja “um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”. Reconhece, enfim, [...] o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional. (UNESCO, 1978, p.1).

Todavia, o reconhecimento de nossa diversidade étnica implica reconhecer a nossa identidade, propiciando afinidades dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de culturas diferentes, pois, como citado anteriormente, o interculturalismo não ignora as relações de poder, mas procura estratégias adequadas para enfrentá-las. Atualmente, a educação intercultural parte de uma abordagem mais integradora.

Neste contexto, Candau (2013, pp.19-20) enumera três abordagens de multiculturalismo que se ligam à interculturalidade: O multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade.

Candau (2013) argumenta que os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade são indissociáveis, uma vez que o primeiro é o alicerce do segundo, mas o multiculturalismo, enquanto projeto político, oculta as atitudes do relativismo cultural, isto é, iguala todas as culturas e não questiona nenhuma expressão cultural, ‘camuflando’ os interesses das culturas dominantes. Nasce assim uma irresponsabilidade na medida em que não prepara os indivíduos para o conflito, pois mantém apenas o plano do respeito ao outro e dá espaço à comunicação, e nem promove a interação entre os grupos e nem supera os estereótipos existentes na sociedade.

Já a interculturalidade sugere uma interação dinâmica entre culturas, tornando-se uma fonte de enriquecimento recíproco, pois desenvolve a ideia de que as diferenças não são obstáculos a contornar, mas sim uma oportunidade de mobilização das competências no sentido de ultrapassá-las e resolvê-las.

E o papel da escola intercultural, segundo Muñoz Sedano (2001, p.11) é preparar os alunos para viverem em uma sociedade onde a diversidade cultural se reconhece como legítima, logo, os desígnios da escola na política intercultural é reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social, contribuindo, assim, para a criação de uma sociedade com vista na igualdade de direitos.

## CAPÍTULO II

### 2. DESAFIOS DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES EM ESPAÇO FRONTEIRIÇO

A proposta deste capítulo é discutir como são constituídas as múltiplas identidades no espaço fronteiriço, para isso apresentaremos diferentes olhares e conceitos em torno da fronteira, pois esta é imprescindível para pensarmos as diferenças e, ao estabelecer esta categoria no presente estudo, almejamos não somente enfatizar os aspectos das fronteiras geográficas, territoriais e a soberania dos estados nacionais, mas, acima de tudo, revelar as inúmeras identidades étnicas e nacionais que subjazem no espaço fronteiriço.

E para entender este fenômeno especificamente humano que envolve não somente alunos residentes na Venezuela e de outros países, mas um país que encontra-se num momento histórico de crise econômica e política que se deslocam para Pacaraima e para outros estados brasileiros, torna-se necessário evidenciar a interculturalidade proposta pelo Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira -PEIBF que é assentado pelo MEC, assim como é de suma importância trazer reflexões acerca da construção da fronteira Brasil-Venezuela e, por fim, discorrer em relação à criação das identidades dos filhos da fronteira que são os “Brasivelanos” (junção de brasileiro e venezuelano /Dupla nacionalidade).

#### 2.1 FRONTEIRA: DIFERENTES CONCEITOS, DIFERENTES OLHARES

Compreender a fronteira e suas particularidades é uma tarefa muito complexa por suas múltiplas determinações, como o próprio conceito de fronteira que pode ser percebido meramente como uma divisa geográfica entre os países, ou até mesmo para indicar situações sociais como, por exemplo, a pobreza, o bem e o mal, como se percebe atualmente na fronteira Brasil-Venezuela. Na geografia crítica, a fronteira está relacionada com o espaço e como lugar de produção social. No campo político as fronteiras estabelecem relação com todas as fronteiras (culturais, epistemológicas, biológicas, econômicas), uma vez que o campo de estudo político é exclusivamente das relações de poder. O termo ‘fronteira’ foi idealizado na Europa, em meados do século XIII, cuja função inicial era definir a distribuição de áreas entre Estados territoriais.

No Brasil, empregamos o termo fronteira para indicar uma série de fatos relacionados ao espaço, diferentemente, por exemplo, dos estudiosos anglo-saxônicos que

caracterizam a fronteira como sendo *border* e/ou *frontier*, para indicar ocasiões distintas do espaço.

Nesta conjuntura, Pereira (2012) assinala que os estudiosos anglo-saxônicos empregam *frontier* ao se referirem aos ambientes que têm sistemas com dinâmicas socioeconômicas heterogêneas, e *border* quando se referem aos limites geográficos tais como regiões, estados e nações.

Segundo Pereira Carneiro (2016, p.22), no âmbito do Estado-Nação, as fronteiras possuem, em tempo de paz, três funções principais: A legal, a fiscal e de controle. No entanto, a função legal constitui-se numa linha interior política que demarca o território nacional, prevalecendo conjuntos de instituições jurídicas que passam a reger a existência de uma sociedade política. A função fiscal tem como finalidade defender o mercado interno do Estado-Nação, e a última instância das funções é a de controle, que tem como desígnio vigiar bens e pessoas que cruzam a fronteira do território nacional.

Diante disso, ressalta-se que há diferentes visões e interpretações sobre o conceito de fronteira em diversas áreas do conhecimento. Camargo (2016) faz um resumo dessas interpretações e afirma que na geografia crítica a fronteira está relacionada com as categorias de espaços e de produção social. Neste sentido, no campo antropológico o conceito de fronteira é empregado para demarcar a diferença e os limiares simbólicos, identitários e culturais dos grupos; na Sociologia, a fronteira é tomada na perspectiva crítica da estrutura, dos processos e da dinâmica da sociedade. E no que tange às Ciências Políticas, o termo fronteira trata do estudo político ligado a relações de poder. Contudo, adverte-se que o foco deste estudo está voltado para a compressão da fronteira num viés antropológico, almejando entender como são construídas as identidades na escola de fronteira.

Sendo assim, a fronteira geopolítica apresenta-se como um grande espaço cujo movimento de pessoas e de mercadorias são intensos e muitas vezes contraditórios, pois, estes se apresentam de várias formas, como movimento de passagens e comunicações, são locais de conflitos e de poder, enfim, constituem uma gama de possibilidades latentes que emergem. Diante disso, Santos (2006) ressalta que entender tal ambiente é, acima de tudo, compreender os diversos processos resultantes das ações dos indivíduos que estão ali presentes.

Camargo (2016, p.61) profere que as fronteiras são espaços dinâmicos, lugares em movimentos e de tempos e fluxos diferenciados, constituindo-se em espaços de passagens,

ambiente de permanência e, ao mesmo tempo, lugares de esperança, embora também sejam lugares de desilusões, dominação e, sobretudo, lugares de violência. Martins (2018, p.9) complementa, alegando que a fronteira é, sobretudo, no que se refere aos diferentes grupos dos chamados civilizados que se situam “do lado de cá”, um cenário de intolerância, ambição e morte.

De acordo com Martins (2018) a fronteira é na verdade

[...] ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos [...] dentre as muitas disputas que a caracterizam, a que domina é a disputa pela definição da linha que se para a cultura e a natureza, o homem do animal, quem é humano e quem não o é. A fronteira é um dos raros lugares na sociedade contemporânea em que essa disputa ainda tem a visibilidade que em outros perdura apenas na discussão teórica e filosófica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2018, pp. 10-11).

Segundo Martins (2018), as fronteiras têm se tornado ambiente de colonização do outro, uma vez que esta é marcada por relações complexas, ou seja, culturas e identidades diferentes que criam condições para produção e reprodução de relações de poder e visões de mundo. Assim sendo, a fronteira é assinalada pela interação entre sujeitos diferentes que têm edificações simbólicas e identitárias distintas, contribuindo, assim, para a existência de múltiplas relações no sentido em que cada sujeito reporta sua cultura, ressaltando as diferenças entre os indivíduos que residem em zonas de fronteira.

Deste modo, Bhabha (1998) compreende a fronteira como “entre-lugar”, ou seja, a fronteira torna-se um lugar de criação de novas identidades. No entanto, cabe mencionar que a noção de fronteira na era global excede os limites espaciais demográficos e procura apreender circunstâncias específicas, de modo que é necessário se adequar às mudanças, construindo uma identidade com viés voltado para a cidadania que, por sua vez, é um fenômeno que vem influenciando a nova era social, marcada principalmente pelo processo de globalização que modifica paulatinamente as culturas e, com elas, suas identidades.

Becker (1988), ao conjecturar a definição de fronteira para a Amazônia, destaca a menor autonomia do Estado no espaço global e assim, expande a importância da fronteira, perpetuada a um espaço transnacional, constituída de identidades múltiplas.

Fronteira não é sinônimo de terras devolutas cuja apropriação econômica a pioneiros. Tampouco se restringe a um processo de colonização agrícola. [...]

fronteira não é o espaço físico em que se dá, mas o espaço social político e valorativo que engendra. [...] fronteira constitui um espaço em incorporação ao espaço global/fragmentado [...] não plenamente estruturado, dinâmico onde as relações e as práticas não assumem o grau de cristalização [...]. O dado crucial da fronteira é, [...] como espaço de manobra das forças sociais, e como o espaço de projeção para o futuro, potencialmente gerador de alternativas (BECKER, 1988, p. 62).

Portanto, Becker adverte que a fronteira assume papel imprescindível para o Estado, tendo em vista que ela abre espaço para os meios de produção, assim como para os mercados que a integram no espaço global e, sobretudo, porque a mesma se torna um símbolo político de desenvolvimento (BECKER, 1988).

Nesta conjuntura, Machado (2010) diz que a fronteira supera as demarcações geográficas de início, meio e fim do estado nacional, pois é, ao mesmo tempo, lugar de troca e comunicação.

[...] fronteira é mais complexo do que aquele simbolizado pelo limite, pois se faz pela territorialização de grupos humanos e de redes de circulação e intercâmbio, unidos pela permeabilidade dos limites estatais através da comunicação entre populações pertencentes a diferentes sistemas de poder territorial (MACHADO, 2010, pp.62-63).

No que tange ao mundo pós-moderno, Sturza (2006, p. 24) diz que fronteira se define pelo modo de organização das relações econômicas e políticas, criando novos territórios, tanto de influência quanto de dominação, uma vez que as nações se apresentam atualmente como um amontoado econômico de caráter supranacional, e a fronteira se define por uma relação com o real, representada por meio de referências físicas que indicam a existência, como por exemplo, de marcos que concebem os limites territoriais, fazendo alusão nos diferentes sentidos, tais como de integração, de interface, se expandindo tal como a interculturalidade em zona de fronteira.

Para entender uma fronteira é preciso entendê-la não só como um lugar, mas, sobretudo, como um espaço de vivência. Guhl (1991) mostra que é preciso entender que o olhar em relação à fronteira varia de acordo com quem o desenvolve, o utiliza e necessita, pois, para um militar das forças armadas, a fronteira é o limite traçado no mapa, onde acaba o nacional e começa o estrangeiro; já para um comerciante, a fronteira pode ser considerada uma barreira concorrente. E para as instituições escolares, a fronteira deve ser um local que promove a integração regional, o conhecimento, o respeito pela cultura e as produções do país vizinho, tendo por base práticas que caminhem para a interação e para o diálogo entre os grupos envolvidos, fazendo surgir novos conceitos de cultura, o

reconhecimento das características próprias. Como ressalta o documento oficial do PEIBF, a fronteira permitir organizar, fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado (MEC, 2006, p.21).

Desta feita, educar na fronteira física hoje é preocupar-se tanto com a identidade cultural dos estudantes, como criar condições que valorizem o respeito entre todos os envolvidos, migrantes, nativos, etc, de forma que a pluralidade e a integração sejam contempladas nas instituições. Todavia, este é um dos desafios que carece ser vencido na escola de fronteira que é investir na riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro, pois desde a formação do nosso país, a diversidade étnico-cultural sempre foi representada. Portanto, necessita-se deixar de lado essa visão etnocêntrica que insiste em perpetuar na nossa sociedade. Esta postura de respeito e comprometimento apreciará a individualidade de cada sujeito na sociedade, possibilitando um trabalho ético na educação e a valorização do outro.

Ressalta-se que as identidades que permeiam atualmente na fronteira de Pacaraima-Santa Elena de Uairén se dividem entre os brasileiros e os imigrantes que atravessam a fronteira em busca de uma vida melhor, como por exemplo, venezuelanos, peruanos, arábes, colombianos, chineses, entre outras. Pode-se dizer que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis, pois são resultados transitórios de processos de identificação. Conhecendo e vivendo na fronteira hoje podemos dizer que é um lugar do diverso, do individual, do diferente, onde um lado da fronteira é diferente do outro. Onde o lugar e os moradores são produtos e produtores de relações divididas, onde prevalece ora união, ora separação.

## **2.2 A INTERCULTURALIDADE NO PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA-PEIBF**

O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira – PEIBF nasceu a partir da advertência das chamadas cidades-gêmeas na fronteira do Brasil com os países vizinhos, se apoiando nas questões linguísticas para a concretização de uma educação bilíngue. Portanto, em 26 de março de 1991 foi firmado pelos países membro do MERCOSUL, o Tratado de Assunção que, em seu artigo 23, declara o Português e o Espanhol como

idiomas oficiais do MERCOSUL, com o desígnio de firmar vínculos de amizade e de interculturalidade da região.

Como parte desse processo, o Setor Educacional do MERCOSUL – SEM - elege no seu plano de ação a necessidade de difundir o aprendizado em áreas fronteiriças fortalecendo a identidade regional, proporcionando uma cultura de integração que valorize a diversidade, assim como a melhoria da qualidade da educação nestes espaços.

No ano de 2003 foi firmada com a Argentina a Declaração Conjunta que teve como proposta reafirmar a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional. No ano de 2004 a interculturalidade e o processo de ensino-aprendizagem nas Escolas de Fronteira passaram a ser uma inquietação para o MEC.

Neste período, o MEC começa a refletir em relação a uma abordagem específica para essas escolas do “entre-lugar”, criando-se o projeto denominado Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), que se inicia formalmente entre Brasil e Argentina, por meio de um termo de cooperação firmado entre os dois países. A partir da experiência de duas cidades (Dionísio Cerqueira -SC e Uruguaiana-RS), este foi ascendendo por toda a região Sul, fazendo proximidades também com outros países como por exemplo, Uruguai, Paraguai, Venezuela.

Nesta perspectiva, no ano de 2010 o programa começa a encontrar dificuldades entre fronteiras em que se falava mais de uma língua, diante disso, muda-se a nomenclatura do programa, passando a chamar-se de PEIF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira. No ano de 2012 houve a incorporação da Bolívia no programa, pois, este país ingressou no grupo MERCOSUL. Neste mesmo ano o projeto já computava um total de 26 escolas em cinco países fronteiriços, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 1: Cidades com escolas participantes do PEBF até o ano de 2010.

| NO BRASIL                          | EM OUTROS PAÍSES                   |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Dionísio Cerqueira (SC) – 1 escola | Bernardo Irigoyen (Argentina) - 1  |
| Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola      | Puerto Iguazu (Argentina) - 1      |
| Uruguaiana (RS) – 1 escola         | Paso de Los Libres (Argentina) - 1 |
| São Borja (RS) – 2 escolas         | Santo Tomé (Argentina) - 2         |
| Itaqui (RS) – 1 escola             | Alvear (Argentina) - 1             |



|                              |                                     |
|------------------------------|-------------------------------------|
| Itaqui – 1 escola            | La Cruz (Argentina) - 1             |
| Chuí (RS) – 1 escola         | Chuy (Uruguai) - 1                  |
| Jaguarão (RS) – 2 escolas    | Rio Branco (Uruguai) - 2            |
| Ponta Porã (MS) - 1 escola   | Pedro Juan Caballero (Paraguai) – 1 |
| Pacaraima (RR) – 2 escolas   | Santa Elena de Uiarén (Venezuela) 2 |
| Total – 13 Escolas no Brasil | Total – 13 Escolas nos 4 Países     |

Fonte: BRASIL/MEC, 2010.

As escolas desempenham um papel social muito importante no que tange à identidade cultural nas áreas de fronteiras em que se encontram, viabilizando ações que valorizam o respeito entre todos, de forma que no seu interior contemple a pluralidade e a integração. As escolas participantes do PEBF têm uma provocação em comum que é destruir qualquer tipo de ceticismo como preconceito e discriminação, evidenciando a importância do “outro”, assim como sua diversidade cultural.

Neste contexto, o PEBF tem como finalidade promover o intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL, com o objetivo principal de integrar estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos, com o desígnio de quebra de fronteira, proporcionado a ampliação de oportunidades no que tange ao conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo sempre como norteadoras práticas interculturais que corroborem no sentido de que o diferente é simplesmente diferente, sem juízos de “melhor” ou “pior”.

No que tange à organização de atividades esta dar-se-á via projetos e realização do intercâmbio direto entre escolas e comunidades das duas nações envolvidas.

[...] Programa tem como base o intercâmbio docente a partir da disponibilização de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas. A unidade básica de trabalho, portanto, é o par de ‘escolas espelho’, que atuam juntas formando uma unidade operacional e somando seus esforços na construção da educação bilíngue e intercultural. Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 22).

Vê-se que o intercâmbio corresponde à realização de “cruce<sup>6</sup>”. Adverte-se que como toda escola, as escolas de fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, entre essas a mais importante é a preocupação com a preservação da identidade cultural dos estudantes.

Sendo assim, a inovação deste projeto incide numa proposta de escola que considere a realidade linguística, cultural, educacional e social das zonas fronteiriças, este é um programa multilateral que está conectado ao setor educacional do MERCOSUL-SEM abrangendo todas as cidades fronteiriças do Brasil com Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, como evidenciado no mapa abaixo das cidades -gêmeas em área de fronteira.

Importante lembrar que as “cidades-gêmeas” são espaços situados dentro da faixa de fronteira, onde as relações transfronteiriças são idealizadas, sendo um ponto comum para todas as regiões. Diante disso, Pereira Carneiro (2018, p.26) diz que a constituição de regionalização não ocorre dentro do Estado-Nação, uma vez que a forma de regionalização é vertical para os estados, pois esta passa ‘por cima’ das autoridades regionais e a regionalização transfronteiriça é horizontal, uma vez que esta não passa por cima das fronteiras nacionais e pressupõe contatos externos e alguma forma de cooperação em escala regional.

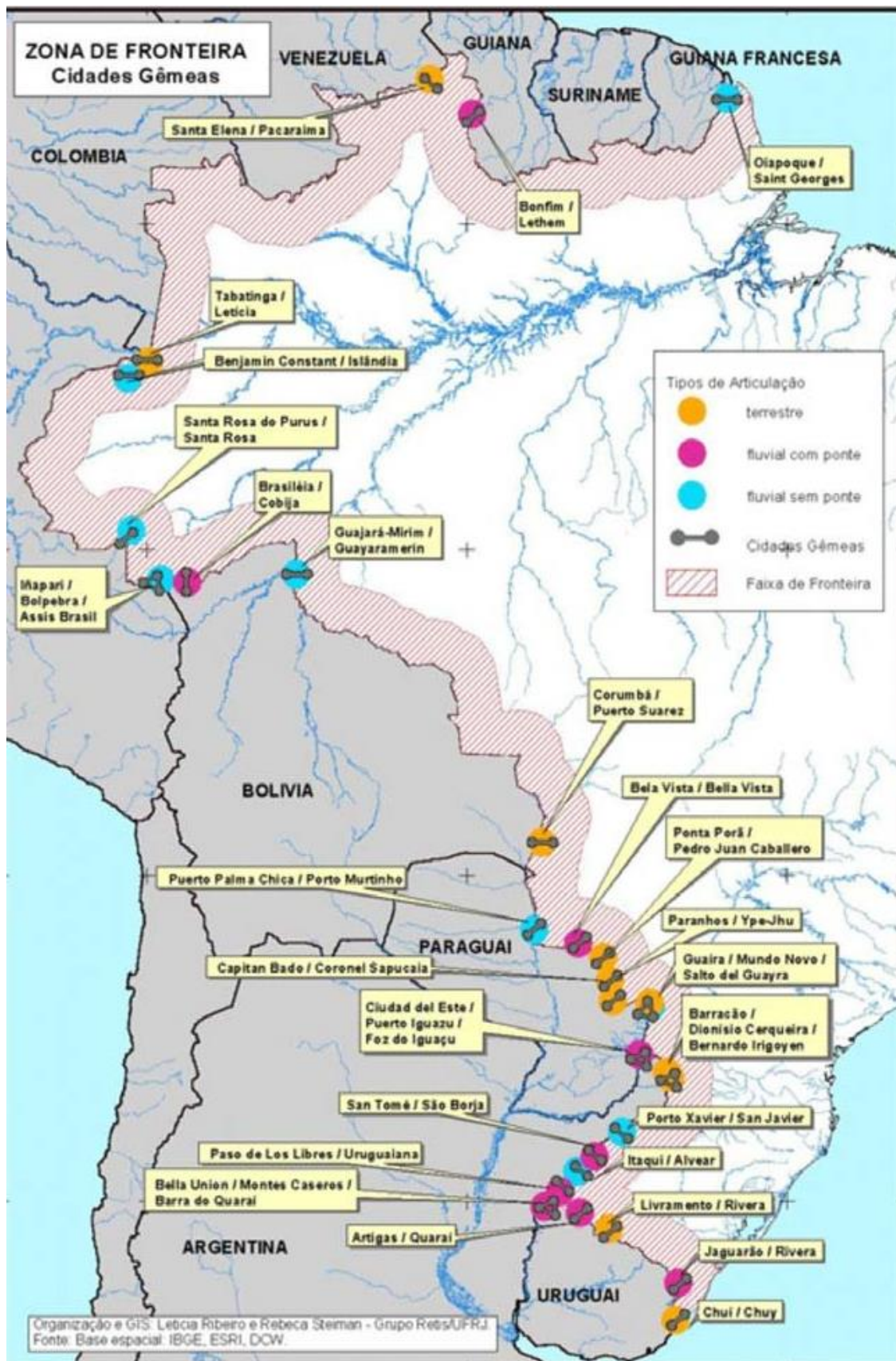
Machado (2010) diz que as cidades brasileiras situadas na linha de fronteira internacional são ambientes cosmopolitas, onde se encontram as mais variadas etnias.

As cidades-gêmeas são, no mínimo, bi-nacionais, (sic) mas com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo, que são em parte atraídas pela possibilidade de ser mais um “estrangeiro” em meio a outros. Geralmente considerado como algo ‘natural’ pelos habitantes locais, o ambiente cosmopolita fundamentado na diversidade cultural e étnica pode ser explorado por políticas de desenvolvimento urbano - alimentos, música, bilinguismo, arquitetura, etc., são elementos que enriquecem a qualidade de vida e a convivência transfronteiriças, ao mesmo tempo em que reafirmam a heterogeneidade do lugar e, com ela, a possibilidade de se articular a redes de diversos tipos e origens (MACHADO, 2010, p.69).

---

<sup>6</sup> Modo como se operacionaliza a principal ação da Escola Intercultural, baseada na troca dos docentes, isto é, dar-se-á mediante a tarefa de atravessar a fronteira para dar aula no outro país.

Figura 1: Zona de fronteira -Cidades -Gêmeas



Fonte: BRASIL/MEC, 2010.

Sturza (2014, p.2) ressalta que a parceria entre as escolas das cidades gêmeas e comunidades é um diferencial para este modelo de escola intercultural, pois esta aproxima as comunidades fronteiriças por meio da escola, envolvendo desde gestores, professores, pais, alunos e formadores até outras pessoas da comunidade, em seu desenvolvimento, portanto, a escola intercultural de fronteira valoriza tanto os aprendizados do cotidiano quanto os aprendizados da sala de aula no âmbito escolar.

Sendo assim, uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, sugere o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, ascendendo posturas que valorizam as interações e o diálogo entre os grupos envolvidos, brotando relações entre as culturas, a importância das características próprias de cada grupo, o respeito recíproco e, sobretudo, a valorização do diferente.

A interculturalidade no PEIBF (2008) é concebida em dois tipos diferentes, o primeiro consiste na interculturalidade como prática social e o segundo como interculturalidade informacional. A primeira implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas.

Em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p.15).

Já o segundo tipo de interculturalidade, de acordo com o PEBF (2008), consiste também no conhecimento em relação ao “outro”.

Como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngue (BRASIL; ARGENTINA, 2006, p. 15).

De acordo com as citações acima, o PEBF dá ênfase na relação entre as culturas, sendo desenvolvido como uma política de educação integral que trata de olhar uma totalidade, direcionado para todos os indivíduos que vivem no mesmo espaço, ou seja, escola e comunidade, e para dar conta dessa demanda o programa tem como base a metodologia de ensino via projetos de aprendizagem- EPA, que oportuniza aos envolvidos conhecimentos de novas metodologias, possibilitando que todos os envolvidos experimentem a cultura do “outro”, visando proporcionar uma integração regional por meio da educação intercultural.

Neste contexto, as escolas de fronteiras levam inúmeras tarefas sociais, sendo uma das mais importantes o cuidado com a identidade cultural dos educandos, e para que de fato aconteça uma educação intercultural é necessário que se desmistifiquem as diferentes formas de ceticismos que envolvem nossa sociedade como preconceitos, discriminação principalmente em relação aos alunos e indivíduos nascidos no país que tem uma estabilidade econômica melhor, ou seja, trabalhar com a identidade fronteiriça é fundamental para compreendermos a identidade e diferença.

Martins (2018, pp.14-17) alerta que as escolas fronteiriças carecem de trabalhar com a linguagem, uma vez que, por meio dela, passamos a compreender o mundo da cultura e o nosso mundo particular, logo, para o PEBF uma escola passará a ser intercultural quando houver uma maior participação dos profissionais e alunos das diversas culturas envolvidas na comunidade educacional.

Nesta premissa, o PEBF (2008) possibilita uma exposição da interculturalidade de maneira sistemática :

[...]

**a) usos da segunda língua**, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo; **b) uma relação pessoal com um falante nativo da segunda língua**. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua; **c) um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada**. O contato é com um profissional do outro país (BRASIL; ARGENTINA, 2008, pp.17-18).

Ressalta-se que estes aspectos do programa ocorrem juntos, permitindo uma maior participação dos envolvidos, possibilitando o acréscimo de conexões pessoais e, sobretudo, aprendizado em relação ao outro. Logo, este programa tem proporcionado às comunidade

envolvidas ao MEC de ambos os países o ensejo de vivenciar relações de interculturalidade e a desenvolver rotinas de trabalho bilíngues, além de entender e valorizar a identidade de todos os indivíduos de culturas diferentes.

### **2.3 A CONSTRUÇÃO DA FRONTEIRA RORAIMENSE: PACARAIMA - SANTA ELENA DE UAIRÉN**

A transformação do Território de Roraima em Estado pode ser vista como um passo amplo na sua autoafirmação, contudo, ainda subsistem, na Carta Magna de 1988, vícios de origem que impedem seu desenvolvimento pleno do novo ente federativo. Entre esses vestígios podemos citar o domínio da União em 150 km da faixa de fronteira, as reservas ecológicas de responsabilidade também da União, além das reservas indígenas.

Situada no extremo norte do Brasil, Boa Vista foi escolhida e construída como capital de Roraima, contendo uma área total de 224.131,3 km<sup>2</sup>, cujas fronteiras políticas alcançam ao sul, o Estado do Amazonas; ao leste, o Estado do Pará e a República Cooperativista da Guiana; a oeste, a República Bolivariana da Venezuela e, ao norte, a República Cooperativista da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela (SILVA JR, 1994, p.32).

Sendo assim, a colonização portuguesa nesta região, desde o século XVII, confunde-se com a ocupação das áreas dos rios Negro e Branco, embora a região já possuísse um trânsito considerável desde o século XVI, com a corrida do *El Dorado*<sup>7</sup> e a busca de riqueza fácil. Neste viés, os primeiros portugueses a frequentarem a região estavam em busca da pesca de peixes e tartarugas, principalmente no que tange aos ovos das tartarugas, tendo em vista que estes fabricavam manteiga para abastecer os habitantes do rio Negro, principalmente os jesuítas.

Neste contexto, a ocupação deste território deu-se a partir de aldeamentos indígenas em meados de 1775 a 1777, com a ocupação de cinco comunidades nos Rios Uraricoera, Branco e Tacutu. Entretanto, nos anos de 1780 e 1781, estas comunidades foram abandonadas pelos indígenas que não aceitavam as condições impostas pela Coroa

---

<sup>7</sup> O El Dorado significa (o homem) dourado em Espanhol. É uma antiga lenda indígena que falava de uma cidade que foi toda feita de ouro maciço e ouro puro na época da colonização das Américas e atraiu muitos aventureiros na busca do ouro e de outros tesouros existentes.  
<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18809/20872>.

Portuguesa. Vale destacar que Roraima foi palco de revoltas, massacres e crescimento (SILVA JR, 1994, pp.38-40).

Freitas (1997, p.126) presume que a estratégia de Portugal em ‘domar’ esse espaço está relacionada com o rio Branco que é afluente no rio Negro e tem sua foz localizada em Barcelos, que é capitania de São José do Rio Negro que, por sua vez, facilitava o deslocamento do Norte a Sul de possíveis invasores, tanto da Guiana quanto da Venezuela. Deste modo, acreditava-se que estes poderiam ocupar a região ou até mesmo invadir a cidade.

Neste contexto, começaram a mapear o rio Branco e a receber uma quantia significativa de gado na região de cerrado, e, sobretudo a entrada de estrangeiro. Diante disso, surge a necessidade de intensificar a área, o que desencadeou a construção do Forte de São Joaquim em 1775, que é um marco administrativo e militar português criado com a finalidade de manter o sistema fluvial do rio Branco contra invasores estrangeiros, portanto, este forte simbolizava uma forma de fronteira inserida para a proteção de Barcelos, configurando o atual estado de Roraima (SOUZA, 2012, pp. 30-31).

O forte construído de pedra e barro tinha dois baluartes na frente e as cortinas que o fechavam pelos lados e pela retaguarda. As dependências do forte eram constituídas de um quartel para a guarnição de 30 soldados e muitos milicianos indígenas, um parque de armas e apetrechos de guerra, uma casa de pólvora e um calabouço. Possuía também, dez peças de ferro, sendo seis de calibre 4, e 4 de calibre meio, montadas sobre carretas (SILVA JR, 1994, p.32).

Diante disso, vários povoados foram criados por influência deste forte. Ressalta-se que, com a comissão portuguesa de limites chefiada por Manuel da Gama Lobo d’Almada, muitas foram as tentativas de demarcar a fronteira política dessa região, principalmente no que tange à Venezuela, episódio que foi decididamente concretizado em 1939 pela 1ª Divisão da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites do Exterior, como parte do projeto de consolidação da Amazônia do governo Vargas (SOUZA, 2012, p.20).

Ademais, localiza-se em Roraima a única via terrestre de ligação entre o Brasil e o Caribe, via território venezuelano, que é a BR 174, eixo de integração entre a Região Norte do Brasil e América do Sul que é uma estratégia, sobretudo para as cidades gêmeas centradas no limite internacional, uma vez que é através destes lugares que fazemos as conexões entre o território brasileiro e os demais países, estabelecendo assim, interações transfronteiriças, ou seja, é por meio das cidades de Pacaraima e Santa Elena de Uairén

que surgem os mais variados lugares de comunicação, onde transitam não somente pessoas, mas mercadorias de um país para o outro.

Neste viés, a localização de Pacaraima, nessa faixa de fronteira internacional, emerge como espaço que carece de análise pormenorizada, tendo em vista que o núcleo embrionário pré-existente que originou a vila BV-08, atual cidade de Pacaraima, pode ser entendida como resultante de um projeto modernizado e planejado para a fronteira que viabiliza a expansão e ocupação econômica da fronteira amazônica, criando condições para a reprodução do capital.

Diante disso, a história do município de Pacaraima está ligada à demarcação da fronteira com a Venezuela pelo Exército brasileiro, originando-se em torno do marco conhecido como BV-8, portal de entrada para o Brasil a partir daquele país. Com isso, foi implantado o Pelotão Especial de Fronteira.

A chegada de brasileiros de várias regiões, principalmente do Nordeste, com o sonho do enriquecimento fácil, deu início à colonização da região rica em minérios. Com o advento do garimpo, tornou-se necessária a demarcação e o resguardo dessa fronteira.

Antes conhecida como Vila Pacaraima, ou simplesmente BV-8, a vila era parte do então Território Federal de Roraima. Foi emancipada em 17 de outubro de 1995, sendo desmembrada da capital Boa Vista.

Veras e Senhoras (2012) focalizam que

As relações entre Brasil e a Venezuela se efetivaram através de acordos e parcerias, entre estas plagas, estrategicamente localizadas próximas umas das outras. Alguns acordos foram firmados a partir de necessidades individuais ou coletivos ao longo da história destes lugares. Algumas se renovaram ou seguiram novas estratégias políticas, tais como a criação de blocos econômicos regionais ou continentais que são iniciativas que acenam para a formulação de novas parcerias entre as nações. A Venezuela se interessou pelo Sul do seu território inaugurando em 1961 a moderna cidade de Puerto Ordaz e a hidrelétrica de Guri, além da criação do parque Canaima que valorizou a área para a prática de turismo nacional e internacional e consequentemente relação do Brasil com a Venezuela se intensificaram principalmente com a pavimentação da rodovia BR-174, ligando Manaus a Boa Vista à fronteira com a Venezuela ( VERAS e SENHORAS, 2012, p.46).

Nesta perspectiva, a localização estratégica do estado de Roraima vem se solidificando, estreitando laços entre as populações fronteiriças das cidades gêmeas que são Pacaraima e Santa Elena de Uairén. A primeira sedia o Pelotão Militar de Fronteira, sendo um dos municípios símbolo da fronteira setentrional brasileira, com fluxo de pessoas intenso, comércio de alimentos e artesanatos que intensificam esta área de



fronteira. Ressalta-se que o município de Pacaraima possui um território de 8.028 km<sup>2</sup>, limitando-se ao norte com a República Bolivariana da Venezuela; ao sul, com os municípios de Boa Vista e Uiramutã, e a oeste, com o município de Amajari, concentrando uma população de 12.375 habitantes (IBGE, 2017).

Já a cidade de Santa Elena de Uairén é uma cidade venezuelana, no estado de Bolívar, na região da Gran Sabana. É a primeira cidade logo após a fronteira do Brasil com a Venezuela. Possui, de acordo com o censo do IBGE de 2011, cerca de 28.219 habitantes. Foi fundada em 1929, sendo sua principal economia a extração de diamantes e está quase exclusivamente dependente do fluxo de turistas.

Como cidades-gêmeas, Santa Elena de Uairén e Pacaraima se conjeturam como áreas de livre comércio. A primeira virou ‘puerto livre’, ou seja, área de livre comércio, segundo o Decreto Presidencial nº 3.112, de 16 de dezembro de 1998, sendo controlada pela Aduana Principal Ecológica de Santa Elena de Uairén, e a segunda foi criada a partir de promulgação da Lei nº 8.256, de 25 de novembro de 1991, sendo controlada pela Receita Federal e pela Polícia Federal, como mostrado nas figuras abaixo.

Figura 2: Posto Fiscal da Polícia Federal na Cidade de Pacaraima



Fonte: A autora

Figura 3: Aduana principal Ecológica da Cidade de Santa Elena de Uairén



Fonte: A autora

Assim sendo, Roraima, por ser o décimo quarto maior estado brasileiro, é composto por diversas etnias, resultadas do processo de colonização: índio, europeu e o negro, constituindo, assim, os mestiços. E, para contemplar essa diversidade com a migração de diferentes sujeitos, especialmente os nordestinos, formou-se uma grande diversidade.

No entanto, Roraima ainda é habitado por pessoas de diferentes países, por exemplo, Colombianos, Peruanos, Guianeses, Venezuelanos, etc. Além disso, cabe ressaltar que este estado também é habitado por diferentes povos indígenas: Macuxi, Yanomami, Patamona, Saporá, Waimiri Atroari, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Waiwai, e Ye'kuana, etc.

Diante disso, a construção da fronteira roraimense Pacaraima e Santa Elena de Uairén, segundo Freitas (1997), está intimamente ligada à construção do Forte de São Joaquim, assim como na criação do território de Roraima que empreendeu uma política de consolidação das fronteiras Brasil e Venezuela. Assim, além das perspectivas geopolíticas outras forças moviam o Brasil em voltar-se para a fronteira norte, como por exemplo, a criação de obras militares, hospitais, ponto de pouso específico da fronteira com a Venezuela, respondiam a nova política fronteiriça do Brasil. Ademais, apesar das dificuldades infra-estruturais, havia uma tendência de estreitamento de laços entre Boa Vista e Santa Elena de Uairén.

## 2.4 CRIAÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DOS FILHOS DA FRONTEIRA: “BRASIVELANOS”

Tendo como base o termo ‘brasiguaió’ que se refere aos contingentes de brasileiros que imigraram para a região de fronteira em território paraguaio na década de 1950, criando a construção linguística mediante a composição das adjacências brasileira e paraguaio, nasceu uma nova identidade denominada “Brasiguaió”, recebendo diferentes significações.

Neste contexto, o mesmo ocorreu na fronteira Brasil-Venezuela, onde muitos brasileiros migraram para a Venezuela na busca de riquezas como ouro e diamante, casaram-se com venezuelanos, colombianos, ou até sujeitos do mesmo país, como exemplo Venezuela, ou matrimônio de venezuelano e colombiano, e como na maioria das vezes não tem recursos nos hospitais da cidade vizinha, estes são transferidos para o Brasil e, conseqüentemente, seus filhos passam a ter uma identidade brasileira, ou até mesmo dupla nacionalidade.

Portanto, os brasileiros que tiveram filhos na Venezuela estão voltando para o Brasil ou residem na cidade-gêmea Santa Elena de Uaíren devido à crise econômica que se instalou nesse país. Seus filhos, que são os “brasivelanos” começam a estudar no Brasil e fazem o trajeto todos os dias de Santa Elena de Uaíren a Pacaraima e vice-versa. Contudo, não existe uma nomenclatura que viabilize essa junção de Venezuelanos e Brasileiros, ou até mesmo de venezuelanos e colombianos, portanto, estamos chamando estes de filhos da fronteira<sup>8</sup>.

Neste viés, por meio deste duplo cruzamento de pessoas no limite internacional, primeiramente para a Venezuela e posteriormente para o Brasil, nasce uma nova identidade dos filhos da fronteira intitulada “Brasivelanos”, pois dentro do Estado-nação a identidade tende a recusar a “mistura”, isto é, a junção de identidades nacionais. Diante disso, ser de nacionalidade Y e Z ao mesmo tempo, como por exemplo, os Brasivelanos

---

<sup>8</sup> O termo filhos da fronteira foi sugerido pela professora Leila Camargo, após uma orientação, na qual falávamos de Brasileiros (as) que casaram com Venezuelanos (as), Colombianos (as) ou vice-versa e tiveram filhos que estudam no município de Pacaraima e fazem o trajeto de “ir e vir” todos os dias, daí denominamos filhos da fronteira.

são considerados por Bhabha (2005) uma identidade binária<sup>9</sup>, isto é, uma duplicação de identidade.

Ter nascido no Brasil e vivido na Venezuela, ou vice-versa, acaba gerando conflitos entre os indivíduos na região de fronteira, uma vez que, para os brasileiros considerados “puros”, ter nascido no Brasil e vivido no país vizinho descaracteriza tal indivíduo como brasileiro, e para o venezuelano “puro”, ter nascido em terra brasileira não impossibilitar sua nacionalidade venezuelana, uma vez que a maioria dos alunos “Brasivelenos” que estudam na escola pesquisada possuem dupla nacionalidade, como veremos na análise dos dados.

Diferentemente do que acontece na fronteira Brasil e Paraguai, onde os migrantes não foram reconhecidos como cidadãos em nenhum dos dois países, estes acabam vivendo em situação de irregularidade civil, ou seja, “ausência” de cidadania. Na fronteira Brasil-Venezuela os filhos da fronteira, sejam eles brasileiros ou venezuelanos, possuem os mesmos “direitos” de estudar, trabalhar e transitar de um lugar para outro e, apesar de as escolas preconizarem que todos têm direitos e devem ser respeitados conforme os PCNs do Ensino Fundamental, devendo-se reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural, bem como outros povos e nações (BRASIL, 1998, p.06), ainda é comum a exaltação de uma única cultura que, neste caso é a cultura dominante. Assim, esta realidade preconizada por tal documento está bem distante na realidade das escolas de fronteira.

Desta feita, a zona de fronteira constitui-se um ambiente específico e distinto dos lugares centrais das nações venezuelana e brasileira, principalmente neste momento de crise política e econômica em que o país vizinho se encontra. As zonas de fronteiras colocam diferentes nações em contato constante, possibilitando a criação de identidades transnacionais.

Albuquerque (2005, p.4) destaca que “[...] a identidade é constantemente reinterpretada, afirmada, negada de acordo com o sentido prático dos benefícios políticos usufruídos”. Nesta premissa, este ambiente multilíngue faz com que os filhos da fronteira vivenciem conflitos identitários, uma vez que estes têm o contato com diferentes línguas como o Português, o Espanhol, além das línguas indígenas.

---

<sup>9</sup> Essas identidades binárias são evidenciadas por Homi Bhabha (2005) como identidades bipartidas que funcionam em uma espécie do reflexo narcísico do “Um no Outro”, confrontada a linguagem do desejo pelo processo psicanalítico da identificação.

Segundo Grimson (2000, p.89) as zonas fronteiriças são espaços privilegiados para a construção e reconstrução de identidades e, sobretudo, para pensarmos as diferenças, como é o caso da identidade dos filhos da fronteira brasivelandos. Portanto, a identidade adota diversos contornos como adverte Santos (1994):

Concluo assim que, sob a égide do capitalismo, a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade devoradora de todas as possíveis lealdades alternativas (SANTOS, 1994, p.38).

Logo, múltiplas identidades são comuns na fronteira, principalmente as identidades dos brasivelandos, pois, esse fluxo de pessoas que moram num país e trabalham no outro, fazem compras, estudam, comercializam, têm seus filhos com nacionalidade venezuelana – brasileira, familiares que residem em outros países como Colômbia, Peru e outros é muito comum na zona de fronteira. Portanto, a fronteira deve ser vista como espaço de integração, desejo, liberdade, significado, lugar de fluxo, encontro de culturas, lugar de ficção, lugar de esperança e lugar de conflitos, e não apenas como um espaço de contrabando e tráfico, como ressalta Lopes (2017), a fronteira é um lugar mítico, pois do outro lado há algo que tem o prestígio e a dificuldade do começo.

## CAPÍTULO III

### 3. A ESCOLA DE FRONTEIRA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos explicitar os caminhos metodológicos que deram suporte à pesquisa, especificando os procedimentos que auxiliaram na constituição deste estudo. Sendo assim, apresentamos, de forma geral, algumas definições no que tange ao tipo de pesquisa e, na sequência, descreveremos o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados, o método da pesquisa e os dados de campo, considerando o contexto sociocultural onde se desenvolveu o presente estudo.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho fundamenta-se numa pesquisa qualitativa com estudo de caso, que vai tratar de compreender como são constituídas as identidades interculturais dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola de Fronteira frente às dificuldades encontradas para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira.

Sendo assim, Minayo (2010) diz que a pesquisa qualitativa

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p.57).

Neste sentido, percebe-se que a pesquisa qualitativa está relacionada com o universo das significações, sendo considerado nesse processo um conjunto de fatores que fazem parte da realidade social, ela não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de questões sociais.

Segundo Ludke e André (2014, pp.13-14), nesse tipo de pesquisa os dados são predominantemente descritivos, abundantes em descrições de acontecimentos e de pessoas e situações, visando compreender os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Sendo assim, descreveremos o município de Pacaraima, a instituição pesquisada, a sala de

aula, as relações interculturais, as dificuldades dos professores investigados, descreveremos preconceitos, dentre outros aspectos.

Ainda segundo, Ludke e André (2014), as etapas de uma pesquisa qualitativa consistem na observação participante que possibilita o contato direto do pesquisador na realidade; a entrevista, que dá ênfase no aprofundamento das informações; análise documental, que completa e complementa os dados coletados. Essa somatória de informações nos possibilita propor novas perspectivas para a realidade pesquisada.

Em relação ao estudo de caso, Ludke e André (2014), afirmam:

[...] num estudo de um caso, seja ele simples e específico. [...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 20).

Portanto, podemos assinalar que o estudo de caso possibilita a descoberta de novos elementos, necessitando que o pesquisador esteja atento às novas descobertas e indagações, isto é, pode-se dizer que este destaca a interpretação de um determinado contexto, levando sempre em consideração o local em que se situa o objeto de estudo, permitindo assim uma compreensão mais elaborada tanto da problemática a ser investigada quanto da realidade.

No estudo de caso é necessário seguir alguns passos como a delimitação do objeto de estudo, a coleta de dados, a partir dos instrumentos previstos no planejamento da pesquisa e, para a análise e interpretação dos dados, é fundamental a utilização de categorias (LUDWING, 2012, pp.58-59).

Chizzotti (2006, p. 135) afirma que o estudo de caso objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

Portanto, é necessário que as técnicas e instrumentos de coleta de dados sejam coesos com o tipo de pesquisa a ser realizada.

### **3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O município de Pacaraima localiza-se no Norte do Estado de Roraima, na mesorregião norte, microrregião Boa Vista e, por sua vez, pode se considerar Noroeste do Estado de Roraima.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima, situada na Rua Suriname, S/Nº, bairro Vila Nova, no Município de Pacaraima, Estado de Roraima, na fronteira Brasil – Venezuela, no período de 18 /06 a 31 /07 de 2018, na qual foram realizadas as observações na sala de aula dos educadores do 2º ano do Ensino Fundamental e as entrevistas com os professores e a coordenadora pedagógica.

Ressalta-se que o município de Pacaraima encontra-se posicionado limitando-se ao norte com o município de Gran Sabana, entorno da cidade de Santa Elena de Uairén– Venezuela; ao sul, com a Capital Boa Vista e o Município de Amajari e, a leste, com os Municípios de Normandia e Uiramutã. Conforme dados do IBGE (2017) como citado no capítulo anterior, Pacaraima possui cerca de 12.375 habitantes.

Figura 4: Mapa de Roraima e suas fronteiras



Fonte: Plano Municipal de Educação de Pacaraima/2015.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Pacaraima-PME/Pacaraima (2015), a história do município está ligada à demarcação da fronteira com a Venezuela pelo Exército Brasileiro, originando-se em torno do marco conhecido como BV-8, como já dito anteriormente. O município conta com 57 escolas nos seguintes níveis de ensino: 5 de Educação Infantil; 42 de Ensino Fundamental e 10 de Ensino Médio. As escolas da sede do município atendem alunos oriundos da Venezuela, com nacionalidades brasileira e



venezuelana, colombianos, guianeses, além de alunos das etnias indígenas como Wapixana, Taurepang e Macuxi, que são residentes em Pacaraima.

A sede do município de Pacaraima possui duas escolas municipais<sup>10</sup> e uma escola estadual, sendo as municipais de Ensino Infantil e Fundamental, e a outra de Ensino Fundamental e Médio. Como amostra da pesquisa optou-se pela Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, por ser a única que atende os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente, o município de Pacaraima enfrenta uma situação de indefinição espacial, devido às questões provenientes da demarcação das terras indígenas, como também pela violação do acordo firmado entre o Brasil e a Venezuela que proíbe a edificação na zona de limite da fronteira, uma vez que o município foi criado na área das terras indígena São Marcos e Raposa Serra do Sol. Há questionamentos sobre investir capital em uma área que poderá ser desapropriada por estar em terra indígena.

Essa indefinição do território de Pacaraima é preocupante, pois o município encontra-se em litígio e essa questão dificulta a economia local, principalmente em relação ao setor imobiliário, devido às terras não possuírem títulos definitivos. Isso causa atrasos para futuros investimentos por parte de outros setores também como o comércio, financiamentos de casas ou estabelecimentos comerciais, entre outros.

Desta feita, os habitantes da fronteira entre Brasil e Venezuela vivem sem saber se os não índios terão que se retirar ou se existirá nova reterritorialização, adverte-se que os que ainda ousam em investir na região parecem otimistas, contudo, é evidente a existência de receio por parte da população que teme ter que se retirar, sobretudo os que já possuem raízes e vivem há décadas na fronteira.

### **3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A amostra a ser estudada na pesquisa equivale aos professores do 2º ano do Fundamental da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, a coordenadora pedagógica e 2 professores que participaram do PEBF na sede do Município de Pacaraima-Roraima-Brasil.

---

<sup>10</sup> Há também uma escola primária chamada “Creche Municipal Jéssica Christine Carvalho da Cruz”, que por sua vez, é um adjunto da Escola Municipal Alcides as Conceição Lima e atende crianças do ensino infantil na modalidade creche (3 anos), conforme o Plano Municipal de Educação, Lei Municipal nº 230/2015.

A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, recebe estudantes do ensino infantil e fundamental. O número de docentes que trabalham nesta instituição equivale a 23 professores, incluindo os educadores das disciplinas Artes, Religião, Educação Física e Língua Espanhola. A quantidade de turmas por horário encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 2: Funcionamento da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima

| <b>Turno</b> | <b>Pré-escola II</b> | <b>1º Ano</b> | <b>2º Ano</b> | <b>Quantidade</b> |
|--------------|----------------------|---------------|---------------|-------------------|
| Matutino     | 03                   | 03            | 04            | 10                |
| Vespertino   | 03                   | 04            | 03            | 10                |

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, a instituição atende dez (10) turmas por horário, distribuídas em Pré-escola II (Eduação Infantil) e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa foi realizada com 13,04% dos educadores da escola, a coordenadora pedagógica e 2 professores que participaram do PEBF, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Amostra da Pesquisa

| <b>Amostra</b> | <b>Professores</b> | <b>Coordenador pedagógico</b> | <b>Professores - PEIBF<sup>11</sup></b> | <b>Quantidade</b> |
|----------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|-------------------|
| Entrevista     | 03                 | 01                            | 02                                      | 06                |
| Observação     | 03                 | ----                          | ----                                    | 03                |

Fonte: Elaborado pela autora.

Compete informar que os critérios utilizados para a escolha desta instituição se deram não apenas por ser a única escola que atende essa modalidade de ensino no município, mas por ensejos ligados à formação da pesquisadora, visto que a referida é formada em Pedagogia com Ênfase em Educação Escolar Indígena. Logo, seria de suma importância fazer uma pesquisa científica envolvendo as séries iniciais, área de atuação da pesquisadora e, conseqüentemente, por ser uma das escolas do lado brasileiro, do município de Pacaraima (Estado de Roraima) que participava do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no ano de 2008.

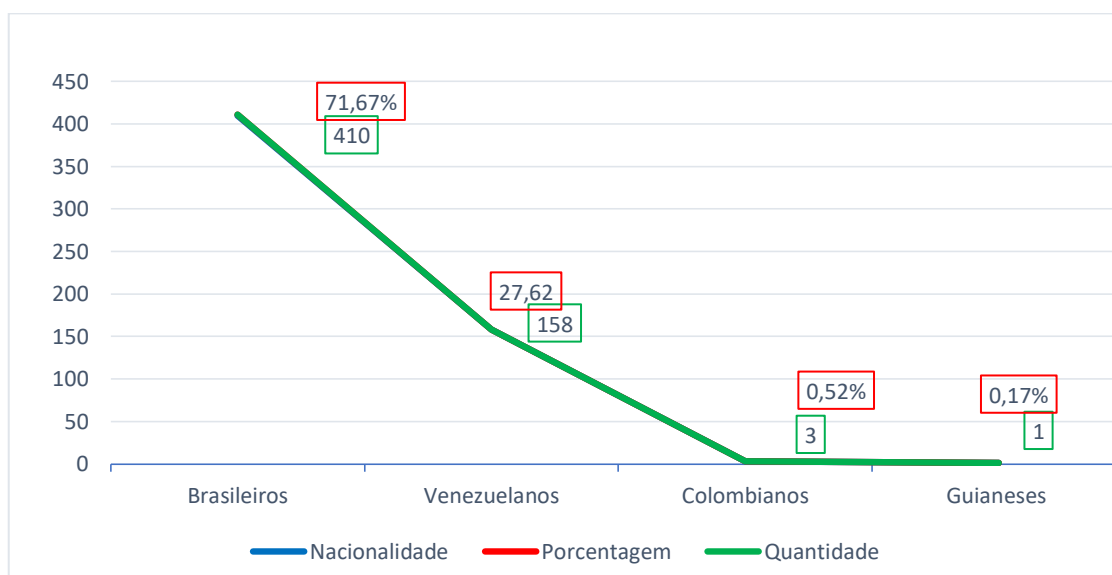
A escolha dos professores para realização da entrevista e da observação ocorreu de maneira aleatória, mediante um sorteio envolvendo todas as instâncias do ensino,

<sup>11</sup> PEIBF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF).

atendidas na instituição e o resultado foi o proferido acima. Se a observação e entrevista fossem realizadas com todos os educadores desta modalidade de ensino, supõe-se que o resultado seria o mesmo, visto que eles reconhecem que existe a diversidade na sala de aula, mas não trabalham com a interculturalidade, dificultando assim a composição de identidades interculturais em área fronteiriça.

Neste viés, por ser a única instituição que atende essa modalidade de ensino no município, possui uma clientela diversificada, conforme a ficha escolar destes estudantes, composta por alunos indígenas, afro-descendentes, brancos, negros, venezuelanos, colombianos, guianenses, além de crianças migrantes de outros estados brasileiros como Manaus, Maranhão, Ceará, entre outros, totalizando 572 alunos atendidos nesta instituição.

Gráfico 1: Distribuição por Nacionalidade dos alunos da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima

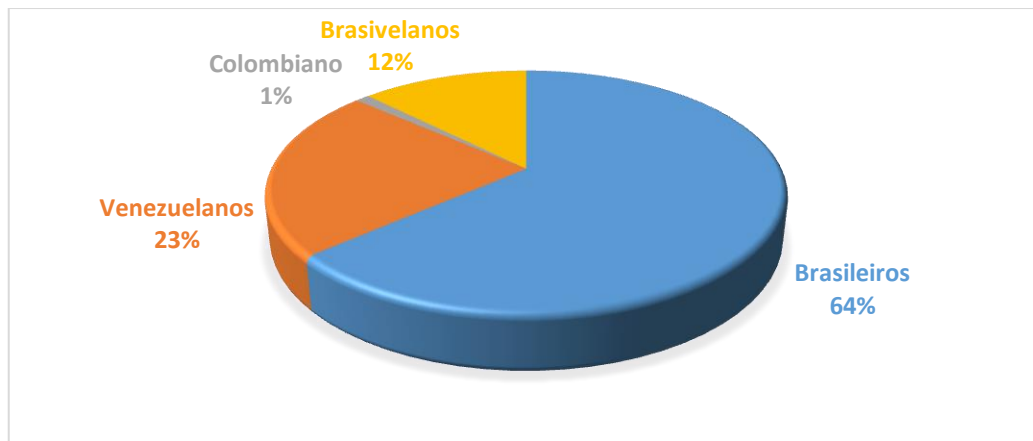


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, 410 alunos são de nacionalidade brasileira; 158 alunos de nacionalidade venezuelana; 01 aluno de nacionalidade guianense e 03 alunos de nacionalidade Colombiana. Ressalta-se que estas são crianças oriundas de famílias de classe baixa, média e alta que residem no município e em Santa Elena de Uairén, cidade venezuelana.

No que se refere as três salas observadas, a quantidade de alunos corresponde a 84, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 2: Distribuição das nacionalidades das salas de aulas observadas



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a predominância das nacionalidades observadas, os 12 alunos que são filhos de venezuelanos e brasileiros, acredita-se que estes possuem dupla nacionalidade, uma vez que, são os denominados “Brasivelenos”, ou ainda os filhos da fronteira.

Neste sentido, a dinâmica de fronteira e dos casamentos que dão origem a crianças com dupla nacionalidade, é garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, prevendo que são brasileiros natos, os nascidos no Brasil, ainda que de país estrangeiro, desde que não estejam a serviço do seu país. Ressalta-se ainda que, de acordo com o Portal do Itamaraty, não há restrição quanto à múltipla nacionalidade de brasileiros ou estrangeiros que possuam nacionalidade originária estrangeira, em virtude do local de nascimento ou de ascendência, portanto, os filhos da fronteira (brasileiros e venezuelanos), não exclui a possibilidade de possuir, simultaneamente, outras nacionalidades.

Isto é, todo indivíduo que, no momento do seu nascimento, já detinha direito à cidadania diferente da brasileira, reconhecida pelo Estado estrangeiro, poderá usufruir, sem conflito com a legislação brasileira, como por exemplo, uma criança nascida na Venezuela, filha de uma cidadã brasileira e de um cidadão venezuelano (ou vice-versa), terá direito as duas nacionalidades: A brasileira (por parte da mãe) e a venezuelana (por parte do pai). Logo, a nacionalidade venezuelana é automática por descendência direta de cidadão venezuelano e nascimento no território venezuelano, e a nacionalidade brasileira será reconhecida com o registro de nascimento da criança junto ao Consulado.

Diante dessas circunstâncias, a pesquisadora não definiu a nacionalidade destes educandos, tendo em vista que essas informações foram obtidas através da secretaria desta instituição.

Ressalta-se também que, do quantitativo de 84 alunos, apenas 54 deles, equivalente a 64,28 %, residem no município de Pacaraima, e o restante, que corresponde a 30 educandos, habita em Santa Elena de Uairém, sendo um percentual de 35,71%.

Cabe lembrar que a escola está regulamentada oficialmente através do Decreto nº 932, de 30 de março de 1990, e por força do Decreto nº. 076/2005. Continua normatizada no âmbito municipal, reconhecida por atuar no âmbito da Educação Básica nas etapas do Educação Infantil e Ensino Fundamental.

### **3.4 PROCEDIMENTOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Para responder aos objetivos da pesquisa foi necessário planejar as atividades, incluindo a elaboração de instrumentos de coleta de dados. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação participante. Ressalta-se que o estudo foi realizado em etapas. A primeira teve cunho bibliográfico que foi realizada mediante o levantamento bibliográfico da literatura para compreender as discussões que vêm sendo realizadas em relação a educar nas fronteiras e foi iniciado em outubro de 2017.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em livros e artigos científicos. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de fenômenos amplos, no entanto, cabe mencionar que a finalidade deste tipo de pesquisa é colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto (GIL, 2008, p.50).

Na segunda etapa foi realizado o trabalho de campo para a coleta de dados que, por sua vez, também foi dividida em três fases: a primeira ocorreu por meio de observação participante na sala de aula dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental, com o desígnio de identificar como ocorre a atuação dos professores na sala de aula ao se defrontarem com a diversidade cultural, assim como saber se o corpo docente ‘olha essa vista fronteira’ como fonte de riqueza social que beneficia o processo de ensino e aprendizagem.

A observação é uma tática que conglobera não só a observação direta, mas uma conjugada de técnicas metodológicas implicando o envolvimento do pesquisador na situação estudada (GIL, 1989, p.104).

Ainda segundo Gil (1989) a observação

[...] nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimentos científicos, à medida que: serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, e é submetida a verificação e controles de validade e precisão (GIL, 1989, p.105).

Assim sendo, as características citadas acima condizem com o que se buscou na pesquisa, pois para a sua realização, foi necessário conhecer o local, estrutura e funcionamento, o perfil, as características dos sujeitos envolvidos, entre outros. Este tipo de técnica se utiliza de caderno de campo para fazer as anotações. Desta feita, este procedimento foi realizado com base nos seguintes indicadores: metodologia, planejamento, caderno de campo, observações realizadas em sala de aula, conversa informal com professores e com a coordenadora da escola.

Ludke e André (2014, p.32-34) ressaltam ainda que esse é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, e que neste tipo de técnica o pesquisador poderá ter acesso a uma variedade de informações, até mesmo as confidenciais. Portanto, o primeiro momento da observação foi utilizado para fins de conhecimento dos educadores e alunos, levantamento de informações tais como estrutura física da escola e entre outras questões. Já o segundo momento teve a finalidade de responder o objetivo citado anteriormente.

A segunda etapa consistiu na análise documental a qual, segundo Ludke e André (2014, pp. 44-45) é uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, seja como complemento nas informações obtidas, seja em busca de outros aspectos. Esta etapa se deu mediante observação de prontuários escolares dos alunos, PPP da escola, caderno de planejamento dos professores e atas de reunião do PEIBF.

Utilizou-se ainda um terceiro instrumento de coleta de dados na realização deste estudo que foi a entrevista semiestruturada com professores do 2º ano do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e professores que participaram do PEIBF, com a finalidade de analisar como é tratada a interculturalidade presente no cotidiano da escola, bem como saber que identidades estão sendo construídas na instituição.

Severino (2007, p.124) diz que a entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisadores. Essa técnica possibilita uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, o aprofundamento de pontos relevantes detectados por outras técnicas de coleta de dados, correções, esclarecimentos e adaptações na obtenção das informações (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Ludwig (2012, p.66) diz que “a entrevista semiestruturada se baseia em questões específicas, porém, sem ordenamento rígido”, portanto, foram elaborados roteiros de entrevista direcionados aos professores, coordenador e para os educadores que participaram do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (Apêndice B). As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2018.

Quadro 04: Instrumentos de coleta de dados e sua aplicabilidade

| <b>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>        |                         |                              |                              |                            |
|-----------------------------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| <b>Envolvidos na pesquisa</b>                 | <b>Matriz Analítica</b> | <b>Roteiro de Entrevista</b> | <b>Roteiro de Observação</b> | <b>Pesquisa Documental</b> |
| Escola Alcides da Conceição Lima              | X                       |                              |                              |                            |
| Professores do 2º ano fundamental             |                         | X                            | X                            |                            |
| Coordenador Pedagógico                        |                         | X                            |                              |                            |
| Professores PEIBF                             |                         | X                            |                              |                            |
| Prontuários de Alunos, atas de reuniões, etc. |                         |                              |                              | X                          |

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima é um demonstrativo dos instrumentos de coleta de dados utilizados, objetivando conhecer a estrutura e funcionamento da escola, o perfil e as características dos envolvidos na pesquisa.

No que tange à aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados, principalmente a entrevista, foram realizados os seguintes procedimentos: a) da entrevista: foi marcado com antecedência o local e o horário para sua realização, com a permissão dos entrevistados foi utilizado um gravador de voz. Após a realização das entrevistas foi feita a escuta das falas, como forma de compreender e selecionar as informações que respondessem aos objetivos propostos na pesquisa, em seguida foi feita a transcrição dos depoimentos e codificados de acordo com a ordem da realização das entrevistas, b) observação: foi elaborado um roteiro de observação (APÊNDICE A), informando o que iria ser observado na sala de aula dos educadores.

As anotações foram feitas no caderno de campo, onde foi identificado o número da turma, nome do professor, números de crianças por sala, constituição da sala de aula, em

seguida, foram selecionadas as informações consideradas mais significativas para dar suporte ao objetivo proposto. Ressalta-se que a pesquisadora permaneceu em cada sala por uma semana, totalizando 60 horas de observação na sala de aula.

Importante mencionar que todos os contatados aceitaram, de bom grado, colaborar com o trabalho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE C), autorizando as informações dos dados por eles informados para publicação.

### **3.5 MÉTODO DA PESQUISA**

Cumprido destacar aqui que, como método de análise dos dados, foram utilizados os estudos culturais críticos em educação, partindo sempre do pressuposto de que na natureza tudo se relaciona, transformando-se e havendo sempre uma contradição própria referente a cada fenômeno.

Neste sentido, os estudos culturais críticos podem ser localizados no que Lakatos e Marconi (2003, p. 221) nomeiam métodos de procedimentos, que “pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno”; ou, como lembra Gil (2008), como um dos métodos que indicam os meios técnicos da investigação.

Este método tem por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada (GIL, 2008, p. 15).

Portanto, é possível afirmar que os estudos culturais críticos têm sua gênese no método materialismo cultural, sendo seu amparo o arcabouço conceitual e os padrões formadores de práticas de análise, efetivados nas tantas especificidades e contextualizações de conjunturas sociais.

Desta feita, algumas considerações acerca deste método se apresentam sob a forma de olhares, perspectivas e contexto histórico, pois carrega pensamentos de uma época, elementos educacionais, econômicos, sociais e políticos. Sendo assim, nos estudos culturais críticos devemos procurar subsídios nas diversas áreas das práticas sociais e do conhecimento humano, levando sempre em consideração a ideia de que os próprios sujeitos são complexos e atuantes em diversas esferas do social.



Johnson (1999, p. 13), ao mencionar a influência marxista no campo dos Estudos Culturais, cita três premissas que devem ser observadas na articulação da análise cultural: refere-se aos processos culturais que estão intimamente vinculados às relações sociais, por meio das formações e relações de classe, das opressões; adverte que a cultura envolve relações de poder que acabam por produzir assimetrias nas capacidades com que indivíduos e grupos sociais definem e satisfazem suas necessidades e, por fim, argumenta que a cultura não é um campo autônomo, mas sim local de embate, de diferenças e de lutas simbólicas.

Neste viés, os estudos críticos culturais direcionam-se às questões de ideologia, reprodução cultural e social, relações de classes e relações sociais ligadas ao sistema produtivo, e cujo propósito do currículo é conduzir à conscientização, emancipação, resistência e libertação (SILVA, 2017, p. 17).

Apple (2009, p.41) lembra que as diretrizes e práticas educativas não são técnicas, mas sim éticas e políticas, e estão relacionadas com as desigualdades sociais e o bem-comum.

No que trata à análise e interpretação dos dados, tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.27), que adverte que a análise de conteúdo constitui-se um contíguo de técnicas justapostas para análise das comunicações, como: análise de conversação, documentação, base de dados, entre outros. Dentre as diversas técnicas existentes na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.117) trabalhamos especificamente a análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do discurso em unidades como: perfil e características dos entrevistados, formação, diversidade, identidade, interculturalidade, fronteira, etc.

Portanto, a análise teve caráter descritivo e interpretativo de acordo com a concepção de Gil (2007, p.169), pois, “objetiva a procura de sentido mais amplo das respostas”. Acredita-se que a escolha do método e as técnicas e coleta de dados, assim como o tipo de análise contribuíram para esclarecer o problema definido para a pesquisa.

### **3.6 ANÁLISES DOS DADOS**

O processo de análise das informações coletadas por meio dos instrumentos de coleta de dados levou em consideração os entendimentos de Minayo, Bardin, Gil e Lakatos. Esses autores admitem que a ideia de encontro de informações deve ser usada

como uma técnica metodológica, como uma forma de organização e delineamento da pesquisa. Portanto, esse cruzamento de informações obtidas foi sendo determinado a partir dos instrumentos de coleta de dados com a finalidade de complementar e articular dialeticamente as mesmas, com o objetivo de compreender melhor o objeto de estudo.

Assim, os conteúdos obtidos por meio das entrevistas gravadas foram inicialmente transcritos na sua íntegra, e em seguida, foi realizada uma leitura detalhada e cuidadosa de todo o material, com o intuito de destacar os conteúdos evocados que respondiam, de forma mais direta, às perguntas iniciais da pesquisa.

Posteriormente à leitura procedeu-se a organização do material por categorias, para identificar as que mais contribuem para uma melhor compreensão da constituição das identidades dos professores do 2º ano da escola pesquisada. Com base nisso, elaboramos uma síntese teórica acerca do que se obteve como resposta na totalidade do movimento investigativo.

Na pesquisa de campo obtivemos dados que, exaustivamente analisados, nos trouxeram respostas importantes com relação ao problema de pesquisa, tais como: estrutura física da instituição; características da proposta pedagógica; concepção de educação que sustenta a proposta pedagógica da instituição, quantidade de educandos por salas e seus perfis; diversidade cultural existente na sala de aula, além de algumas atitudes do professor de fronteira frente à interculturalidade, cultura, diversidade e identidade que nos permitiu elaborar uma síntese criteriosa mediante tais informações.

## CAPÍTULO IV

### **4. IDENTIDADES CULTURAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE FRONTEIRA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

No capítulo que segue se apresenta as discussões e análises dos dados coletados elaborados e embasados a partir do conhecimento teórico que serviu para fundamentar o estudo. O capítulo encontra-se dividido em duas categorias maiores: a primeira tem como finalidade apresentar o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa e busca apresentar as características da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima. A segunda categoria de análise é a apresentação dos resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos professores, coordenador e professores que participaram do PEIBF em Pacaraima. Portanto, este tem a finalidade de revelar os entendimentos dos sujeitos investigados acerca do problema pesquisado que era: Como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente às dificuldades encontradas para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira?

Para melhor apresentar os resultados, serão analisadas as entrevistas fazendo conexão, quando possível, com as observações realizadas na sala de aula e com os documentos encontrados durante o percurso da pesquisa. De maneira que possamos afirmar que os elementos observados revelam, direta ou indiretamente, o que os sujeitos da pesquisa entendem por diversidade, identidade, interculturalidade e fronteira, e como estes incluem ou não tais elementos na sala de aula na forma de conteúdos e procedimentos didáticos e, sobretudo, saber como são constituídas as identidades culturais destes sujeitos na escola de fronteira.

Por uma questão de ética, na análise das entrevistas, os nomes dos participantes da pesquisa não serão expostos, de maneira que se possa preservar o sigilo da identidade dos mesmos. Para identificar os professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima foram utilizadas letras seguidas de números, por exemplo, P1, P2, P3. No caso da coordenadora, esta será identificada pela letra C1, e os professores que participaram do PEIBF serão identificados pelas letras PB1 e PV2.

Portanto, a seguir apresentam-se as categorias definidas para direcionar as informações coletadas.

#### 4.1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES

A proposta deste tópico é descrever o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo, assim como as características físicas e sociais da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima.

##### **4.1.1 Contexto da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima e perfil dos participantes**

Neste primeiro contato apresentei-me ao gestor, coordenador pedagógico e aos professores, expliquei o motivo da pesquisa, o que pretendia fazer na escola, bem como a conversa sobre o objeto de estudo. Tanto a gestão quanto a coordenação foram bem receptivas, deixando pesquisadora à vontade para iniciar as etapas de pesquisa, iniciando com uma conversa informal, e já deixando marcadas as próximas datas de retorno para a pesquisa de campo, busca de materiais nos prontuários, atas de reuniões, acesso à proposta pedagógica da escola, além da observação na sala de aula, que aconteceu em três semanas consecutivas, e no final da observação marcava com a professora regente da sala a entrevista.

A coordenadora pedagógica apresentou o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, contudo alegando que poderia dar a vista apenas algumas páginas, uma vez que o mesmo ainda estaria em fase de elaboração. A escola conta com o regimento escolar em fase de aprovação pela SEMECD, o qual foi elaborado levando em conta os aspectos legais, normatizando. Essas medidas administrativas, pedagógicas e disciplinares são tomadas em conformidade com a Resolução CEE/RR nº. 033 e nas leis municipais nºs. 058 e 059/03, até que o regimento próprio e específico seja aprovado. Em suas ações sistematizadas a instituição conta com Associação de Pais e Mestre e desenvolve alguns projetos: Indisciplina na sala de aula e Projeto interdisciplinar das datas comemorativas baseando-se no cronograma anual.

Pacaraima possui três escolas dentro do município e a escola pesquisada possui uma diversidade considerável, composta por alunos indígenas, afro-descendentes, negros,

venezuelanos, guianenses, colombianos, árabes, dentre outras nacionalidades, atendendo também crianças com necessidades educacionais especiais, sendo inclusos em salas de ensino regular.

Figura 05: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima



Fonte: Arquivo da autora.

A área total do terreno é em média de 3.000m<sup>2</sup>, contando com uma área construída de aproximadamente 1.089m<sup>2</sup>, em alvenaria com cobertura de telhas de amianto, forro PVC, com portas de madeira e as janelas de ferro com vidro; sua divisão interna é em blocos.

No seu aspecto físico, a escola é constituída de acordo com suas especificações no quadro abaixo.

Quadro 06: Dependências da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima

| Discriminação          |      | Utilização     |          |            |
|------------------------|------|----------------|----------|------------|
| Dependência            | Qnt. | Acessibilidade | Adequada | Inadequada |
| Sala de Gestão Escolar | 01   | X              | X        |            |
| Secretaria             | 01   | X              | X        |            |
| Coordenação Pedagógica | 01   | X              | X        |            |
| Pátio Coberto          | 01   | X              | X        |            |
| Refeitório             | 01   | X              | X        |            |
| Copa                   | 01   |                | X        |            |
| Depósito de materiais  | 03   |                | X        |            |

|                            |    |   |   |   |
|----------------------------|----|---|---|---|
| Sala de aula               | 10 | X | X |   |
| Laboratório de Informática | 01 |   | X |   |
| Banheiro para funcionários | 02 | X |   | X |
| Banheiro para alunos       | 02 | X | X |   |

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima.

Além dos itens descritos, a escola ainda possui um parquinho com 01 barra e 03 gangorras, nesse mesmo espaço ainda tem 01 caixa d'água, uma antena parabólica, há também um pequeno espaço no interior da escola que, segundo informações, é para ser construído um campo de futebol, usado para as crianças brincarem. Na parte exterior existe um pequeno pátio na frente, que não é coberto, sendo este o local onde os alunos cantam o Hino Nacional. A falta de cobertura impede que, nos dias de chuva, as crianças saiam para o recreio.

A principal função da instituição, de acordo com o seu PPP, é formar cidadãos participantes de uma sociedade em permanente transformação, promovendo todos os domínios de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades. Sua missão é dar subsídios para que os educandos sejam capazes de compreender, criticar e atuar na busca do seu desenvolvimento educacional, apresentando atitudes de respeito para com o outro, bem como perante a sociedade em que está inserido.

Sua concepção teórico-filosófica e metodológica está relacionada com a tendência sóciointeracionista defendida por Lev Vygostky, tendo como pressuposto que o desenvolvimento da criança se dá em processo de assimilação ativa do conhecimento na sociedade em que ela está inserida, logo, o conhecimento é internalizado e transformado de acordo com a sua interação com o meio.

As salas de aulas observadas são organizadas de forma tradicional (filas), todas elas possuem pequenas decorações nas paredes, como por exemplo: mural de boas-vindas, alfabeto de A / Z, números de 0 a 9, mural de regras da sala e valores. A quantidade de alunos atendidos por sala varia de 29 a 30 educandos de nacionalidades brasileira, venezuelana, colombiana, além disso, em todas as salas observadas tem um aluno PNE.

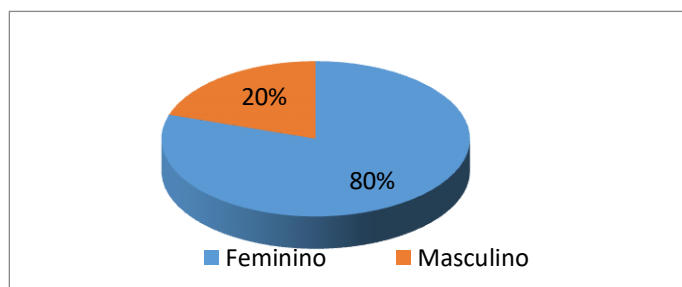
A escola, por ser de fronteira, recebe alunos brasileiros, venezuelanos, colombianos, guianeses, árabes, além de crianças de outros estados brasileiros e das etnias Taurepang e Macuxi. As diversidades existem não somente nas salas de aulas observadas, mas na escola em sua totalidade com diversidade de gênero, econômica, religiosa, cultural, ritmos de aprendizagem, etc.

Quanto à participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nesta etapa, entrevistamos três (03) professores do 2º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino e a coordenadora pedagógica, além de dois (02) professores que participaram do PEIBF envolvendo o município de Pacaraima e Santa Elena de Uaírem. Cada roteiro de entrevista foi composto por questões abertas. Acreditamos que todas as perguntas colocadas estrategicamente na entrevista foram essenciais para a pesquisa, contudo, as questões que mais relevância tiveram para esclarecer o problema de investigação encontram-se na lista de apêndices.

Assim, reconhecendo a relevância das informações obtidas e sublinhando que as mesmas compõem o todo que representa a investigação aqui exposta, nessa primeira parte serão apresentadas as informações que caracterizam, de forma ampla, os profissionais e a instituição pesquisada.

O corpo docente da escola, como citado no capítulo anterior, é composto por 23 professores. Ela funciona em dois turnos, matutino e vespertino, perfazendo um total de 10 turmas por horário, e o quantitativo de alunos atendido na escola é 572. Dessa totalidade, todavia, a pesquisa foi feita em três salas do segundo ano, sendo três salas atendidas no turno vespertino. O número de sujeitos investigados foi cinco, não houve nenhuma recusa dos sujeitos em participar da pesquisa. Conforme demonstração no gráfico abaixo, a maioria dos participantes são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, estes possuem idade entre 33 e 47 anos.

Gráfico 03: Distribuição dos professores por sexo



Fonte: A autora

Observou-se predominância do sexo feminino entre os professores, representando 80% contra 20% do sexo masculino. Neste sentido, torna-se necessário refletirmos em torno do que mencionamos no capítulo I sobre multiculturalismo e interculturalidade referindo-se à crítica pós-moderna que faz alusão a algumas teorias feministas no que

tange ao *status* da mulher. No entanto, comprova-se que essa ideologia de que os homens creem que seus *status* devem ser privilegiados em relação às mulheres, não é válida neste cenário educacional, visto que evidenciamos que a cada dia a mulher está conseguindo sua participação no âmbito do desenvolvimento da humanidade.

Desta feita, Silva (2008) diz que a atuação da mulher sempre foi intensa em todos os sentidos, ela está buscando seus objetivos, o que se confirma na pesquisa, uma vez que 80% dos profissionais investigados são mulheres. Numa palavra pode-se dizer que esse processo de lutas nos remete ao que McLaren (2000) chama de multiculturalismo de resistência, o qual pode ser traduzido nesse processo de lutas das mulheres em busca de seus ideais.

Nessa perspectiva, interroguei os entrevistados sobre as principais características de sua identidade, ambos relataram:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Bom, as minhas principais características de identidade é é meu pai ele é maranhense , minha mãe é filha de índia com pernambucano, mas eu me considero é macuxi [...] então assim eu me considero uma índia macuxi daqui do estado de Roraima da região alto são marcos município de Pacaraima.</i> |
| P2: <i>Minha identidade é uma sequência assim de miscigenação, eu posso afirmar até onde eu sei meus avós paternos eram negro e índio [...] eu me considero vamos dizer assim uma índia mestiça né.</i>                                                                                                     |
| P3: <i>Bom nasci aqui em Roraima, mais meu pai e minha mãe são nordestinos, especificamente do Maranhão [...] olha como meu pai é moreno e minha mãe é branca e eu me declaro de cor parda.</i>                                                                                                             |
| C1: <i>Bom, eu sou roraimense né, eeeee [...] minha identidade é branca.</i>                                                                                                                                                                                                                                |
| PB1: <i>[...] E se tratando de nacionalidade sou brasileira e minha cor é branca.</i>                                                                                                                                                                                                                       |
| PV2: <i>Me considero como una persona correcta, educado, responsable y honesto. Como promotor de la música criolla, amor a la patria, con amor a los niños, respetuoso a las costumbres y tradiciones de los pueblos.</i>                                                                                   |

Como se sabe as identidades culturais não são rígidas, são resultados transitórios de processos de identificação, de interação, reconhecimento e de pertencimento a um grupo. Assim, ressalta-se que dos 5 professores entrevistados, 2 se autodeclararam indígenas; 2, de cor branca; 1, cor parda, e outro se declara como promotor da música crioula. Diante disso, Silva (2015) adverte que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (SILVA, 2015, p.11).

Portanto, a identidade é formada e transformada continuamente, sendo tanto simbólica quanto social, pois, é por meio do simbólico que damos sentidos à prática e às



relações sociais, determinando quem é excluído e quem é incluído, e é nessa diferenciação social que essas classificações das diferenças são vividas nas relações sociais. Assim, é possível afirmar que o próprio processo de identificação através do qual projetamos nossas identidades tornou-se cada vez mais provisório, variável e, sobretudo, problemático, na qual o indivíduo assume sua identidade em diferentes momentos.

Quanto à formação dos professores pesquisados a maioria cursou Licenciatura em Pedagogia, ainda consta que um dos professores investigados é formado em Geografia e três têm especialização em Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia e em Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Neste sentido, pode-se dizer que a escola conta com um corpo docente com nível superior, o que poderia favorecer o trabalho pedagógico e as ações orientadas com fins em educar nas fronteiras, tendo por base perspectivas interculturais e dialogando com as várias culturas que se encontram no âmbito educacional, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar e aprender nas escolas zona de fronteira por meio de uma educação sociolinguística e intercultural.

Contudo, a formação deste corpo docente não vem favorecendo as ações com viés em educar nas fronteiras, pois, como os investigados falaram, não se sentem preparados para trabalhar com a educação intercultural, uma vez que necessitam de formação e, conseqüentemente, de projetos de aprendizagem acerca da relevância do viés intercultural no ensino e na aprendizagem do Espanhol no contexto fronteiriço, sobre a formação de identidades culturais. E para que essa educação aconteça, é necessário um esforço coletivo e colaborativo de todos os atores envolvidos, para reativar o programa PEIBF nas escolas das cidades fronteiriças de Pacaraima e Santa Elena de Uaíren, e, sobretudo, refletir sobre a perspectiva de educação intercultural presente neste programa, que tem a ver com os modos de pensarmos nossas posições enquanto docentes formadores das identidades, difundindo conhecimentos, valores e integração. E o grande desafio epistemológico é a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de ressignificar os chamados conteúdos universais cristalizados pela cultura escolar ocidental e autonomia para a elaboração e aplicação de projetos pedagógicos próprios, reinventando assim a didática.

Desta feita, os educadores pesquisados declararam que estão nesta instituição entre 2 e 10 anos, e que lecionam para sujeitos de diversas realidades culturais, porém, de acordo com as observações na sala de aula e com as respostas obtidas das questões sobre

diversidade na entrevista, constatou-se que os docentes são cientes das diversidades presentes não somente em sua sala de aula, mas em toda a instituição.

Como mencionado acima, a escola é constituída por uma diversidade de estudantes oriundos de contextos múltiplos, mas infelizmente estes educadores não estão preparados para lidar com tamanha diversidade, ou seja, a formação destes não está condizente com a realidade desta escola, pois há a necessidade, como os docentes relataram, de cursos de formação continuada, projetos pedagógicos no âmbito da temática intercultural e, conseqüentemente, maior domínio da Língua Espanhola.

A questão do bilinguismo em regiões de fronteira tem sido alvo de estudos em vários outros contextos, uma vez que, por mais que se alfabetize na Língua Portuguesa nas escolas do município de Pacaraima, há o contato direto com a Língua Espanhola falada na Venezuela, logo, a língua é constituinte da identidade Pacaraimense e ressalta-se também que o PEIBF estava inserido numa ação político-linguística que buscava a integração através da língua.

Para melhor entender o contexto, foi feita a seguinte pergunta aos professores: Você está preparado para trabalhar temas que envolvem as questões étnicas e culturais na escola da fronteira? Os professores responderam:

P1: *Olha eu sinceramente digo que não oh, por que é uma questão muito complicada aí você tem que ter ferramentas, cursos, muitas coisas para você estão trabalhando. [...] a escola não te dá apoio, se a escola te desse né projetos né, cursos, recursos para você trabalhar, mas a escola até faz projeto indisciplinar mais ela não te dá um subsidio, ela te dá o projeto lá escrito e quer apenas que você cumpra, faça, se vira é difícil. Eu acho que não só eu, mas as maiorias dos professores estão despreparadas nessa questão aí, não tem, a escola não te dá, e se continuar assim vai só piorar.*

P2: *[...]Tem que ter muito jogo de cintura né, e como professora eu me vejo assim num momento bem difícil muitas vezes, por causa dos projetos né que são voltados para essa temática de forma aleatória seguindo nosso currículo né, mais por que a dificuldade por causa do material que muitas vezes nos falta não somente para nós, mas nas comunidades também.*

P3: *Eu falo PRE-PA-RA-DA eu acho essa palavra muito [ pensando] muito vamos dizer assim pesada, eu não me vejo assim preparada, pra mim falar assim que estou preparada eu teria que fazer um curso ou alguma coisa assim voltada justamente só pra essa temática, entendeu? [...] Na verdade é importante né ter um curso desse voltado para o professor [...] preparada eu acredito que não, mas eu faço o que eu posso assim.*

No que se refere à formação continuada dos educadores, os PCNs (1997) advertem que a falta de políticas educacionais que viabilizem discussões acerca da formação continuada e de atos que modifiquem a estrutura das instituições escolares continua concentrada nas cargas horárias pesadas das disciplinas para os professores, logo, suas práticas pedagógicas se resumem apenas em ministrar aulas. Deste modo, cabe à escola proporcionar aos seus educadores cursos a fim de ensinar novas metodologias para abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões acerca da realidade dos sujeitos. No

caso da escola investigada e dos professores informantes da pesquisa é nítida a necessidade de formação voltada ao contexto vigente em que estão atuando.

Como afirma Altenfelder (2005), é de suma importância se discutir formação inicial ou continuada de professores, buscando promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça. Fato esse que vem ao embate com as políticas de formação nacional e da importância da formação continuada.

Se num contexto de fronteira nenhuma atenção é dada aos desafios postos, é possível afirmar que o sugerido nos PCNs (1997) não passa de discurso vazio e ignorado por aqueles que objetivamente fazem o cotidiano da educação escolar no município e na escola investigada.

Gomes e Silva (2011, p.23) afirmam que os recentes estudos sobre formação de professores vêm se mostrando como uma questão de ordem econômica, social e pedagógica ocasionando estruturas excludentes, de modo que cada dia mais a formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, mas resultado de propiciação de espaços, discussões e vivências que dão ênfase na inserção social do educador na compreensão da vida dos alunos e sua relação com a diversidade, possibilitando reflexões acerca do reconhecimento, aceitação do outro, igualdade de direito e diversidade.

#### 4.2 DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme discutido ao longo desta dissertação por diferentes autores acerca da constituição das identidades culturais dos professores da escola de fronteira Alcides da Conceição Lima e suas dificuldades para lidar com a diversidade existente dos filhos da fronteira, percebe-se que a identidade destes se dá de forma dinâmica, por meio de vivências pessoais, profissionais e culturais, pois, estas relações ocorrem em diferentes espaços sociais e, por sua vez, influencia no reconhecimento da identidade fronteiriça. Portanto, para as análises sobre a constituição das identidades culturais e o desafio dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental na fronteira Brasil – Venezuela é essencial descrevermos as narrativas que justificam cada categoria aqui proposta.

Assim, sendo, as informações obtidas por meio da entrevista expressam como eles compreendem como são constituídas as identidades culturais e a interculturalidade na

escola de fronteira, tendo como base subcategorias tais como: diversidade, identidade, interculturalidade e fronteira.

Neste sentido, os professores e a coordenadora pedagógica responderam, olhando com muito respeito para a escola e para os alunos. Fato que consideramos um compromisso e responsabilidade com o local de trabalho e a responsabilidade social. Por outro lado, é importante ressaltar que nesse contexto geral conseguimos extrair a visão e como eles compreendem a escola ACL e as relações que nela estão presentes. Diante disso, buscamos organizar as respostas ou fragmentos delas de modo que pudéssemos estabelecer uma análise o mais próximo das categorias de análise pensadas, e assim responder o objeto de estudo.

#### 4.2.1 Diversidade na sala de aula

Como já mencionado, a diversidade é vista como uma combinação de identidades plurais, estando fechada com questões referentes à diferença, e como todos os professores entrevistados estão cientes dessa pluralidade na fronteira, foi feita a seguinte pergunta: A diversidade existente na escola de fronteira constitui-se um problema na sala de aula. Por quê? As respostas foram:

*P1: Sim. [...] porque a gente fala que não é por causa dessa diversidade, o problema é que a escola não te dá um apoio necessário para você receber essa diversidade, o problema não é a questão dos indígenas que vêm, dos venezuelanos que vêm estudar não, o problema está assim na questão pública que não tem uma organização, eles não dão treinamento ao professor, a escola não tem um como é que fala é ela não tem uma ação [...] recursos, uma sala de apoio ou alguma coisa que ela te ajude, que ela contribua com ali para você receber aqueles alunos [...] particularmente para mim o problema não é a diversidade, o problema está de como a gente vai receber esses alunos [...] porque não adianta você só aceitar não, a gente aceita, mas você tem que ter o controle, você tem que ter um espaço, alguém que possa te ajudar a recebê-los e a conhecer essa diversidade para poder estar trabalhando na escola.*

*P2: É notória essa diversidade né e a soma desses problemas, pois nem todos os venezuelanos têm uma dicção fácil de se entender e assim geram dificuldades no ambiente escolar no geral [...] a língua diferente ela traz, ela acarreta alguma coisa no meio escolar né [...] o comportamento reflete no aprendizado da criança né, das crianças da fronteira né, das crianças indígenas, das crianças brasileiras, de múltiplas nacionalidades.*

*P3: Com certeza. A língua, o jeito que a gente vai trabalhar com esses alunos porque os venezuelanos falam outra língua como nós sabemos [...] Então nós professores eu falo particularmente eu não entendo tudo o que eles falam apesar da gente morar na fronteira já um tempo, mas eu não tenho essa formação, então é complicado pra você trabalhar com eles, eles também não entendem, eles têm uma escrita diferente do que a gente daqui do (nervosa) Brasil.*

*C1: Nós como formadores de opiniões a diversidade não é para ser um problema para nenhum educador, pois os alunos por ser de fronteira têm o mesmo direito dos alunos brasileiros dentro do espaço escolar, assim como o ECA que dá o direito à igualdade de condição ao acesso e permanência na escola a Constituição Federal ela também fala que prevê o pleno desenvolvimento da cidadania sem preconceito de origem aí enfatiza e afirma que dentro por ser uma escola fronteiriça a gente não pode dizer que.....dizer que o aluno é melhor que o outro [...] então a gente não pode ter esse impasse, dizer que um é diferente do outro e nem ter essa dificuldade que tanto é falada e é considerada pelos professores.*

No que tange à diversidade cultural e às dificuldades daí derivadas, Moreira e Candau (2008), citando Stoer e Cortesão (1999) relatam que:

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos /as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos /as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.46).

Deste modo, por esta instituição ser diversificada e por ser uma escola de fronteira, seus educadores deveriam estar conscientes de seu papel e, conseqüentemente, deveriam estar sempre pesquisando, estudando, a fim de proporcionar a seus alunos uma educação intercultural, onde o respeito e a valorização dos sujeitos sejam seus elementos essenciais na busca de uma sociedade mais democrática e participativa, sensibilizando seus alunos para um caráter aberto e valorizador da interculturalidade, vivenciando o respeito para com o outro e, principalmente, questionar os fatores que têm provocado vários tipos de discriminações e preconceitos historicamente observados.

Assim, o “arco-íris de culturas” nas escolas de Pacaraima não tem sido uma tarefa fácil para os professores, pois o ambiente escolar é marcado por culturas bem diversificadas no que diz respeito às crenças, costumes, origens, gostos, religiões, etc., exigindo assim um esforço maior por parte dos educadores em desenvolver práticas pedagógicas que venham atender essa diversidade em prol de uma educação para “todos”. Contudo, adverte-se que não basta somente que os professores criem espaço na sala onde os alunos apenas analisam linguagens e produtos da sociedade, mas incorporar no ambiente da sala de aula práticas pedagógicas pautadas na interação social, onde todos os envolvidos dialoguem e troquem experiências uns com os outros, uma vez que, esse arco-íris nos coloca diante de sujeitos históricos que sempre souberam resistir pelos seus direitos em prol da valorização de suas identidades.

Nas falas dos entrevistados é notório que a diversidade em si não é um problema, mas a falta de apoio da instituição escolar e da gestão pública consistem numa problemática, pois, não há, de acordo com os informantes, organização para propiciar formação adequada ao professor, como diz P1: *não adianta você é só aceitar não, a gente aceita, mas você tem que ter o controle, você tem que ter um espaço, alguém que possa te*

*ajudar a recebê-los e a conhecer essa diversidade para poder estar trabalhando na escola.* Além disso, os educadores observam que a falta de domínio da língua seria uma barreira. Em suas respostas P2 e P3 expõem que a língua, a comunicação diferente acarreta dificuldades no meio escolar. No entanto, os argumentos de P2 e P3 têm certa aproximação, pois há neste ambiente crianças de outros países como, por exemplo, da Venezuela onde a língua oficialmente falada é o Espanhol. Crianças indígenas e, não raro, guianenses, cuja língua oficial é o Inglês.

Observa-se ainda que P2 se refere “(à) a soma desses problemas”. Assim sendo, quais seriam o segundo, o terceiro ou o quarto problema? P2 não menciona os outros problemas, mas deixa o indício de que outros problemas decorrem desse contexto. Não precisamos ir longe para deduzir que num contexto de múltiplas culturas, sendo o caso da fronteira, as relações de poder se sobrepõem, estabelecem hierarquias e formas de impedimento. Isso se deve, em certa medida, aos conflitos velados ou explícitos presentes nas relações, e a escola, por mais que quisesse se manter alheia, jamais conseguiria por seu caráter heterogêneo. Podemos citar, por exemplo, o ataque contra dezenas de migrantes venezuelanos no dia 18 de agosto de 2018 em Pacaraima, onde aconteceu um assalto contra um comerciante e a população se revoltou, cultivando assim atos de xenofobia (ódio ao estrangeiro), uma vez que, qualquer ato que impede um migrante a ficar no Brasil é um ato violento.

Desta feita, podemos concluir que a partir das observações e nas falas dos professores P1 e P3 a formação continuada por parte da instituição acontece no começo do ano e nas férias de junho. Essa jornada pedagógica tem duração de uma semana e envolve todos os professores do município, contudo, as entrevistadas advertem que, apesar de ser uma escola de fronteira, não é dada atenção necessária às identidades culturais que subjazem no município de Pacaraima, *a gente tem essa jornada pedagógica que a gente faz no começo do ano antes das aulas começarem e agora no meio do ano também antes das aulas começarem, só que eu vejo assim que eles não dão muita ênfase nessa questão dessa diversidade cultural [...] eles dão mais ênfase na questão pedagógica sobre avaliação, leitura, escrita, atividades lúdicas; Olha nossa formação continuada acontece na primeira semana antes de iniciar as aulas, aí tem professoras de Boa Vista que vêm falar do lúdico, temos oficinas, e agente estuda sobre a BNCC, é bem legal.*

Quando perguntados como você integra alunos de diferentes culturas, nacionalidades na sua sala de aula, ou seja, que atividades pedagógicas você, juntamente

com a escola, vem desenvolvendo para trabalhar essa integração na escola de fronteira, os professores investigados responderam:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Bom com a escola nenhuma né. É nós trabalhamos como é que a gente acha mais correto, nós pesquisamos é nesses sites que possam tá nos informado e tentar trabalhar a língua, tentar entender eles melhor para poder a gente é é ( pensando) tentar repassar pra eles a forma que a gente ensina que é diferente da deles [...] Então assim é a gente trabalha dessa forma tentando é todo dia é estar inserindo na alfabetização, é ensinando o alfabeto por que eles têm a pronúncia diferente de algumas letras.</i> |
| P2: <i>Eu como professora sempre gostei de projetos né, eu sempre tive vontade de trabalhar com projetos [...] de atividades diferenciadas, leituras coletivas, trabalhos em grupo com a interação e a inclusão né, utilizando um conceito de agrupamento de nacionalidades.</i>                                                                                                                                                                                                                                              |
| P3: <i>Olha eu integro meus alunos nas atividades diárias da sala de aula, promovendo atividades em grupos, confecção de cartazes, projetos.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| C1: <i>É .... (pensando) é realizado.... na escola a gente (pensando /nervosa) fizemos projetos para desenvolver isso.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Em relação à integração dos alunos de diferentes identidades culturais, os professores e a escola não têm nenhum projeto que viabilize essa interação. Touraine (1999, p. 240), citado por Silva (2008), diz que é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e produtor da sociedade, ou seja, é através da relação com os outros que podemos transformar nossa identidade, que pode ser aceita ou recusada. Vygotsky (1984) descreve que o processo de aprendizagem depende fundamentalmente das relações sociais, sendo necessário estabelecer reflexões acerca dos fundamentos, tanto pedagógicos quanto psicológicos.

De acordo com P1 a escola não tem atividades voltadas para a formação da identidade, visto que na escola não há atividades que promovem a integração de diferentes culturas. Assim, os educadores trabalham essa integração mediante pesquisas na internet com o intuito de encontrar práticas que viabilizem essas questões, contudo, mediante a fala de P1, nenhuma atenção é dada à identidade, apenas em ensinar signos linguísticos, como exemplo, grafema e fonema. P2 ainda expõe que gosta de trabalhar com projetos, contudo, não tem nenhum projeto voltado à temática pesquisada, e diz ainda que trabalha com atividade diferenciada, sendo o caso de leituras coletivas e trabalhos em grupo.

P3 complementa a fala de P2 e profere que integra seus alunos em atividades diárias como na confecção de cartazes e trabalhos em grupos. E a coordenadora afirma que a escola desenvolve projetos, fato esse que entra em contradição com as falas dos educadores.

Desta feita, ressalta-se que a diversidade de identidades culturais no espaço escolar concretiza o encontro com o "outro", e a integração de diferentes culturas possibilita o reconhecimento tanto da identidade quanto da alteridade de cada um, independente se suas culturas.

Ainda nessa temática, procurou-se saber se os professores desenvolvem projetos pedagógicos com seus alunos no âmbito da temática intercultural, já que amplamente admitiram que a interculturalidade pode ser um artifício que favorece o entendimento da identidade do outro. E as respostas foram as seguintes:

|                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Não.</i>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| P2: <i>[...] a gente desenvolve, desenvolve né de forma vamos dizer assim que a gente possa dar o melhor da gente dentro desses projetos para que além de nossas experiências a gente possa estar suscitando os fatos, acontecimentos dentro desse tipo de trabalho.</i> |
| P3: <i>Não.</i>                                                                                                                                                                                                                                                          |

Podemos observar, conforme reprodução acima, que somente P2 afirma que desenvolve projetos pedagógicos nessa temática. Essa postura individual de P2 lança luzes sobre uma postura etnocêntrica, individualista. Gomes (2010, p.122) diz que nossa tradição política atua na lógica dos direitos individuais, daí a reação à construção de políticas para o coletivo.

E o sistema escolar se rege por essa lógica do direito individual à educação, cada professor é um professor em seus percursos individuais, assim como o aluno e seus problemas de aprendizagem, como aprovado ou reprovado. Ressalta-se ainda que os projetos que a escola desenvolve com os professores e alunos voltados para temática da diversidade são apenas de datas comemorativas, não há nenhum projeto para trabalhar com as identidades interculturais presentes no seu cotidiano. E mesmo aquelas datas em que a diversidade e a interculturalidade poderiam ser trabalhadas, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra, nenhum projeto pedagógico foi pensado.

Esse distanciamento assumido pela escola em relação à temática ignora o que preconizam os PCNs (1997, p.3) que declaram:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.



Desta forma, a escola deveria estar consciente da necessidade de estar com seus alunos sempre trabalhando essa temática, para, assim, formar pessoas para exercerem a cidadania. Por isso, as ações da escola deveriam estar sempre vinculadas às culturas que fazem parte do seu dia-a-dia. Essa iniciativa encontra-se garantida em lei, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 ou, mais especificamente, na Lei 11.645/08, que reforça que seja trabalhado o ensino da história e a cultura africana e indígena, de modo que, no Art.º 26-A este regulamento decreta que seja colocado nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, obrigatório, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A intenção é estimular reflexões acerca da diversidade a fim de promover um ensino intercultural.

E essa lógica que rege tanto os alunos quanto os educadores no cotidiano escolar é uma lógica individualista de sucessos, méritos e fracassos. Contudo, ressalta-se ainda a importância do trabalho coletivo, todavia, cabe destacar que as ações, as atitudes e iniciativas individuais podem contaminar positivamente a coletividade, de maneira que as iniciativas podem ser o início de um poderoso trabalho coletivo, principalmente nas áreas fronteiriças.

Mediante as análises desta categoria, pode-se dizer que a escola e os educadores necessitam interagir com a diversidade cultural, pois é neste contexto escolar que estão os mais diversos sujeitos portadores de sua própria cultura, e a educação é para todos, independentes de posição social, na qual, o acesso a conhecimentos e habilidades possibilita que cada um desenvolva-se levando em conta o que é próprio de sua cultura, visto que educar para a diversidade consiste em fazer das diferenças um triunfo possibilitando a troca de experiências.

Diante disso, as escolas de cidades de fronteiras têm um grande desafio que é investir nessa diversidade de culturas, interagindo com as tradições do país vizinho, proporcionando o respeito e o reconhecimento dos valores culturais a todos os alunos. Para isso, se faz necessário reforçar a qualificação dos docentes, estudos sobre o papel da escola na fronteira, para que estejam preparados para receber educandos de outros países, de modo a olhá-los como integrantes importantes no processo de aprendizagem e do ambiente escolar.

#### **4.2.2 A questão da interculturalidade na escola de fronteira e seus desafios**

Conforme Moreira e Candau (2013, p.22-23) a interculturalidade é um artifício dinâmico que tem como desígnio o reconhecimento do outro, enfatizando o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais. Assim, perguntou-se aos sujeitos sobre a importância da interculturalidade no entendimento da identidade do “outro”. E pensando na abrangência e relevância da questão, a mesma exigia uma justificativa. Assim se obteve as seguintes respostas:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Agora sim, eu acho que sim, por que ela o papel dela é justamente esse, é que cada um respeite a cultura do outro, ela estando inserida na sua, eu tenho minha cultura, você tem a tua, se eu não aceitar a tua e você não aceitar a minha não vai ter a interculturalidade. [...] E ela pode sim é é uma ferramenta muito boa para trabalhar essa questão, a maioria de nós aqui no nosso município é a questão de venezuelanos que estão aqui.</i>                                                                                                                                                      |
| P2: <i>Sim. O envolvimento e a interação com o outro nos torna mais forte no sentido de entender uma identidade singular né significativa no meio. Cada um agente sabe que é diferente, cada um traz uma forma de diferente, uma maneira diferente de pensar, uma maneira diferente de agir, então a gente analisa muito isso aí devido a a o diferente né.</i>                                                                                                                                                                                                                                                  |
| P3: <i>Com certeza. É justamente por isso né, por que ele vai conhecer mais profundo a cultura daquele outro, é fácil você julgar uma pessoa sem você conhecer ela né [...] a gente tem o exemplo daqui do nosso Estado de Roraima que as pessoas de fora elas muitos acreditam que aqui só vive índios né, então se tivesse essa convivência, essa é é essa maneira de você conhecer mais. [...] então eu acredito que contribuem sim pra que a pessoa conheça de fato a cultura do outro né. [...] Então quando você conhece mais profundo você sabe respeitar e quando você não conhece você desrespeita.</i> |
| C1: <i>Sim, é é ... todos aprendem a cultura e costume do outro, a gente não pode ser leigo com relação a isso porque todos nós por mais que seja a escola de uma área fronteira, nós como coordenadores e professores temos que aprender e aceitar a cultura do outro.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| PB1: <i>Eu creio que sim. [...] Havia muita acusação [...] a equipe que veio implantar e fazer esse estudo percebeu havia uma questão de preconceito, mas eu creio que esse programa seria uma ferramenta muito fundamental até por que para os dias de hoje por que se ele estivesse acontecendo com certeza a maneira que daríamos com esse fluxo migratório seria bem menos impactante, haveria uma vamos dizer um benefício maior para as crianças, embora antes do programa já atendíamos crianças venezuelanas.</i>                                                                                        |
| PV2: <i>Si creo. Porque de esta manera se intercambian culturas y aprendizajes de ambos países.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

A interculturalidade, por ser um processo dinâmico, é caracterizada pela capacidade de se analisar a própria cultura e outras envolventes, contribuindo assim para um melhor entendimento e reciprocidade com pessoas de outras culturas. De acordo com as respostas acima, desenvolver uma consciência intercultural consiste em reconhecer e lidar com as diferenças culturais, ou seja, compreender a interculturalidade e seu significado e influência diretamente na identidade do outro.

Conforme McLaren (2000, p.95) são várias as perspectivas que tratam da pluralidade cultural em concepções diversas, sendo seu principal objetivo eliminar qualquer questionamento referente à atitude discriminatória e qualquer forma de preconceito, buscando sempre ações transformadoras em todos os espaços sociais,

portanto, a interculturalidade se opõe a qualquer forma de etnocentrismo que não aceita as diferenças ou as reduz a algo sem significado.

Nas respostas dos educadores acerca da interculturalidade como um instrumento que possibilita conhecer a identidade do outro, P2 relatou que “o envolvimento e a interação com o outro nos torna mais fortes no sentido de entender uma identidade singular significativa no meio”, ou seja, reconhecer e aceitar as diferenças de maneira objetiva contribui para uma maior compreensão das identidades e a não aceitação de vários tipos de ceticismo, como diz Nelson Mandela: *Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião*, portanto, a ponderação de Mandela nos permite proferir que, se uma pessoa pode aprender a odiar ela também pode aprender a amar, e numa escola de fronteira onde coexistem distintas culturas, porque não dar ênfase ao amor em vez do ódio? Diante disso, é na escola que podemos ensinar o respeito ao próximo, pois é um local onde as relações são evidentes e transitam pessoas, sentimentos e conhecimentos diversificados. Assim sendo, o lugar onde se ensina Português e Matemática também é um ambiente propício de encontros e relações culturais, como adverte C1, *todos aprendem a cultura e costume do outro, a gente não pode ser leigo com relação a isso porque todos nós na escola fronteira temos que aprender e aceitar a cultura do outro* e PV2 completa a fala de C1 dizendo que esta é uma maneira de intercâmbio entre as culturas e suas aprendizagens.

Em relação ao programa PEIBF, PB1 diz que, antes de acontecer de fato a execução do programa, havia muita acusação e preconceito entre os dois países, e que o PEIBF seria ferramenta fundamental para os dias de hoje, pois, o fluxo migratório que está acontecendo no estado de Roraima seria bem menos impactante, uma vez que haveria um benefício maior para as crianças venezuelanas.

Por isso, é necessário reconhecer as identidades culturais no contexto moderno e os educadores devem ser reflexivos, pois a todo instante o indivíduo se distingue e se iguala de acordo com o meio social em que está inserido.

Neste contexto, a interculturalidade deve ser percebida como um instrumento para os educadores a fim de vencer qualquer tipo de estereótipo tanto na sociedade quanto na escola. Levando à superação dos desafios postos pela sociedade moderna, influenciada pela globalização. Portanto, o professor não deve deixar de lado ou perder sua postura étnica e, conseqüentemente, sua identidade. Logo, este é um problema que deve ser enfrentado partindo da ideia de que as diferenças existem e precisam ser reconhecidas.

Ainda em relação a esta temática, perguntamos aos professores e à coordenadora se conhecem e se estão cientes da importância do debate acerca da educação intercultural que é preconizada pela Lei 11.645/08. Em resposta a tal questionamento, os sujeitos responderam:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Não. Não conheço não.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| P2: <i>Bom, eu já fiz um estudo a respeito disso aí que a história e a cultura afro-brasileira e indígena ela está assim me misturando cada dia que passa que né, estamos vivendo uma mistura brasileira digamos assim, com pessoas diferentes, culturas, nacionalidades. E às vezes a gente se encontra em situações que gostaríamos de fazer mais porque é muito bonito trabalhar a cultura, a história afro e indígenas para que possamos fortalecer esse intercâmbio, essa interação, junto e misturado no palavreado popular.</i> |
| P3: <i>Na verdade eu eu] eu conheço, mais eu não lembro, não sei lhe explicar em palavras.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| C1: <i>Como já foi falado no decorrer da nossa conversa a escola trabalha com projeto, trabalhando a cultura, dança, costumes do outro país, assim mesmo como a nossa cultura, que eles precisam compreender que só não existe a cultura deles existe a nossa cultura também, eles precisam compreender que é um contexto amplo.</i>                                                                                                                                                                                                   |

Observa-se que há um desconhecimento acerca da lei 11.645/08 por parte de alguns professores, contudo, P2 diz que a referida lei faz referência à diversidade de culturas existentes com a finalidade de fortalecer a interação entre as culturas; já C1 profere que a escola trabalha a cultura, dança, costumes do outro país, fato esse que não foi confirmado durante as observações e nem mediante a fala dos entrevistados, pois, como citado acima, a escola não possui projetos no âmbito desta temática.

Neste sentido, sem entrar no mérito da questão, cabe lembrar que o Conselho Nacional de Educação - CNE deixa algumas sugestões aos professores e à comunidade escolar para trabalhar a diversidade, tanto com relação aos povos indígenas, quanto dos negros nos currículos escolares. O CNE ressalta que esta é uma questão presente em diferentes contextos e que, portanto, se faz necessária a construção de projetos no âmbito da temática multicultural.

No que se refere especificamente ao ensino de história, este dar-se-á de acordo com os PCNs (2004, p.11) em diferentes meios de atividades curriculares ou não, em que se explicitem diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana, promovendo oportunidades de diálogo, bem como formas de convivência respeitosa.

Assim, para fecharmos esta discussão acerca da categoria interculturalidade foi feita a seguinte pergunta aos professores e coordenadora: quais estratégias e ações são necessárias para que, de fato, aconteça uma educação intercultural no contexto de fronteira

que valorize as diversas identidades que fazem parte do contexto escolar? Eles então responderam:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Eu acredito que poderia estar tendo uma professora justamente para estar ensinando eles a Língua Portuguesa e eu acredito também que se fizesse uma triagem em questão de receber essas crianças [...] a escola poderia fazer projeto e dar subsídios para trabalhar.</i>                                                                                                                                                                  |
| P2: <i>Eu acho que o que está mais em foco aqui, que é notório da gente perceber uma das estratégias [...] é a interação né dos pais com a escola, comunidade para que a gente perceba que isso aí é uma coisa única né [...] porque muitas vezes a nossa cultura de educação para nossos filhos é de um jeito, mas quando chega na escola são de outro, a mesma coisa é com uma pessoa de nacionalidade, de uma etnia né que são diferentes.</i> |
| P3: <i>[...] seriam projetos voltados para essa temática e curso para nós professores.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| C1: <i>Bom, aqui na escola por ser uma área de fronteira né, a gente precisa ter formação continuada.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Com base nas respostas acima, observou-se que relatam a necessidade de projetos voltados para a temática em questão, uma maior interação entre família, escola e comunidade, garantindo uma prática educativa que de fato promova ensino e produza bons resultados na formação de cidadãos, como preconizado no artigo 1º da Lei 9.394/1996 que reconhece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana (...) e nas movimentações culturais”. Contudo, um dos grandes desafios das instituições de ensino na atualidade refere-se a pouca participação da comunidade, e, sobretudo, das famílias na gestão e nas atividades de ensino desenvolvidas nas escolas. E essa analogia gestão escolar e família tem perdido espaço, ocasionando dificuldades pedagógicas que acabam por dificultar o processo de ensino e de aprendizagem.

Os entrevistados ressaltam, mais uma vez, a necessidade de curso de formação continuada, uma vez que cursos de capacitação possibilitariam aos educadores uma reflexão acerca da consciência das limitações sociais, culturais, ideológicas e, conseqüentemente, da própria profissão. Para Gomes Lino (2012, p.12), é necessário manter uma conexão entre a formação inicial recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional.

Com base nisso, P1 ainda cita que seria necessária uma triagem em relação à entrada de alunos estrangeiros no sistema de ensino brasileiro, uma vez que o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras, principalmente no município de Pacaraima dobrou neste ano de 2018 e, como citado anteriormente, as redes de ensino não oferecem orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos professores.

Contudo, por mais que as salas de aulas estejam superlotadas, sabemos que as escolas em áreas fronteiriças estão submetidas a pensar seus contatos, trocas e suas interações, desenvolvendo assim ações para promover o respeito à diversidade e a integração dos seus alunos, uma vez que esses contatos interculturais fazem emergir elementos identitários enraizados na cultura, nos costumes...

Diante disso, o acolhimento a estes alunos é muito importante e cabe ressaltar que a legislação brasileira, fundamentada pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei da Migração e dos Refugiados, determina que estrangeiros tenham direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros.

Desta feita, os entrevistados entendem que uma educação intercultural seria imprescindível neste espaço fronteiriço, como veremos abaixo:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>Se trabalharmos esta educação intercultural acredito que dará certo porque vamos estar fazendo esta interligação entre estas culturas.</i>                                                                                                                                                                                                                                          |
| P2: <i>Uma educação intercultural é integradora e inclusiva [...] A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e o valor da diversidade e de oportunidades.</i>                                                                                                                                                                                                             |
| P3: <i>Eu acredito que uma educação intercultural é um tipo de educação que vai tratar de que nossos alunos participem um com o outro, um entendendo o outro, só assim eu acredito que teremos uma educação intercultural.</i>                                                                                                                                                             |
| C1: <i>É o respeito ao outro dando a ele o direito a conviver em uma sociedade digna e respeitando um ao outro.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| PB1: <i>O que eu entendo é que uma educação que precisa integrar, integrar culturas, não se pode pensar educação intercultural sem integrar assim, juntar, sem trabalhar juntos, e assim como moradora de fronteira eu vejo que ainda há esse empecilho por lado , deixando claro assim da Venezuela de não querer fazer essa integração, interação, não quer, é muito fechada a isso.</i> |
| PV2: <i>La educación intercultural para mí es (pensando)...(pensando) Es una educación que involucra a todas las personas independientemente de sus raíces culturales.</i>                                                                                                                                                                                                                 |

A educação intercultural nas áreas fronteiriças torna-se imprescindível, pois, visa, acima de tudo, alcançar benefícios socioculturais, destacando-se a redução de discriminações e/ou preconceitos relacionados às diferenças entre os moradores das áreas de fronteira, assim como também um aproveitamento cultural recíproco. Lembremos a fala de P2 quando afirma que é por meio de uma educação intercultural que promoveremos o reconhecimento e o valor da diversidade. O Projeto intercultural-PEIBF em sua fase inicial no município de Pacaraima trouxe como premissa em todos os casos relatados pelos dois municípios participantes com aspectos enriquecedores para a cultura e para os costumes locais, aproximando cada vez mais estas regiões do objetivo proposto pelo atual Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que é “construir uma identidade

regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”.

#### 4.2.3 Constituição da identidade cultural na fronteira Brasil-Venezuela

Como já mencionado no capítulo I, a identidade é um conjunto de referências culturais, por meio do qual uma pessoa ou grupo se definem e aspiram ser reconhecidos, onde cada sujeito possui uma identidade formada de diversas afiliações, ou seja, a identidade é constituída por um processo de identificações que dão ênfase à história de cada grupo, esta por sua vez, implica num sentimento de pertença a um determinado grupo cultural.

Sendo assim, podemos dizer que as identidades se constituem mediante processos interativos, onde os sujeitos distinguem na sua realidade cotidiana sentimentos simbólicos de pertencimento àquele grupo. Diante disso, ressaltamos que a construção da identidade em área fronteiriça, seja ela individual ou social, não é estável, mas é (re) inventada, transitória e, às vezes, provisória, pois, por ser uma fronteira os sujeitos que subjazem estes espaços na maioria das vezes não vivem muito tempo neste lugar de salto.

Portanto, a identidade cultural na fronteira Brasil-Venezuela é (re) negociada e vai-se transformando, (re) construindo-se ao longo do tempo como adverte Silva (2008, p. 43).

No que tange a esta categoria, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: Como são constituídas as identidades do alunado desta instituição e como a escola vem trabalhando com a identidade na escola de fronteira? Seguem as considerações à pergunta:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: <i>eu posso falar que eu tenho alguns alunos que são indígenas [...] nossos alunos brasileiros e a outra metade da minha turma são venezuelanos.</i>                                                                                                                                    |
| P2: <i>É uma identidade múltipla [...] uma identidade mista, é uma identidade cheia de desafios muitas vezes né, porque é composta de culturas né, que abrange etnias, nacionalidades, culturas mistas.</i>                                                                                 |
| P3: <i>As identidades dos meus alunos são diversificadas porque tenho alunos que são venezuelanos filhos de brasileiro e venezuelano, os alunos indígenas filhos de não indígenas, e tenho os alunos filhos só de brasileiros também, a maioria dos meus alunos são evangélicos também.</i> |
| C1: <i>Bom aqui na escola, agente aprende a constituir a identidade que mostre o direito de todos, mostrando o respeito à diversidade de cada um.</i>                                                                                                                                       |

De acordo com Bauman (2005, p.24), durante a maior parte da história como as identidades se constituíram ao longo do tempo, a maioria das sociedades concentraram-se nas relações sociais nos variados domínios de proximidade, pois a sociedade era entendida

como a maior totalidade de coabitação humana, era igual à vizinhança adjacente, na qual o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado e, que dirá negociado.

Assim, a identidade era determinada pelo nascimento do indivíduo e, conseqüentemente, cabe proferir que nesse espaço a falta de clareza não possibilitava pensar em “quem sou eu”. Contudo, a partir da desintegração e da redução de poder aglutinador das vizinhanças que se passou a pensar no nascimento da identidade pautada na ideia de pertencimento a uma classe, como proferiram os sujeitos entrevistados na categoria um, acerca de como estes se definiam e P1 ressaltou: *meu pai ele é maranhense, minha mãe é filha de índia com pernambucano, mas eu me considero é macuxi*; P2 disse: *minha identidade é uma sequência assim de miscigenação, eu posso afirmar até onde eu sei meus avós paternos eram negro e índio [...] eu me considero uma índia mestiça*. Esse sentimento de pertencimento advém de nossos antepassados, onde a delimitação dos nossos comportamentos, discursos, modo de agir são referenciais identitários e, ao mesmo tempo, garantem e estabelecem um padrão de referência.

Diante disso, Bauman (2005) diz que:

[...] é necessário provar pelos próprios atos, pela “vida inteira” – não apenas exibindo ostensivamente a certidão de nascimento -, que de fato se faz parte da classe a que se afirma pertencer. Deixando de fornecer essa prova convincente, pode-se perder a qualificação de classe, tornar-se *déclassé* (BAUMAN, 2005, p.56).

De acordo com a citação acima, a identidade passou a ser concebida constantemente pela auto-identificação, com na fala de P1 quando afirma: *tenho alguns alunos que são indígenas, brasileiros e a outra metade são venezuelanos*. Portanto, a ideia de pertencimento a uma determinada nação faz parte da constituição das nossas identidades, por essa razão que as identidades são fluidas, cambiantes, estão pautadas em diferenças que são históricas e circunstanciais. Neste viés, C1 diz que na escola pesquisada, todos os envolvidos aprendem a constituir uma identidade que mostre o direito de todos, mostrando o respeito à diversidade de cada um, pois, as identidades não são fixas, fechadas, homogêneas e neutras.

Cabe advertir que durante a execução do Programa Escolas Interculturais de Fronteira os professores das entidades educacionais dos municípios de Pacaraima e Santa Elena de Uairén que foram entrevistados alegaram que as identidades étnicas e culturais que se percebia nas escolas onde o projeto acontecia não se resumiam apenas em brasileiros e venezuelanos, mas, segundo PB1, atendia e atende até hoje na rede municipal



alunos árabes, chineses, colombianos, guianeses, alunos de várias etnias indígenas, contudo, esta ainda diz que, na escola onde se fazia o cruce era diferente, pois, é uma escola indígena. PV2 afirmou que as identidades que constituíam a escola eram os indígenas, tanto da escola El Salto quanto os indígenas da fronteira.

P2 e P3 no quadro acima, disseram que as identidades de seus alunos *é uma identidade que está sempre se transformando, uma identidade mista, uma identidade diversa, que está sempre se transformando*, ou seja, a compreensão de fenômenos identitários mistos refere-se ao contexto multicultural e plurilíngue que se encontra nas áreas de fronteira.

Assim, é possível identificar o entendimento da identidade cultural em cidades-gêmeas com diversas possibilidades identitárias, como por exemplo, Pacaraima, pois é um município habitado por povos de diversas origens e, por sua vez, possibilita, de certa maneira, inúmeras formas de identificação.

Neste contexto, a contribuição antropológica de Augé (1994) considera que a identidade criada pelo indivíduo no lugar onde ele nasce é importante, porém, mais do que isso, onde ele vive parte de sua vida, tempo necessário para criar raízes com o lugar e criar sua identidade individual.

Cabe mencionar que foi questionado aos professores que participaram do projeto, como eram trabalhadas as identidades interculturais dos alunos, quais eram os conteúdos abordados, ambos relataram:

|                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PB1: <i>O planejamento [...] partia de algo que houvesse alguma identificação, sempre partia de um ponto em comum, como exemplo, religião, costume, havia sempre um cuidado em se trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo todas as disciplinas.</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| PV2: <i>Se construían de acuerdo al idioma y a las costumbres y tradiciones de cada país.</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|

Assim, com a implantação do PEIBF se pretendia chegar a um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo, assim, segundo os objetivos do projeto, que alunos e professores pudessem se educar e se comunicar, promovendo a integração fronteiriça. E as identidades existentes nos dois lados da fronteira segundo os informantes manifestam-se nos modos de vida, costumes, crenças, hábitos e cultura.

Ressalta-se ainda que os principais aspectos problemáticos que se desencadearam durante a execução do programa na fronteira Brasil-Venezuela, segundo os professores que participaram da pesquisa foram: Diferenças quanto ao período letivo nos dois países; diferenças nos turnos de aula (na Venezuela as aulas funcionam em tempo integral – de 7h

às 15h – no Brasil, as aulas funcionam das 07h30min às 11h45min); diferenças no fuso horário (meia hora a menos para a Venezuela em relação ao Brasil) e transporte para os professores envolvidos no programa para realização dos “cruces”.

Neste viés, a escola desempenha um papel crucial na construção das identidades sociais, visto que no mundo contemporâneo os indivíduos têm dificuldades para construir identidades, pois, as transformações dos valores geram diferentes modos de integração, transformação, principalmente no que tange ao processo de globalização já que a todo instante o global e o local se misturam.

Assim, a construção das identidades dos professores da escola Alcides Lima se apoia mediante processos contraditórios: de um lado uma visão estática que vai sendo desenhada aos poucos de forma negativa, ou seja, os professores que era para protegerem, integrarem, são evidenciados em primeiro plano, fato esse que foi constatado durante a expulsão dos venezuelanos nos acampamentos em Pacaraima. Outro fato evidenciado na fala de um dos entrevistados de que a crença de ações conjuntas podem gerar transformações, contudo, percebem-se nas falas dos entrevistados ações individualistas que prevalecem na instituição de ensino, fato esse comprovado na questão referente aos projetos desenvolvidos para trabalhar com as identidades culturais na sala de aula, onde apenas uma professora diz que trabalha nesta perspectiva.

E do outro lado, observa-se que as identidades culturais estão enraizadas a um sentimento individual de pertencimento a um determinado grupo, pois, cada professor investigado se autodeclara como indígena, branco, negro, não há um sentimento de pertencimento como Hall (2011) considera a uma determinada coletividade, cujos símbolos e formas de representação possam atribuir ideais à nação, ou seja, não há um sentido comum pelos quais os sujeitos tendem a se identificar.

Neste sentido, foi perguntado aos professores tanto da escola Alcides Lima, quanto aos professores que participaram do PEIBF e à como a coordenadora pedagógica quais os maiores desafios encontrados na prática pedagógica na escola de fronteira. Eles relataram, como citado anteriormente, que integram alunos de diferentes culturas, nacionalidades em sua sala de aula. Ainda relataram:

P1: *Eu acho que o desafio já até citei aqui na questão sete [...] é que a escola ela não te dá um subsídio, um apoio pedagógico, com curso de formação para os professores, você tem aquela formação*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>continuada que eles fazem, mas pouco se trabalha essa questão da intercultura do venezuelano, a gente fala mais do venezuelano porque o indígena é mais fácil [...] com os venezuelanos é diferente por que é uma língua totalmente diferente que eles até para se comunicar com os próprios colegas na sala é difícil.[...] então assim a escola deveria trabalhar assim, acredito que cursos para os professores de Espanhol, nas férias, meio do ano, férias no final do ano, começo do ano aplicar cursos e trabalhar projetos voltados para a essa esses alunos venezuelanos.</i>    |
| <i>P2: O maior desafio que eu encontrei trabalhando na fronteira, em região fronteira foi a ausência de cursos de língua específica para a capacitação dos profissionais na fronteira. O envolvimento dos pais no cotidiano da vida escolar, e os próprios materiais para os projetos de data comemorativa que a gente executa.</i>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>P3: O maior desafio que eu encontrei trabalhando na fronteira, em região fronteira foi a ausência de cursos de língua específica né para a capacitação.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>C1: É a questão da língua e a participação dos pais em entender todo o processo de ensino e aprendizagem da nossa escola, porque primeiros eles têm que [...] aprender toda uma dinâmica que a gente tem leis, e que a gente é amparado com constituição, então eles precisam compreender porque a gente já compreende, já sabe que eles vêm de um sistema que deixa a desejar, mas o nosso sistema ele funciona e ele não é falho, então eles precisam compreender todo esse contexto para tá acompanhando seu filho no dia a dia.</i>                                                   |
| <i>PB1: [...] O que primeiro impacto, assim até negativo, é a questão do trabalhar projetos, a questão da elaboração de projetos porque até então não tínhamos esse hábito, não fazia parte da nossa rotina educacional [...] trabalhávamos planejamento de uma forma mais aberta, já no lado da Venezuelana eles trabalham com projetos [...] houve assim de início um não querer por parte dos professores, porque achavam que dava mais trabalho, precisava mais de pesquisa, precisava envolver mais o aluno, em algumas situações até pais, dependendo do que se tratava o projeto.</i> |
| <i>PV2: Las dificultades de hacer educación en la escuela creo que es el idioma - las leyes - los gobiernos, que es una de las más grandes dificultades que el agente encuentra como prof. Eran muchas las dificultades que los profesores que hacía el cruce hablaba con ejemplo, una pudo a ver sido el idioma, otra el transporte, la falta de capacitación del personal docente.</i>                                                                                                                                                                                                     |

Com base nas respostas acima, observou-se que os professores possuem as mesmas dificuldades na prática pedagógica. P1 diz que os desafios consistem em falta de subsídio da instituição, curso de formação continuada que trabalhe de fato com a interculturalidade, principalmente no que tange a alunos venezuelanos. Diz ainda que trabalhar com os alunos indígenas é fácil, uma vez que eles residem nas comunidades próximas ao município e a língua falada deles é o Português, já com o aluno venezuelano é diferente porque a língua é totalmente diferente e acaba dificultando o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno.

P2 e P3 complementam a fala de P1, alegando que a ausência de cursos de língua específica para a capacitação dos profissionais na fronteira incide numa problemática e P2 ainda concorda que a falta de materiais para os projetos de data comemorativa também é um entrave, e concorda com C1 com relação ao envolvimento dos pais no cotidiano da vida escolar em entender todo o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ressalta-se que na fala de C1 há uma postura etnocêntrica, quando afirma que *primeiro eles têm que aprender toda uma dinâmica que a gente tem leis, pois eles vêm de um sistema que deixa a desejar, mas o nosso sistema funciona e ele não é falho,*

*então eles precisam compreender todo esse contexto para acompanhar seus filhos no dia a dia.*

Diante disso, podemos dizer que a fala de C1 se manifesta como um monólogo, isto é, um "eu" dialogando consigo mesmo, desconsiderando a realidade do "outro" e os possíveis valores desse outro. Ou, pior ainda, evidencia uma postura de discriminar o outro, neste caso o sistema das escolas de Santa Elena de Uaíren, e diz mais que o sistema de ensino é problemático, pois não tem leis, diferente do Brasil onde as leis funcionam. Essa postura nega o "outro" e valoriza e afirma o seu "eu".

Nas falas de PB1 e PB2 os maiores desafios na prática pedagógica no programa intercultural consistiram para as escolas do município de Pacaraima trabalhar e elaborar com projetos, uma vez que o planejamento da escola era mais flexível e ambos não tinham, até o presente momento, o hábito de trabalhar com projetos na prática pedagógica. Diante disso houve uma resistência por partes dos educadores, pois acreditavam que dava mais trabalho, precisava de mais estudos e, sobretudo, envolve os alunos e os pais, diferente das escolas da venezuelana que já trabalhavam com essa metodologia.

Portanto, a metodologia via EPA foi escolhida para o PEIBF pela possibilidade da livre escolha de temas a serem desenvolvidos localmente, voltados às diferentes realidades das escolas participantes, podendo realizar projetos diferentes entre si, sem perder de vista os objetivos, ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 15).

PV2 diz que as dificuldades encontradas no programa foi o idioma, a falta de transporte para fazer o *cruce*, bem como a falta de capacitação aos profissionais da educação. Mediante tais dificuldades, o PEIBF está parado em Pacaraima, contudo, apenas os representantes do setor político municipal participam de reuniões a nível nacional ou regional, quando convidados. Mas para a coordenação nacional do PEIBF, o município de Pacaraima vem participando efetivamente, desde a sua inclusão, no ano de 2009, de uma interculturalidade com as escolas venezuelanas, Escola Integral Bolivariana El Salto e Escola Integral Bolivariana San Antonio, "escolas-espelho".

Ressalta-se que mesmo o PEIBF parado no município, a quantidade de discentes que cruzam a linha de fronteira cotidianamente para frequentarem escolas no Brasil e as diferentes modalidades de ensino oferecidas pelas três escolas municipais é intenso.

Numa conversa informal com pais de alunos de outra nacionalidade sobre o porquê eles matriculam seus filhos nas escolas brasileiras, a maioria relatou que matriculam pensando no propósito dos mesmos adquirirem a influência na Língua Portuguesa e de terem melhores oportunidades no decorrer da vida, alegando que aqui no Brasil a chance de os filhos chegarem a um nível superior é mais promissor do que na Venezuela.

Vale lembrar que não somente discentes se deslocam cotidianamente entre os dois países: funcionários e docentes mantêm residência de um e do outro lado da fronteira, como exemplo, a docente que ministra aula de Espanhol é brasileira e reside do outro lado da fronteira, bem como a merendeira da escola. Assim, as relações entre aqueles que compõem o ambiente escolar ocorrem numa mescla de identidades que a todo instante se evidencia para uma ou outra cultura.

Desta feita, a identidade nacionalista é mais evidente na fronteira, sobrepondo a identidade étnica cultural, e cabe à família incitar a percepção da criança como ser único e importante para o contexto social do qual faz parte, pois as escolas que se encontram na fronteira do Brasil com a Venezuela, mesmo não discriminando os discentes venezuelanos, já o fazem quando a escola não promovem atividades que evidenciam a valorização na diversidade do outro.

#### 4.2.4 As várias fronteiras que permeiam a escola

A escola de fronteira está desafiada a repensar a sua prática e encontrar meios para trabalhar a diversidade, visto que é *locus* de encontro de diferentes sujeitos oriundos de distintas culturas, os quais convivem em um mesmo espaço em que as relações são permeadas por diferentes ensinamentos familiares, culturais e sociais.

E a escola pesquisada, por ser de fronteira formada por sujeitos de diferentes contextos sociais, foi perguntado aos entrevistados o que eles entendem por fronteira. Eles responderam:

|                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: [...] fronteira é um local que divide dois países. [...] ela é a delimitação de cada região.                                                                                                                                                        |
| P2: [...] fronteira no meu conceito, no meu ponto de vista consiste de nacionalidades diferentes, que excede nos diferentes tipos de trabalhos, de convivência, de adequação ao meio em que se vive, do ambiente.                                       |
| P3: [...] fronteira é um lugar onde convivem diferentes pessoas, as boas e as más, às vezes estamos unidos, às vezes brigamos por nossos direitos, como o caso da expulsão dos bandidos que estavam roubando aqui em Pacaraima, ai a população se uniu. |
| C1: -----                                                                                                                                                                                                                                               |
| PB1 : Fronteira é [...] uma situação bem peculiar não assim quando se fala de Brasil nível Brasil [...]                                                                                                                                                 |

|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>é uma marcação que separa uma cidade e no nosso caso é uma fronteira seca terrestre.</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>PV2: Intentando que la frontera y como puedo habla es el comienzo y el final de un espacio geográfico.</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Com base nas respostas acima, observou-se que cada professor tem uma concepção em relação à fronteira. P1 diz que a fronteira é um local que divide dois países, P2 entende que a fronteira consiste em nacionalidades diferentes, que excede nos diferentes tipos de trabalhos, de convivência, de adequação ao meio que se vive. P3 alega que a fronteira é um lugar onde convivem diferentes pessoas, as boas e as más; PB1 ressalta que é uma marcação que separa uma cidade e, por último, PV2 diz que é o começo e o fim de um espaço geográfico.

Com base nas respostas é possível comparar o que Becker (2009) diz acerca da fronteira, alegando que existem diferentes perspectivas como, por exemplo, fronteira móvel, socioambiental, política, geopolítica, entre outras. E conclui que, as fronteiras são lugares de travessia, passagem e, sobretudo, espaço não plenamente estruturado, potencialmente gerador de realidades novas.

Sendo assim, a fronteira é um fator tanto de integração quanto lugares imprevisíveis. Becker (2009, p. 57) diz que as fronteiras se caracterizam por serem locais de instabilidades e mutabilidade, onde podem surgir reações e conflitos de diferentes naturezas (nacionalistas, libertadores, econômicos, etc), a partir tanto das aspirações das populações que vivem nessas zonas, como de pressões externas, como cita P3, referindo-se ao episódio xenofóbico que aconteceu nos acampamentos dos venezuelanos no município de Pacaraima.

Ainda se tratando de fronteira, utilizou-se o questionamento o que é ser um professor e um coordenador de fronteira atualmente. Assim se obteve as seguintes respostas:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>P1: Hoje é muito difícil porque nós aqui no município de Pacaraima estamos tendo um grande problema por causa dessa questão que Venezuela está sofrendo e é difícil porque nós temos os problemas de roubos que acontecem na cidade, nós temos venezuelanos que de fato estão passando fome e outros que não, e acaba gerando aquela revolta pela população e aqueles que querem trabalhar sofrem com isso [...] hoje ser professor a gente vê muito isso porque nossos alunos eles têm pais que são revoltados com esses venezuelanos que estão aqui [...] então eles levam isso para a sala de aula aí quando estão com os colegas venezuelanos ficam falando ah eu não gosto de ti vai para teu país porque tu não é bem vindo aqui vocês roubam [...] teu pai rouba, tua mãe rouba, então assim é difícil porque temos que estar trabalhando isso todo dia, dizer que não é assim, que de fato tem aqueles que vêm para roubar, mas tem os que de fato estão passando fome, tem crianças passando fome, então a criança é assim ela absorve tudo o que os adultos falam [...] E quando acontece de sumir alguma coisa na sala de aula [...] eles já jogam logo a culpa para os colegas venezuelanos, aí dizem ah foi fulano porque venezuelano rouba.</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>P2: É ser um provedor de dinâmicas, de mecanismos, de experiências diferenciadas para que possa ter</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>um aprendizado melhor, uma interação melhor no meio.</i>                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>P3: Ser professor de fronteira em minha opinião é muito difícil, porque temos alunos de várias origens, e temos que alfabetizar esses alunos, a maioria não fala o Português, aí nós professores temos que fazer de tudo para ajudar esse aluno, então ser professor numa fronteira é um desafio.</i> |
| <i>C1: E aprender a construir uma identidade que de direitos a todos sem deixar exceção principalmente que a nossa escola é da área fronteira.</i>                                                                                                                                                       |

Conforme as respostas dadas pelos professores P1 e P3, é um desafio constante devido à presença de venezuelanos que estão em Pacaraima, uma vez que os altos índices de furtos na cidade são ocasionados por uma minoria que não quer trabalhar e acaba gerando revolta na população, afetando os indivíduos que querem trabalhar. Observa-se que muitos estão passando fome nas ruas, e além do mais, os pais acabam passando uma visão etnocêntrica do “outro” alegando que só o “venezuelano rouba” e os filhos levam para a sala de aula essa postura egoísta impregnada de preconceito e de julgamento do “outro”.

P2 diz que ser educador é ser um provedor de dinâmicas favorecendo tanto o ensino e aprendizagem quanto a interação com no meio; P3 alega que é tarefa muito difícil, porque há alunos de várias origens e tem que alfabetizar esses alunos quando a maioria não fala Português e C1 argumenta que ser coordenador é aprender a construir uma identidade que dê direitos a todos, sem exceção, principalmente porque a escola é de área fronteira.

Neste viés, a ação educativa tem como propósito desenvolver capacidades para a tomada de decisão, propiciando aos educadores e alunos uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade na qual é necessário que as escolas trabalhem em prol de uma educação intercultural, pois, muito se discute uma sociedade igualitária, justa, democrática que respeite as diferenças, mas infelizmente essas concepções são negadas dentro dos espaços escolares, ocasionando uma homogeneidade desses processos que poderiam ser um ponto de partida para alcançar a liberdade.

E diferente do que P1 e P3 dizem que é um desafio ser professor de fronteira devido à presença de venezuelanos, ao contrário, deveria ser uma oportunidade. Gomes (2003) diz que refletir a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das reivindicações, no cerne do processo educativo. Isso nos torna mais fortes e nos leva a pensar nas nossas ações e nos nossos valores, reconhecendo as diferenças e rompendo com os variados tipos de ceticismos.

Neste contexto, a resposta da C1 chama-nos atenção, quando utiliza a expressão *aprender a construir uma identidade que dê direitos a todos sem deixar exceção*, ou seja, indica que reconhecer e aceitar as diferenças de maneira objetiva contribui para uma maior compreensão e construção de identidades, que dê direitos a todos, independente de sua origem. Pois, a cada dia ficamos numa só rede de informações, de modo que quaisquer mudanças nos hábitos da sociedade provocam mudanças, por isso, é necessário reconhecer as identidades culturais no contexto de fronteira e os educadores devem ser reflexivos, pois a todo instante o indivíduo se distingue e se iguala de acordo com o meio social em que está inserido.

#### 4.2.5 O currículo na fronteira

No tocante ao currículo, perguntamos aos professores que participavam do PEIBF e à coordenadora pedagógica como é feito o currículo tanto da escola quanto da proposta intercultural do programa. Em suas respostas estes alegaram que existe um currículo maior e que a escola faz as adequações necessárias, respeitando as especificidades locais. Vejamos as respostas:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>C1: Já tem um currículo maior, e partir dele a gente coloca nossa realidade vivida [...] a gente tem alunos de diversas culturas daí temos que colocar essa realidade, e ele é feito por todos.</i>                                                                                                                                                                                                                                        |
| <i>PB1: Era feito o currículo pela proposta que já vinha do programa, e era feito através de projetos, metodologias de projetos, onde todos os professores, coordenadores envolviam-se na elaboração. [...] E Pacaraíma, como não tinha uma proposta curricular definida, que não temos ainda, estamos na parte de elaboração, então tinha um pouquinho mais de dificuldades [...] o projeto sempre partia de algo de interesse do aluno.</i> |
| <i>PV2: El currículum del programa se hacía teniendo como base eran realizados tomando en cuenta las necesidades fronterizas de cada nación.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

De acordo com as respostas apresentadas, observa-se que todos dizem haver uma proposta maior de currículo e que a escola, juntamente com toda a equipe, fazem as devidas alterações, como C1 declara que tem um currículo maior, e a partir dele se colocam as experiências vividas, uma vez que a escola possui alunos de diversas culturas. Contudo, há uma discordância, pois a escola, por ser de fronteira, os professores do 2º ano do Ensino Fundamental, juntamente com a coordenadora proferiram que a escola não tem nenhum projeto que trabalhe com as identidades culturais e muito menos com a interculturalidade. Assim, PB1 diz que o currículo do PEIBF também já vinha definido pelo programa, uma vez que se dava mediante metodologias de projetos, onde todos os professores, coordenadores envolviam-se na sua elaboração, partindo sempre de algo do



interesse do aluno. PV2 argumenta que o currículo do programa levava em consideração as necessidades da fronteira, contudo percebe-se que há uma discordância entre PB1 e PV2 referente à proposta curricular do PEIBF.

Cabe mencionar que as escolas dos diferentes países seguiam seus calendários e currículos, no entanto, houve um esforço para que tanto as práticas curriculares quanto o calendário dessas escolas fossem únicos, a fim de facilitar o planejamento conjunto dos professores e das coordenações escolares, com a finalidade de garantir um ensino mais integrado nas fronteiras (BRASIL; ARGENTINA, 2005, p. 18).

Assim, as atividades do programa eram desenvolvidas em duas línguas, o objetivo geral consistia em produzir respostas e aprendizagens sobre um tema escolhido, como, por exemplo, dança como citado por PB1; a problemática partia sempre do interesse dos alunos envolvidos.

Sem se contrapor ao apresentado, como citado acima que o currículo já vem pronto, então seria bom se os educadores, juntamente com toda a equipe da instituição e comunidade flexibilizassem esse currículo colocando a realidade e o cotidiano dos alunos, ainda mais sendo uma escola de fronteira. Nesta linha o currículo deve contemplar essa interculturalidade.

Numa forma de melhor explicitar o lugar e a relevância do currículo na questão em debate, Moreira e Silva (2000, p.8) citados por Almeida (2009, pp.106-107), comentam que o currículo é considerado um componente tanto social quanto cultural:

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e temporal- ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Neste sentido, as respostas de C1 e PB1 despertam certa preocupação, pois, se esse “currículo” já vem pronto, então cabe aos educadores flexibilizarem esse currículo, colando a realidade local no mesmo, uma vez que o público desta escola é diversificado, formado por sujeitos de diferentes etnias e nacionalidades. Fato que se explica exatamente por estar a escola em uma região de fronteira, onde os hábitos e os costumes são diferentes, logo, torna-se imprescindível compreender que o currículo escolar deve contemplar a realidade e a diversidade que compõem o espaço escolar.

Sendo assim, um currículo intercultural faz crítica ao currículo hegemônico na medida em que este é influenciado pelo ideário pós-moderno, de maneira que este deve questionar e reconhecer a pluralidade dando vozes aos silenciados.

Atento a essa questão, Santomé (2008) nos ensina que o currículo que a educação almeja para transformar seus educandos em sujeitos críticos e comprometidos com a realidade, deve transformar essas visões estereotipadas, e o primeiro passo a ser vencido refere-se aos conteúdos referentes a grupos históricos tidos como inferiores, portanto, o professor deve trabalhar todos os dias assuntos que remetem à diversidade cultural e não apenas só um dia do ano como, por exemplo, em datas comemorativas.

Uma educação democrática não trabalha conteúdos fragmentados representando apenas interesses da classe dominante, mas sim, delinea-se em ações que reconhecem os valores de cada grupo e de suas culturas na sociedade, logo, cabe ao educador ser o criador dessas estratégias.

Aprofundando um pouco mais a questão, Santomé (2008) faz-nos refletir sobre o currículo quando diz:

Não se trata de converter as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc. em suplementos do currículo escolar, em temas destacados para que nossa consciência possa ficar mais tranquila. Lamentavelmente é isto que acontece em muitas de nossas salas de aulas e que denomino, tal como, referi anteriormente “currículo tipo turista” (SANTOMÉ, 2008, p. 54).

Portanto, um currículo na visão intercultural deve trabalhar em prol da formação das identidades, sempre em respeito à pluralidade cultural, desafiando qualquer tipo de preconceito em uma expectativa de educação para a cidadania. Essa postura é assim assumida tendo em vista que o currículo não é neutro, este têm objetivos e intencionalidades, e neste caso em especial terá a finalidade de reverter a ideia de homogeneidade predominante nos espaços escolares.

Sendo assim, as reflexões e discussões propostas pela interculturalidade deverão estar sempre conectadas com as propostas curriculares e, conseqüentemente, com os temas que emergem dos debates e situações que envolvem a diversidade existente no âmbito escolar. Desta forma, e fazendo uma crítica aos modelos e propostas curriculares, podemos dizer que o currículo é usado como homogeneizador das culturas que fazem parte do cotidiano das escolas, pois, no contexto das relações valoriza-se a cultura dominante, cuja referência histórica é a cultura europeia.

Neste contexto, McLaren (1997, p.216) relata que:

[...] o currículo representa muito mais que do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Pode-se dizer que um currículo intercultural é a saída para solucionar essa demanda de estereótipos não somente nas escolas do município em que realizamos a pesquisa, mas para todos os estados que se encontram nessa circunstância, portanto, é necessário que se retire esse caráter excludente das escolas e, sobretudo, dos currículos tradicionais que retratam a realidade dos grupos étnicos, indígenas e de trabalhadores sempre em situações de desigualdades ou até mesmo de inferioridade intelectual e cultural.

Assim sendo, podemos dizer que as relações interpessoais tanto na escola pesquisada quanto entre as populações fronteiriças são ambíguas, por vezes contraditórias, e refletem, de certa maneira, as assimetrias sociais e econômicas locais entre os países, uma vez que, a linha de fronteira na maioria das vezes estabelece onde Brasil e Venezuela se encontram e se unem e, simultaneamente, onde se distanciam e se excluem. Neste viés podemos dizer que há uma identidade nacional definida em cada lado.

Nesta premissa, a própria forma como a fronteira é definida, num aspecto geográfico ou simbólico, pode ser caracterizada como uma peculiar relação fronteiriça, visto que o encontro de nacionalidades na fronteira Brasil/Venezuela, a partir do movimento mútuo dos fronteiriços, solidificou laços entre brasileiros e venezuelanos que, na maioria das vezes, revelam um parentesco binacional, como descrevemos no decorrer deste estudo acerca dos filhos da fronteira e como resultado tem um movimento diário da população para ambos os lados.

Portanto, entender as relações que cada grupo social de brasileiros e venezuelanos mantém com seu respectivo território leva as pessoas a se agruparem sob uma mesma expressão, seja ela individual ou coletiva, a declararem seu pertencimento a um povo ou a um grupo, a afirmarem uma identidade específica, surgindo, por consequência, uma nova espécie de fronteira, que não é só política, com marcos bem definidos, mas também, uma fronteira simbólica construída a partir da diferença, permitindo não somente o acolhimento, mas, sobretudo, a rejeição simultânea, que ocorre a todo o momento.

Logo, a partir dos estudos críticos culturais é possível dizer que a constituição das identidades possui diversas manifestações que estão ligadas a sua formação histórica, social, econômica, bem como das influências dos meios de comunicação sobre o pertencimento social, ocasionando uma perda de “sentido de si”, como adverte Hall (2015), surgindo assim um deslocamento ou descentração dos sujeitos do mundo social e cultural, e de si mesmos, isto é, sofre a chamada “crise de identidade<sup>12</sup>”, é por essa razão que a identidade é relacional, ou seja, muda de acordo com a forma como o indivíduo é interpelado ou representado. A identificação, segundo Hall (2015), não é automática, mas pode ser ganha ou perdida, pois ela se contornou politizada, formada por diversas representações e significações híbridas que resultam de várias vozes e histórias.

---

<sup>12</sup> HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo compreender, à luz dos estudos culturais em educação, como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente à diversidade existente dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I da escola Alcides da Conceição Lima, na fronteira Brasil – Venezuela.

Dessa forma, buscou-se compreender, por meio de entrevistas e análises de documentos oficiais e protocolares, como são formadas as identidades culturais dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental frente aos desafios de educar nas fronteiras.

Pode-se dizer que neste estudo buscamos ecoar vozes dos grupos minoritários que fazem parte da fronteira Brasil-Venezuela. Por isso, torna-se necessário um novo olhar acerca dos grupos culturais que se encontram não somente nas salas de aula, mas na sociedade como um todo, uma vez que essa atitude de reconhecimento das múltiplas identidades que se encontram em áreas fronteiriças proporciona aos indivíduos um novo horizonte, ou seja, permite pensar nas identidades não somente como algo fixo, permanente, confirmado, mas proporciona compreender que a identidade cultural é concebida como algo dinâmico e é constituída e constituinte tanto da vida individual quanto coletiva.

Neste sentido, ao longo das falas dos participantes da pesquisa se apresenta entendimentos acerca do perfil da instituição e dos professores entrevistados, diversidade na sala aula, questões sobre a interculturalidade na escola de fronteira e seus desafios, a identidade cultural na fronteira Brasil-Venezuela e entendimentos acerca de fronteira e currículo.

Assim, observou-se que as identidades dos professores dos 2º ano da escola pesquisada se institui e se reconstrói por meio de processos de identificações, interações e principalmente de contradições, pois, o olhar estático, homogêneo vem sendo sustentando por processos de exclusão, onde aqueles que deveriam fazer a integração dos diferentes grupos sociais estão preocupados apenas com a origem comum, a ideia de pertencimento, não estão conscientes de que as identidades são transitórias, não fixas, relacionais e que se manifestam mediante processos performativos, por meio da linguagem e, sobretudo, através da relação com o “outro”.

Neste sentido, tratar questões relacionadas com as ideias e bandeiras defendidas pela interculturalidade na escola de fronteira é um desafio que precisa ser vencido, porque essa barreira ainda não foi vencida e o corpo docente ainda não compreendeu seu verdadeiro papel no processo de formação de cidadãos conscientes e críticos. Sendo assim, um dos primeiros caminhos a ser percorrido é o reconhecimento das múltiplas identidades que se encontram no âmbito educacional e social, permitindo que estas possam se manifestar e se expressar.

Assim sendo, é necessário que as escolas fronteiriças, em especial as escolas do município de Pacaraima, trabalhem em prol de uma educação intercultural, pois, muito se discute sobre uma sociedade igualitária, justa, democrática que respeite as diferenças, mas essas concepções são negadas dentro dos espaços escolares, ocasionando assim uma homogeneidade desses processos que poderia ser um ponto de partida para alcançar a liberdade e o reconhecimento de cada indivíduo.

É por meio das vivências individuais e coletivas do processo de ensino e aprendizagem em escolas fronteiriças que as identidades culturais poderiam se construir, se reafirmar e serem mediadas pelos saberes culturais dos diferentes grupos que atravessam este espaço.

Portanto, as escolas da fronteira Brasil-Venezuela apresentam falta de condições estruturais, é necessário se discutir no coletivo o que é interculturalidade e as questões de racismo, xenofobia, preconceito, dentre outros, uma vez que as salas de aula são superlotadas, carecendo de metodologias que corroborem para garantir o reconhecimento dessa diversidade latente no município, formação de professores. Precisa mais que urgente de um currículo que atenda a necessidade de se educar nas fronteiras, além de projetos voltados para a temática da identidade cultural e da interculturalidade.

Assim, por meio dos estudos realizados na pesquisa, foi possível concluir que os educadores da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima não trabalham com questões voltadas para a identidade cultural e tampouco para a interculturalidade, uma vez que, de acordo com as informações obtidas tanto na entrevista quanto nas observações em sala de aula, estes são cientes da diversidade presente na sua sala de aula, conhecem o significado da interculturalidade, sabem que seus alunos são filhos de brasileiros, venezuelanos, colombianos, guianenses, indígenas, etc, mas esquecem do que a interculturalidade representa no contexto de uma educação que busca a inclusão de grupos e setores

socialmente excluídos. Tal fato torna-se ainda mais preocupante quando se sabe que suas salas de aulas são formadas por crianças de várias culturas e nacionalidades.

Por outro lado, se estes educadores trabalhassem numa perspectiva intercultural, sem uma postura crítica ou radical, estes se ‘encaixariam’ numa perspectiva do multiculturalismo conservador, com ressalta McLaren, uma vez que eles reconhecem que existem as diferenças, ou seja, reconhecem as culturas presentes na sala de aula, porém, buscam homogeneizá-la.

E por fim, desconsideram que as identidades culturais estão em um constante processo de construção e, em muitos casos, imbricada em relações de poder que definem os processos de diferenciação e identificação, esquecendo que a construção da identidade cultural deve ser vista não somente como forma de dominação, mas, sobretudo, de resistência. Dessa forma, a identidade dos sujeitos se constitui e carrega extensões históricas do mundo, ou seja, do lugar de onde esses sujeitos começam e debatem suas intervenções interpretativas, permitindo a reprodução e a renovação de sua cultura.

Nesta dissertação nos fundamentamos nos estudos culturais críticos para evidenciar a singularidade constituinte da identidade cultural dos professores da escola de fronteira. Ressaltamos que a identidade cultural se constitui a partir das vivências pessoais e sociais. Exemplificando esta questão: ao nos referir acerca da identidade cultural como vivência pessoal, podemos dizer que cada um dos professores investigados tem características e percepções que se constituem em diferentes aspectos, tais como ser um pai de família, ser um fiel empregado da prefeitura, etc. Esta vivência está estreitamente vinculada à noção de auto-realização e tomada por uma feição extremamente individualista, e a vivência social é caracterizada pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social, trata-se de um processo dinâmico, em contínua evolução, que se constrói por semelhança e oposição, assim, a identidade social é constituída não somente pela representação que o indivíduo faz, mas também pelos grupos de oposição, aos quais ele não pertence.

Ressalto ainda que este estudo contribuiu significativamente para minha vida pessoal e profissional, pois, os diversos grupos culturais que perpassam a fronteira não querem apenas serem reconhecidos, mas sobretudo respeitados e valorizados. Diante disso, as práticas cotidianas nos mostram que a harmonia, o intercâmbio e a integração é um artifício que de fato encoraja a população a superar os principais problemas de sua

realidade, sendo o caso de cetismo que envolve não somente a fronteira Brasil-Venezuela, mas a sociedade como um todo.

Portanto, educar nas fronteiras hoje é um desafio, pois vai muito além de ensinar codificar e decodificar palavras, significa criar espaços que privilegie as múltiplas culturas que encontram-se nestes espaços abrangendo e levando educação de qualidade a todos, sem distinção de raça, classe social ou qualquer outro tipo de diferenciação.



## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Bomtempo, 2004.

ALBUQUERQUE, J. L. C. *Fronteiras em Movimento e Identidades Nacionais: a imigração brasileira no Paraguai*. Tese (Doutorado em Sociologia) –Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. 2005.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. *A dinâmica das fronteiras: Os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo: Annablume, 2010.

ALMEIDA, M. A. O. Perspectiva multicultural em educação: Uma aproximação. In: LIMA, A.C.G, OLIVEIRA, L.F & LINS, M.R.F (orgs.). *Diálogos interculturais, currículo e educação*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

ALTENFELDER, A. H. *Desafios e tendências em formação continuada*. Artigo: Construção psicopedagógica. v.13 n.10 São Paulo, 2005. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo> . Acesso em novembro de 2018.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Moreira, Antônio F. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 39-57.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BANDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*; tradução Carlos Alberto Medeiros. –2 ed. Ver. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BECKER, Bertha K. *Significância contemporânea da fronteira: Uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia brasileira*. In AUBERTIN, C (ed.). *Fronteiras1988*. Brasília: Universidade de Brasília (UNB)/ ORSTOM 1988b. p. 60-89.

\_\_\_\_\_. *Amazônia: geopolítica na virada do III milênio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. ***Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração de Faixa de Fronteiras***. Brasília: MINT, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. ***Cartilha do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira***. Brasília: Disponível em: <www.integracao.gov.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais***. Brasília: MEC/SEF, 2004.

\_\_\_\_\_. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAZ, Evódia de Souza. ***O contato linguístico em área de fronteira Brasil/Venezuela – o português e o espanhol nas escolas de Pacaraima***. Monografia (Especialização em Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literaturas) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2004.

\_\_\_\_\_. ***Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela***. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2010.

BHABHA, Homi. ***O local da cultura***. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

CANDAU, V.M. (org). ***Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas***. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. ; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. ***Revista Brasileira de Educação***. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n.23, pp.156-168.

\_\_\_\_\_. (2009a) ***Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença***. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (Relatório final da pesquisa).

CAMARGO, Leila M. ***Viver entre dois mundos: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR sobre o direito de ser índia urbana***. Dissertação (Mestrado) UFRR, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2011.

\_\_\_\_\_. ***Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: Estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas***. Tese de doutorado-PUC, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2016.

CANCLINI, Néstor García. ***Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade***. 4 ed., 7 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. ***Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade***. Tradução Luiz Sérgio Henrique. - 3 ed. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2015.

CANEN, A., & OLIVEIRA, A. M. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. *Revista Brasileira de Educação*, (2002). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci_arttext)> Acesso em: 08 abr. 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (Org.) *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora UNB, 2005. 278 p. (Coleção Américas, Coordenação Ana Maria Fernandes).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

*Declaração Universal sobre Diversidade cultural*. (s.d.). UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2015.

FEDATTO, Nilce A. Freitas. *Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC, 1995.

FLEURI, R. M. *Educação Intercultural: Mediações necessárias*. BRASIL: DP&A, 2003.

FREITAS, Luiz Aimberê S. de. *Políticas públicas e administrativas de Territórios Federais brasileiros*. Boa Vista/RR: Corprint Gráfica e Editora Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. *Intercultura e Educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina , n.23, maio/junh./jul./ago,2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2 ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. 13. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural *In*: RAMOS, ADÃO, BARROS (coordenadores). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (Org). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1-11. (23 de Maio/Jun/Jul/Ago de 2003). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>> Acesso em: 10 outubro. 2018.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRIMSON, Alejandro (org.) *Fronteras, naciones e identidades: la periferia como centro*. Buenos Aires: La Crujía, 2000.

GUHL, Ernesto. *Las fronteras políticas y los limites naturales*. Bogotá, Fondo FEN Colombia, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. Lamparina. 2015.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/download/.../12068>> Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T *Identidade e diferença: a Perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.103-133.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2017. Contagem da população*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>> Acesso em: 18 maio 2018.

JOHNSON, Richard. *O que é afinal, estudos culturais?* In: SILVA, Tomaz T. da (Org. e trad.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1932.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez. 1994.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, P. P. Integração na faixa de fronteira. *Revista Espaço Regional*. Ano IV, nº 04, p. 6-8, dez. 2010.

MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias; SOUZA, Carla Monteiro de. *Roraima /Boa Vista: Temas sobre o regional e o local*. Boa Vista: Editora UFRR, 2012. p. 241.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

- MARTINEZ, Francisco. *Antropologia Cultural*. Edições Paulinas. Maputo. 2009.
- MAHER, T.M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*. In: CAVALCANTI, M. BORTONI-RICARDO, (Org). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (2003) Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PEREIRA CARNEIRO, Camilo. *Fronteiras irmãs: transfronteirizações na Bacia do Prata*. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, (2015). Lei nº 230/2015.
- POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Unesp. 2011. p.15-54.
- PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA. In: *Revista Salto para o Futuro*. ANO XXIV-Boletim 1-Maio de 2014.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. “*Dilemas do nosso tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. Currículo sem fronteiras*”. *Educação & Realidade*. 1-8. 2003. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculos-semfronteiras.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, n. 5, nov. 2006. pp. 31-52.
- SANTOMÉ, J. T. *Multiculturalismo anti-racista*. Porto, Portugal: Profedições, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR., T. (Coord.). Roraima *O Brasil do Hemisfério Norte*. Boa Vista AMBTEC, 1994.

SILVA, Maria Ozanira da. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: T. T da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche – a poética e a política no texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013- (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, M.E.V. *Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discursões étnicas de alteridade*. HISTEDBR. Campinas, n. 19, set, 2005.

SOUZA, Carla Monteiro. *Pensando a identidade e a diferença*. In FREITAS; Deborah de B.A.P., WANKLER, Cátia Monteiro. O múltiplo em construção: questões de linguagem e identidade. Boa Vista: Ed. UFRR, 2012. p. 17-23

STURZA, Eliana. *O espanhol da escola e o espanhol do cotidiano: um estudo de caso na fronteira Brasil-Argentina*. Dissertação de Mestrado: UFSM. 1994.

\_\_\_\_\_. *Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o portunhol*. Revista RILI/II, v. 1, n. 3, p.151-160. 2004.

\_\_\_\_\_. *Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

TERENCIANI, Cirlani. *Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na Fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul*. 2011. 206 f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011.

TOURAINÉ. Alain. *Como sair do liberalismo*. Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo: EDUSC, 1999.

VALENTE, A. L. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

VEIGA – NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M.V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

VERAS, Antônio Tolrino de Rezende; SENHORAS, Elói Martins. *Pacaraima: Um olhar geográfico*. Boa Vista: Editora UFRR, 2012. p.187 (Coleção: Comunicação e Políticas Públicas v.1)

\_\_\_\_\_. **Cultura, culturas e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

VIEIRA, Liszt (Org.). *Identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WALSH, C. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministerio de Educación [Documento de Trabalho]. 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.7-72.

XAVIER, G. P., & CANEN, A. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 1-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>> Acesso em: 14 abr. 2018.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA ESCOLA PESQUISADA

1. Estrutura física da Instituição;
2. Características da proposta pedagógica da escola;
3. Concepção de educação que sustenta a proposta pedagógica da escola;
4. Relações interpessoais na escola;
5. Recursos didáticos disponíveis na escola.
6. Verificar perfil dos alunos.
7. Verificar alunos com maiores dificuldades: qual origem deles?

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A SALA DE AULA

1. Número de alunos por salas.
2. Organização das carteiras (filas, círculo, grupos).
3. Constituição da sala de aula (Turmas homogêneas ou turmas heterogêneas).
4. Diversidade cultural existente na sala de aula (Gênero, econômica, cultural, religiosa e ritmo de aprendizagem).

### ATITUDE DO PROFESSOR

1. O (a) professor (a) dá um tratamento igualitário a todos os alunos;
2. O (a) professor reconhece e respeita a identidade dos seus alunos;
3. O (a) professor tem habilidade para planejar sua aula adaptando a cultura e a identidade dos seus alunos no currículo para atender as necessidades de todos os alunos;
4. O (a) professor (a) trabalha de que forma com a interculturalidade na sua sala de aula.

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSORES, COORDENADOR E PROFESSORES PEIBF)

| CATEGORIA DE ANÁLISES                 | ROTEIRO DE ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A VIDA DOS SUJEITOS E FORMAÇÃO</b> | <p>Nome, sexo, idade, formação, naturalidade, tempo de serviço nesta escola, tempo de atuação como professor, etapa que trabalha. Como acontece a formação continuada na Escola Alcides Lima. Você está preparada para trabalhar temas que envolvem as questões étnicas e culturais na escola da fronteira. E aconteceu algum tipo de capacitação para os professores que fizeram esse <i>crucês</i>. Os professores recebem sugestões para trabalhar com questões de identidade, cultura, diversidade em sala de aula tanto pelo gestor quanto por você que é a coordenadora da escola?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS</b>   | <p>Como você se define, quais são as características principais de sua identidade?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>DIVERSIDADE</b>                    | <p>A escola que você trabalha apresenta algum tipo de diversidade. Quais são as principais culturas que compõem sua sala de aula hoje e como são constituídas suas identidades. A diversidade existente na fronteira ela constitui-se um problema na sala de aula. Por que? Como você integra alunos de diferentes culturas, nacionalidades na sua sala de aula, ou seja, que atividades pedagógicas você juntamente com a escola vem desenvolvendo para trabalhar essa integração. A escola que você trabalha tem PPP, e você saberia me dizer se esse PPP se tiver da ênfase a valorização da diversidade étnica e cultural dos alunos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>IDENTIDADE</b>                     | <p>Que atividades você como professora vem desenvolvendo para trabalhar a identidade numa escola fronteiriça. E como a Escola Alcides Lima trabalha, ela lida com questões da interculturalidade e questões voltada para a identidade no âmbito educacional. Como são constituídas as identidades dos seus alunos. E como são constituídas as identidades do alunado desta instituição, que atividades a escola vêm desenvolvendo para trabalhar as identidades na escola fronteira. E quais eram as identidades étnicas e culturais que se percebia e se percebe na escola que você trabalhava quando o projeto estava em funcionamento, além de venezuelanos e brasileiros. Você percebe que a identidade desses seus alunos, é uma identidade fixa, homogênea, fechada, ou uma identidade que está se transformando, pois não é neutra e acabada. A escola que você trabalha tem algum projeto que trabalhe a identidade.</p> |
| <b>INTERCULTURALIDADE</b>             | <p>Você já ouviu falar na palavra interculturalidade? E o que entende por esta palavra? Você acha que a interculturalidade ela pode ser uma ferramenta para entender a identidade do "outro". E você desenvolve com seus alunos projetos pedagógico no âmbito da temática intercultural. E a escola tem algum projeto desenvolvido ou em andamento que trabalhe com a interculturalidade e as identidades nesta escola de fronteira. E você conhece o conteúdo preconizado na Lei 11.645/08 em relação a educação intercultural. De que forma a Escola Alcides Lima tem trabalhado com a lei 11.645/08. Quais as estratégias e ações que você acredita que seja necessária para que de fato aconteça uma educação intercultural no contexto de fronteira que valorize as diversas identidades que fazem parte do contexto escolar. E o que você entende por uma educação intercultural.</p>                                      |
| <b>FRONTEIRA</b>                      | <p>Quais são os maiores desafios que você encontra na sua prática pedagógica numa escola de fronteira. E quais foram os maiores desafios que os professores encontraram na prática pedagógica nesse programa intercultural. O que você entende pela palavra fronteira. E em sua opinião o que é ser um professor /Coordenador de fronteira hoje.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>CURRÍCULO</b>                      | <p>E como é feito o currículo desta escola? E como era feito o currículo dessa proposta intercultural do programa?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

## **APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa educar **nas fronteiras: Reflexões sobre Identidade e Interculturalidade nas Escolas da fronteira Brasil – Venezuela** a ser realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima no município de Pacaraima, pela aluna de pós-graduação Graciete Barros Silva, sob orientação da Prof (a). Dra. Leila Maria Camargo.

O objetivo desta pesquisa é compreender a luz da teoria crítica em currículo como as práticas pedagógicas dos professores do 2º ano do ensino fundamental I da escola Alcides da Conceição Lima e as identidades interculturais de fronteiras são constituídas na fronteira Brasil – Venezuela, a justificativa desta pesquisa está focada no princípio de que a nossa sociedade por diversificada torna-se necessário valorizar as identidades e as diferenças enriquecendo-se com elas de modo a quebrar o paradigma do pensamento ainda pragmático no espaço escolar, de modo que as escolas em zonas de fronteiras se constituem em um campo privilegiado para o estudo de processos formativos e lugares de pertença, na qual, entende-se que as escolas adotam um papel chave na produção e reprodução das identidades sociais.

Para tanto, faz-se necessário ressaltar que como metodologia de coleta de dados será utilizada a aplicação de entrevista semiestruturada individual e elaboração de Diário de Campo. As entrevistas serão gravadas e os relatos serão mantidos em sigilo, servindo apenas para os fins da pesquisa, não se revelando os nomes dos participantes. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por letras de forma aleatória. Os registros de voz serão transcritos para o papel e os registros ficarão de posse da pesquisadora por cinco anos e após esse período serão incinerados.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº(xxx) e pela Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias é para certificar que eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa não trará riscos, sendo o único desconforto o tempo que será gasto para responder as perguntas da entrevista e durante a elaboração do Diário de Campo que consistirá na observação da minha prática pedagógica na sala de aula, uma vez que, haverá a presença de um terceiro na sala de aula. No entanto, ainda que gere desconforto, não haverá nenhum tipo de comprometimento, ou nenhum risco grave à saúde física e mental dos envolvidos, para isso haverá uma flexibilização do tempo das entrevistas, de forma que se a mesma se prologar haverá tempo para descanso, ida ao banheiro, beber água ou ainda se alimentar.

Estou ciente de que terei direito a receber resposta a qualquer dúvida ou questionamento relacionados com a pesquisa; poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo ou penalidades.

Estou ciente, que não serei identificado na divulgação dos resultados e que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados NESTA pesquisa e os resultados obtidos serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para fone: (095) 99138-6493, da responsável da pesquisa, professora Graciete Barros Silva, com endereço residencial na Rua Parima, S/N, Centro, Pacaraima-Roraima, CEP: 69345-000.

CEP/UERR Rua Sete de setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de Funcionamento: Segunda, quarta e sexta das 08 às 12 horas.

**ANEXOS**

## ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



## CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Diretor Amauri da Conceição Almeida,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Educar nas fronteiras: Reflexões sobre Identidade e Interculturalidade nas Escolas da fronteira Brasil – Venezuela** a ser realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima no município de Pacaraima, pela aluna de pós-graduação Graciete Barros Silva, sob orientação da Prof (a). Dra. Leila Maria Camargo, com o objetivo principal de compreender a luz da teoria crítica em currículo como as práticas pedagógicas dos professores do 2º ano do ensino fundamental I da escola Alcides da Conceição Lima e as identidades interculturais de fronteiras são constituídas na fronteira Brasil – Venezuela. Para tanto, faz-se necessária (o) que para a metodologia de coleta de dados seja utilizado a aplicação de entrevistas semiestruturada individuais com os professores, coordenador e /ou gestor desta renomada instituição de ensino, elaboração de Diário de Campo e ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de arquivos como documentos que fazem parte da pasta de matrícula dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, Projeto Político Pedagógico da escola -PPP, etc.

As entrevistas serão gravadas e os relatos serão mantidos em sigilo, servindo apenas para os fins da pesquisa, não se revelando os nomes dos participantes. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que, quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por letras de forma aleatória. Os registros de voz serão transcritos para o papel e os registros ficarão de posse da pesquisadora por cinco anos e após esse período serão incinerados.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS)466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

BoaVista-RR, 23 de abril de 2018.

*Graciete Barros Silva*

Mestranda Graciete Barros Silva  
Pesquisador(a) Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

*Amauri da Conceição Almeida*


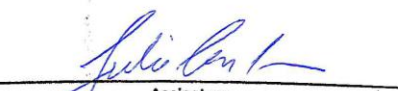
Diretor da Escola Municipal de Ensino Infantil e  
Fundamental Alcides da Conceição Lima  
Portaria N° 173 de 01/02/2018.

## APÊNDICE B- FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO PESSOAS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>EDUCAR NAS FRONTEIRAS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA BRASIL - VENEZUELA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 3. Área Temática:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 7. Ciências Humanas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 5. Nome:<br>GRACIETE BARROS SILVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 6. CPF:<br>032.118.223-56                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>Rua Parima Centro Casa PACARAIMA RORAIMA 69345000 |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 9. Telefone:<br>95991386493                                                  | 10. Outro Telefone:                                                                                                                                                                                 | 11. Email:<br>sgraciete.barros@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| Data: <u>22</u> / <u>04</u> / <u>2018</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                              | <br>Assinatura                                                                                                 |                                          |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| 12. Nome:<br>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 13. CNPJ:<br>08.240.695/0001-90                                              | 14. Unidade/Órgão:                                                                                                                                                                                  |                                          |
| 15. Telefone:<br>(95) 3224-8455                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 16. Outro Telefone:                                                          |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| Responsável: <u>Julio Cesar Takehana</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | CPF: <u>169.773.478-21</u>                                                   |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| Cargo/Função: <u>Diretor de Pesquisa</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| Data: <u>23</u> / <u>04</u> / <u>2018</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                              | <br>Assinatura<br>Julio Cesar Takehana<br>Diretor de Pesquisa - UERR<br>Portaria nº 203 de 06 de Março de 2018 |                                          |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| Não se aplica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                              |                                                                                                                                                                                                     |                                          |

