

UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS-PPGSOF
MESTRADO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS

GILDETE NUNES DE SOUSA MARTINO

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA:
desafios e perspectivas da educação escolar na fronteira Brasil-Guiana

BOA VISTA-RR
2016

GILDETE NUNES DE SOUSA MARTINO

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA:

desafios e perspectivas da educação escolar na fronteira Brasil-Guiana

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras. Área de concentração: Sociedade e Fronteira na Amazônia.

Orientadora: Prof.ª Drª Ana Lúcia de Sousa

BOA VISTA – RR

2016

GILDETE NUNES DE SOUSA MARTINO

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: *DESAFIOS E PERSPECTIVAS* DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-GUIANA.

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 15 de Dezembro de 2016 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Profª. Drª. Ana Lúcia de Sousa
Orientadora – PPGSOF - UFRR

Profª. Drª. Roseli Bernardo Silva dos Santos
Membro Externo - UFRR

Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreno
Membro Interno - UFRR

Document with Boxy. To remove this watermark, please use the upgrade options.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus queridos pais Lionel *“in memorian*” e Maria, que sempre me incentivaram a lutar pelos meus objetivos. Ao meu esposo Giuseppe, companheiro em todos os momentos, as minhas amadas filhas Graziella e Isabella e a minha netinha Luisa, luz em minha vida. Vocês são a minha inspiração!! Amo vocês!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar a realização desse sonho através da cura e do livramento. A ele devoto toda minha vida e fé.

Agradeço a minha família por compreender todos os meus momentos de aflição e angústia frente tamanha responsabilidade, por me ajudar e acreditar que eu seria capaz de chegar ao final, por não me deixar esmorecer e me incentivar a caminhar, por me apoiar e acima de tudo, por me amar.

Agradeço a minha neta Luisa Martino de Azevedo, por ser minha luz e me iluminar com sua alegria sempre que precisei.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Ana Lúcia de Sousa pelos carinhosos “puxões de orelha” nos momentos em que se fez necessário maior orientação, pois só assim consegui dissertar, finalizar e apresentar o meu trabalho. Sou grata ainda, pela paciência e apoio por ela prestados, pelo carinho e motivação em momentos de desânimo.

Agradeço também aos professores do PPGSOF, aos meus colegas, em especial, as duas amigas queridas, Aracy e Julia pela ajuda e apoio disponibilizados.

Por fim, agradeço a equipe da Escola Aldébaro José Alcântara, por serem tão solícitos e prestativos, contribuindo para a realização dessa pesquisa.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.”

Clarice Lispector

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa dos estados brasileiros e os países fronteiriços..... 29

Figura 2- Localização do município de Bonfim- RR..... 32

Figura 3 - Localização das cidades gêmeas – Bonfim e Lethem..... 33

Figura 4 – Mapa da República Cooperativista da Guiana..... 34

Figura 5- Ponte Internacional Bonfim/Brasil – Lethem/Guiania..... 39

Figura 6- Praça localizada na entrada de Bonfim..... 40

Figura 7- Biblioteca Municipal..... 40

Figura 8- Secretaria de Educação do Município de Bonfim-RR..... 41

Figura 9 - Imagens da Escola Aldébaro José Alcântara..... 44

Figura 10-Projetos da Escola Aldébaro José Alcântara..... 45

Figura 11 - Disciplinas do Ensino Fundamental..... 48

Figura 12- Perfil dos servidores entrevistados..... 53

Figura 13- Perfil dos alunos entrevistados..... 55

LISTA DE SIGLAS

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEI	Divisão de Educação Escolar Indígena
DGI	Departamento de Gestão do Interior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RR	Roraima
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRR	Universidade Federal de Roraima

RESUMO

A escola de fronteira é desafiada a repensar a sua prática e a encontrar meios para trabalhar a diversidade, visto que é lócus de encontro de diferentes sujeitos oriundos de distintas culturas, raças e etnias, os quais convivem em um mesmo espaço em que as relações são permeadas por diferentes ensinamentos familiares, culturais e sociais. À vista disso, compreendemos ser relevante conhecer e discutir sobre estas questões. Nesta pesquisa se buscou analisar o processo educativo e as relações entre alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses da escola Aldébaro José Alcântara, localizada no município de Bonfim-RR, que faz fronteira com a República Cooperativista da Guiana. Os participantes foram educadores e alunos do Ensino Médio. A análise dos dados mostrou que os educadores têm dificuldades em lidar com questões conflituosas de preconceito e de discriminação entre os discentes, sobretudo os relacionados aos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas, oriundos das comunidades próximas, apontando a necessidade de elaborar um Projeto Político Pedagógico e um Currículo escolar, construído a partir da realidade cultural e étnica dessa escola. O estudo considera que a comunidade escolar deva repensar a sua prática, de modo a considerar a diversidade tão fortemente presente nessa escola de fronteira.

Palavras-chave: Escola de Fronteira. Diversidade. Processo educativo. Relações interculturais.

ABSTRACT

The border school is challenged to rethink its practice and to find ways to work the diversity, since it is the meeting point of different people coming from different cultures, races and ethnicities, which coexist in the same space in which as relations are permeated by different family, cultural and social teachings. In view of this, we understand that it is relevant to know and discuss these issues. In this research, we seek to analyze the educational process and relations between Brazilian non-indigenous, indigenous and Guianese students of the Aldébaro José Alcântara School, located in the municipality of Bonfim-RR, which borders the Cooperative Republic of Guyana. The participants were educators and high school students. An analysis of the data showed that educators have difficulties in dealing with conflicting questions of prejudice and discrimination among students, especially those related to the challenges faced by indigenous students, coming from the nearby communities, pointing out the need to elaborate a Political Pedagogical Project and a Curriculum School, built from the cultural and ethnic reality of the school. The study considers that a school community should rethink its practice, in order to consider the diversity so strongly present in this border school.

Keywords: Border School. Diversity.Educational process. Intercultural relations

SUMÁRIO

RESUMO..... 10
ABSTRACT..... 11
INTRODUÇÃO..... 13
CAPÍTULO I..... 17
PARA PENSAR AS ESCOLAS DE FRONTEIRA..... 17
1.1 Entendendo educação e educação escolar..... 17
1.2 Cultura, educação e relações identitárias na escola..... 24
1.3 A fronteira e as suas relações sociais e culturais..... 28
CAPÍTULO II..... 37
AS MUITAS FRONTEIRAS: INDÍGENAS/NÃO INDÍGENAS/BRASILEIROS/ GUIANENSES.OS DESAFIOS DA ESCOLA BONFINENSE..... 37
2.1 Bonfim: um lugar de muitos encontros..... 37
2.2 O cenário da pesquisa: conhecendo a escola..... 42
2.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa e seus perfis..... 51
CAPÍTULO III..... 57
DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS E NAÇÕES..... 57
3.1 A Interculturalidade e o olhar da escola..... 57
3.2 As vozes dos sujeitos da escola Aldébaro José Alcântara: O viver na fronteira com a diversidade..... 59
3.2.1 A convivência entre educadores e educandos..... 60
3.2.1.2 A relação aluno X aluno: o olhar dos educadores..... 63
3.2.1.3 Preconceito, racismo e discriminação na escola de fronteira: velados ou explícitos? 69
3.2.1.4 A diversidade e o processo educativo na escola Aldébaro José Alcântara..... 74
3.2.1.5 A relação entre alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses: desafios e perspectivas..... 79
3.2.1.6 A relação entre educandos e educadores..... 84
3.2.1.7 A percepção dos educandos em relação a atitudes preconceituosas 85
4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 92
5 **REFERÊNCIAS**..... 96
ANEXOS

INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade inerente à existência de qualquer grupo social, e a institucionalização do processo educativo na forma de educação escolar tem um significado importante no desenvolvimento da sociedade. Avanço importante, nesse processo é a definição de educação enquanto direito social.

A sociedade brasileira é reconhecida nos planos educativos oficiais como uma sociedade plural "[...] formada não só por diferentes etnias, como também por migrantes de diferentes países" (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS,1998, p. 117). Isso requer uma educação que contemple a convivência de indivíduos oriundos de cultura e nacionalidade diferentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, a escola, ambiente social de forte diversidade cultural, requer uma reflexão sobre o processo de produção e socialização do conhecimento, visto que o contato de vários grupos étnicos no ambiente escolar, em especial, nas escolas de fronteira, tem oportunizado a interação entre pessoas com culturas distintas.

Entendemos que a diversidade social e cultural no ambiente escolar, as relações entre diferentes sujeitos com distintas realidades sociais, culturais, étnicas, entre outras são questões relevantes, propiciando e motivando para realização de pesquisas nesse campo de estudo. Pois, "a Instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais". (CANDAU,2003, p.24).

Ademais, discutir problemas e desafios escolares, principalmente em escolas de fronteira, com tamanha diversidade cultural, constitui espaço significativo para pesquisas, como por exemplo, estudos realizados por Rocha(2006), Pereira (2007), Santos (2012) e Silva (2010), que proporcionaram diferentes olhares sobre a sociedade brasileira e a relevante contribuição dos variados grupos étnico-culturais que constituem o caráter intercultural das sociedades humanas.

Em Roraima, no município de Bonfim que faz fronteira com a República Cooperativista da Guiana, a diversidade cultural e étnica é perceptível no meio escolar, com a presença de indivíduos vindos de etnia e nacionalidades distintas. Essa diversidade étnica e cultural é formada e enriquecida por grupos de brasileiros não

indígenas, indígenas e guianenses, migrantes de outras regiões do país, tornando-se assim um espaço de entrelaçamentos dos diferentes elementos culturais e identitários, como também, de diferentes ideias, desafios, perspectivas, objetivos de vida. Mas, essa realidade pluriétnica no meio escolar, pode gerar também preconceito, discriminação e racismo, contribuindo para fomentar separação entre os diferentes grupos humanos que convivem nesse meio.

Entendemos que essa realidade faz parte da sociedade brasileira, que durante o processo histórico, sofreu mudanças nos mais variados âmbitos. Mas, foi no âmbito socioeconômico que essas mudanças colaboraram para a dicotomia entre classes sociais, culturas, etnias e raças.

Tendo em vista essa complexidade social, formada por diferentes grupos de sujeitos, diversas realidades culturais e étnicas e suas relações, abarcou-se desenvolver uma pesquisa em uma escola do lado brasileiro, no município de Bonfim, que faz fronteira com República Cooperativista da Guiana, onde o principal objetivo foi analisar o processo educativo com ênfase nas relações entre esses diferentes grupos e a relação com a escola.

Para tanto, baseou-se nos seguintes objetivos específicos: conhecer a realidade e desafios dos alunos em geral, particularmente os guianenses e indígenas no meio escolar; compreender como são as relações entre os alunos, e entre professores e alunos; verificar se existem políticas internas que contemplem as necessidades dos alunos oriundos de diferentes culturas, etnias e nacionalidades.

Diante do exposto, acreditamos ser importante e necessário discutir como se aborda questões relacionadas à presença de distintos grupos étnicos na escola, em especial, na escola de fronteira. Pois, além da rica diversidade nesse meio escolar, fazem parte desse contexto diversos elementos que dizem respeito a fatores como o papel do professor, a interação com os alunos, as relações entre si, a questão do currículo, entre outros. E portanto, essa pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre a educação e seus múltiplos desafios frente à complexidade social, cultural e racial da sociedade brasileira.

Os passos para a realização desse trabalho, centraram-se inicialmente na pesquisa bibliográfica objetivando construir o embasamento teórico acerca das questões interétnicas, culturais, da educação escolar e fronteira.

Sobre essas temáticas, foram referências importantes para fundamentação teórica desse trabalho: Brandão (2007), Candau (2003), (2008), Gómez (1998),

Romanelli (2012), Saviani(2012), contribuíram na discussão sobre educação e educação escolar. Os estudos de Albuquerque (2012), Anjos, Veras e Senhoras (2013), Becker (2007), Claval (2007), Cuchê(2002), Ditrich (2012), Fleuri (2003), dentre outros, propiciaram reflexões sobre Cultura, Fronteira e Relações interculturais.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental relevância como suporte para a pesquisa de campo, pois propiciou maior entendimento sobre essas temáticas que contribuíram em um olhar diferenciado e mais atento da pesquisadora sobre a questão da pluralidade cultural no meio escolar.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa; a observação participante que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. (MARCONI E LAKATOS, 2008, p. 196), entrevistas semiestruturadas; o diário de campo, para defrontar os dados que foram obtidos tanto nas entrevistas quanto nas observações. Sendo que, essas técnicas de acordo com a necessidade, foram ampliadas e adequadas, no intuito de captar de forma o mais fiel possível a realidade estudada.

Assim, a presente dissertação foi dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo intitulado “Para pensar as escolas de fronteira”, apresentamos esclarecimentos e argumentos sobre os conceitos-chaves que nortearam esse trabalho. Foram divididos em três seções, sendo a primeira sobre educação e educação escolar, a segunda seção foi discorrido sobre Cultura e a terceira e última seção, sobre fronteira, com vista na fronteira social, na perspectiva de conhecer as múltiplas relações entre os diferentes sujeitos que transitam nos espaços sociais e educacionais.

O segundo capítulo “As muitas fronteiras: indígenas/não indígenas/brasileiros/guianenses. Os desafios da escola bonfinense”, foi dividido também em três seções. A primeira buscamos fazer um breve histórico sobre o Município de Bonfim, a segunda seção, apresentamos a escola pesquisada, desde a sua fundação até os dias atuais e a terceira seção foi apresentado o perfil dos sujeitos entrevistados.

O terceiro capítulo “Diálogos entre nações”, dividido em duas seções. Apresentamos na primeira seção uma breve discussão sobre Interculturalidade e o olhar da escola, compreendendo serem temas relevantes por abranger as relações interculturais e sua complexidade. Na segunda seção, foram analisados os relatos dos entrevistados, intencionando conhecer e compreender como de fato acontecem as

relações em uma escola na fronteira, os desafios e as soluções encontradas pelos sujeitos que convivem nesse meio pluriétnico e cultural.

CAPÍTULO I

PARA PENSAR AS ESCOLAS DE FRONTEIRA

Pensar as escolas de fronteira e as determinações que as constituem não é tarefa fácil, mas uma motivação para compreender como tais instituições neste contexto desenvolvem suas práticas educativas. A pretensão é compreender o processo educativo desenvolvido na escola Aldébaro José Alcântara, na fronteira Bonfim-República Cooperativista da Guiana, com ênfase nas relações estabelecidas com a convivência de brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses no ambiente escolar. Porém, antes disto, apresentamos argumentos e esclarecimentos dos conceitos/chaves importantes sobre educação, educação escolar, cultura e fronteira, cuja compreensão é condição para realização da pesquisa. Para tal, optamos por tratar esses assuntos sob uma divisão do capítulo em três seções. A primeira *procura entender a educação e a educação escolar; a segunda faz uma abordagem sobre Cultura e a relação desta com a educação escolar. E a terceira é desenvolvida a partir do foco da pesquisa e aborda as relações sociais e cultura escolar na fronteira Brasil e República Cooperativista da Guiana.*

1.1 Entendendo educação e educação escolar

> *"Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação'" (Carlos Rodrigues Brandão).*

É tautológico afirmar a abrangência da educação, pois, compreendida como um processo de formação intelectual e social auxilia os indivíduos na compreensão de si e do mundo.

O conjunto de saberes e práticas aprendidos ao longo da vida, nos diversos espaços onde circulam os mais diferentes sujeitos, muitas vezes contribui para a manutenção de ideologias e interesses sociopolíticos, sobre os quais é construído todo o formato de sociedade e poder.

A compreensão crítica desse processo de produção vai além do que se entende por educação vista simplesmente como ato de ensinar a ler e escrever e ajuda, de forma significativa, na formação intelectual e social, na compreensão dos

indivíduos de si e do mundo, sendo elemento mediador de suas relações sociais e na construção de tipos de sociedades. E, ao modo de Sousa, (2012, p.132):

> Como prática mediadora das relações sociais têm sido importante instrumento de dominação de classe, seja em função do acesso [...] privilegiado das classes dominantes à educação escolar, seja pela manipulação nas formas e conteúdos do processo ensino-aprendizagem e, portanto, de disseminar e construir os conhecimentos".

Essas contradições e conflitos fazendo parte das relações entre os seres humanos é que fazem da educação uma prática humana altamente interativa, pois a crítica precisa destes elementos básicos para promover o sujeito consciente de sua realidade. Nessa perspectiva, o homem poderá interagir socialmente por meio da educação e, desta forma, é pertinente entender que, de acordo com Gómez, (1998, p. 13), "a educação num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde a configuração social da espécie que se transforma em um fator decisivo de hominização e em especial da humanização do homem". Sendo assim, é na interação entre o que se diz e se contradiz, na concórdia ou no conflito que a educação integra a cultura humana.

Importante frisar que a educação, como processo socializador do homem, desenvolve-se nos mais variados ambientes que proporcionam uma construção e (re) construção de saberes que ajudam na sua interação com o meio social em que estão inseridos. Trata-se de "um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central" (SAVIANI, 2012, p.1). Assim, a educação é fundamental na socialização humana.

Ademais, a educação escolar na formação do homem pode contribuir para capacitá-lo a dominar conhecimentos e elementos de sua realidade, para intervir e resolver os problemas de sua necessidade individual e coletiva, transformando-a continuamente, de forma ampla, livre e dialogada com a colaboração efetiva dos sujeitos do processo educativo.

A educação também pode ser um elemento que caracteriza a maneira de viver de diferentes povos. Na visão de Corrêa (2008, p. 121), "é uma prática social que não só simboliza, mas torna concreta uma dimensão eminentemente humana, dado seu caráter histórico, o qual sintetiza o próprio devir do existir do homem, tanto sob sua forma sistemática como assistemática" e, portanto, não se pode tratar a educação como formato único de ensinar e de aprender.

Brandão (2007) salienta que a educação se faz presente sempre quando surgem maneiras sociais de condução e controle de ensinar e aprender. O ato educativo se dá tanto nas famílias como nas escolas e na sociedade em geral. No contexto do capitalismo, oculta o conjunto de intensões reais que estão por detrás das regras e dos costumes em favor e controle do mercado e do consumo. Ademais, como afirma Brandão (2007, p. 10), a educação também "pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sob o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens na divisão de bens, do trabalho e dos direitos".

Entendemos a escola como uma instituição que tem a responsabilidade pela educação formal. Segundo Brandão (2007, p.26) este "é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados". Para Silva (2010, p. 215), a educação

> trata-se de uma das principais molas de uma sociedade na qual a formação se converta em algo mais do que um direito fundamental: uma fonte de progresso e bem estar. E esse é o ideal que a escola deve perseguir na perspectiva de reconhecimento da cultura de cada indivíduo, indistintamente.

Todavia, o progresso e o bem-estar não pode ser visto fora das condições e determinações econômicas e culturais que esses conceitos foram se constituindo. Então, este progresso se presta a quem e para que? De que forma a escola contribuiu para essa determinação ideológica e feriu o sonho e ideário social de muitos estudantes que, ao saírem dela perceberam que não havia garantia alguma de progresso social?

Segundo Romanelli (2012, p.23), o homem se educa na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio pelo qual volta sua ação. Assim, na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário com eles. Nesse sentido opera a interação do homem com o seu meio e os demais sujeitos de sua realidade, também presentes na constituição do ambiente escolar, no qual a comunicação entre distintos grupos sociais e culturais contribuem para a sua socialização. Como afirma Gómez (1998, p. 25):

> A escola apoiando-se na lógica da diversidade deve começar por diagnosticar as preconcepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem a sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas

> preconcepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim com as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais.

Nesse sentido, a tarefa da escola em propiciar o conhecimento público como ferramenta para a formação de sujeitos que saibam questionar, comparar e reconstruir, adquire um caráter mais abrangente, pois a mesma exerce um papel muito importante como norteadora na educação formal de indivíduos vindos também das mais diferentes cultura, nacionalidade e língua; marcados fortemente por uma educação “informal” construída na família, num grupo de amigos e nos diversos ambientes.

Desse modo, entendemos que compete à escola desenvolver estratégias que promovam o respeito à diversidade cultural e a interação entre alunos oriundos de diferentes culturas, ou seja, a democratização do ambiente escolar. Assim, “torna-se necessário refletir sobre as práticas educativas que são desenvolvidas no interior das mesmas, de forma que busquem trabalhar as diferenças existentes”. (TERENCIANI, 2011, p. 57).

Essas práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a partir do momento que proporcionam aos indivíduos a possibilidade de interação entre eles e o seu meio social, ajudando-os nas suas relações interpessoais, não como mero espectador, mas sendo integrantes e participantes ativo na construção de uma sociedade mais igualitária.

Percebemos assim, que a escola se configura como um lócus de intensa troca de conhecimento, na qual convivem variados grupos de sujeitos com identidades e culturas distintas e por isso, imbuídos de diferentes realidades sociais.

E nesse processo de interação, a escola tem um papel fundamental no sentido de que é nela que convivem diariamente sujeitos de distintas origens, com hábitos, costumes e com diferentes visões de mundo.

Sendo um espaço onde convivem pessoas com diferentes realidades sociais e culturais, imbuídas de distintos valores, a escola, de fato, tem um papel fundamental na formação desses indivíduos, pois é nesse meio de constante interação entre sujeitos com diferentes nacionalidades, diversas realidades social, cultural e étnica que acontece o processo de interação, troca, socialização de experiências vividas e de sistematização de saberes.

Nesse sentido, o processo educativo deve buscar, como imperativo ético fundamental, a transformação dos alunos em sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e assumir o protagonismo na construção da justiça social.

A contribuição de Cantoni (2005) é relevante quando assegura que, os primeiros ensinamentos são transmitidos aos indivíduos no ambiente familiar e mais tarde na escola, local em que os sujeitos são levados a conviver com outras culturas, aprendendo a adaptar-se e também a lidar com diversas situações.

Na verdade, podemos dizer “que a escola se constitui como construção social, envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas, mas essa construção é mediatizada pela realidade social, política, econômica e cultural mais ampla, na qual ela se insere”. (SOUSA, 2009, p. 238).

Para Saviani (1981, p. 33):

> a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na formação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)”.

Nesta perspectiva, a educação escolar agrega culturas das mais diversas origens e formatos. Os indivíduos pertencentes a essas distintas culturas e realidades sociais são desafiados a encontrar soluções para os diferentes problemas originados nestas instituições de ensino.

Assim, a educação nas escolas de fronteira, as quais interagem alunos de diferentes cultura e nacionalidade é um ambiente em que cada indivíduo deve aprender a adaptar-se na convivência com o “outro”. A relação com o “outro” assume uma peculiaridade importante, visto que o “outro”, neste caso, traz um conjunto de elementos diferenciados que transformam essa relação em um complexo entremeado por elementos importantes na constituição dos sujeitos, como a busca pela identidade. Uma busca que, por sua vez, é permeada por múltiplas contradições, dentre as quais destacamos a sempre presente tensão entre o vivido e o vivendo, isto é, as experiências que trazem as crianças e jovens para a escola e as novas experiências que se apresentam. Essa não é uma questão simples, pois tanto as vivências antigas e as novas estão repletas de contradições e conflitos próprios da sociedade capitalista e do lugar que esses indivíduos ocupam nessa sociedade.

Compreendemos assim que “a escola se configura no contexto fronteiriço como um território de contato onde se encontram e se formam múltiplas identidades”. (TERENCIANI, 2011, p. 134). E essas identidades, em geral, se inserem na luta pela sobrevivência material e social.

Desse modo, a escola como meio de socialização, principalmente as escolas de fronteira, que são espaços de uma grande diversidade cultural, étnica e onde transitam diferentes nacionalidades, deve fomentar uma educação que fortaleça o respeito entre as distintas culturas que estão em constante contato no ambiente escolar e que as diferenças culturais sejam, de fato, aceitas como fatores positivos.

Nesse sentido, as contribuições de Candau (2008) são significativas quando assegura que diariamente, as escolas são desafiadas a enfrentar problemas decorrentes das diferenças culturais, étnicas, religiosas e sociais.

Assim, como meio de socialização e interação entre pessoas que vêm de diferentes realidades, a escola

> está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *lócus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes- científico, social, escolar etc e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. (CANDAU, 2008, p. 14).

Neste sentido, a escola, além de ser um lugar que promova o estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de construção do conhecimento, deve ser um espaço que auxilie na formação de indivíduos conscientes da sua realidade social, que sejam capazes de transformar a sua realidade, na direção dos interesses de uma maioria.

Diante do exposto, percebemos que o processo educativo se torna a base para as mudanças na prática da escola onde a prioridade seja desenvolver atividades que fortaleçam o ensino e a aprendizagem dos diferentes sujeitos e suas distintas realidades sociais e culturais. Esse conjunto de atividades estão prescritas ou previstas no currículo escolar e são relevantes no processo educativo, pois constituem o que alguns autores denominam de currículo oculto.

O currículo oculto envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, como

também, maneiras de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. Portanto, esse conjunto de práticas desenvolvidas na escola são também elementos do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, uma vez que tais práticas refletem visões de mundo, concepções que trazem, portanto, projetos de sociedade.

Para Bianchi (2001, p. 43), o currículo oculto poderá ser interpretado como o que “os alunos aprendem na escola, por causa do modo como as atividades estão planejadas e organizadas, mas não se inclui explicitamente no conjunto das aprendizagens propostas”, pois essas aprendizagens propostas fazem parte do currículo escolar.

Desse modo, o currículo escolar é uma ferramenta que oferece rumo e direção as atividades na escola. Essas atividades podem contribuir para práticas democráticas dentro do ambiente escolar, complementadas pelas atividades planejadas no currículo oculto.

Para Moreira e Candau (2007, p.22), “o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”. Dessa forma, pensar nessas relações entre sociedade e escola, é entender a relevância da inserção

> da diversidade nos currículos, compreendendo as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. [...] há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos[...] como exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da condição juvenil. (GOMES, 2007, p. 25).

Considerando um currículo que compreenda a diversidade, em particular a da sociedade brasileira, verifica-se que implantar e experimentar um formato de ensino que contemple diferentes sujeitos de distintas culturas, nacionalidades, línguas, religiões, etc é uma preocupação crescente nos países latino-americanos.

Como bem afirma Silva (2003, p.30),

> o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias

> culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural. (SILVA, 2003, p.30).

Nesse sentido, o espaço escolar é palco de muitas realidades sociais, culturais e raciais e por isso transforma-se num rico e complexo espaço de produção de conhecimentos. Assim, após explicitarmos sobre educação e educação escolar, como também a diversidade cultural presente nas escolas, a próxima seção, trataremos dos conceitos de cultura e das relações identitárias na escola.

1.2 Cultura, educação e relações identitárias na escola

Para Canclini (1997) não existe uma cultura única, sem misturas, pois todas são culturas de fronteira. O mesmo autor elucida que em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos. Sendo que as fronteiras de arames rígidos demonstram os elementos culturais que não aceitam serem modificados, pois são aqueles que caracterizam uma cultura o que a torna única. Mas, os arames caídos se configuram como os elementos que estão disponíveis a se misturar aos conhecimentos trocados nas relações entre culturas.

No entendimento de Geertz, a cultura:

> denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos , um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida, imputando à cultura um caráter público e compartilhado.(GEERTZ, 2008, p.66).

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos no decorrer da sua trajetória de vida e os elementos culturais herdados são expressados e compartilhados pelos homens nos diferentes âmbitos de convivência e interação.

A palavra cultura tão usada nos dias atuais teve suas origens no termo germânico *Kultur* que era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto que a cultura no sentido de *civilization*, de origem francesa se referia às realizações materiais de um povo. Os termos Kultur e Civilization foram sintetizados por Edward Tylor, o qual definiu Culture, no vocabulário inglês, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”, Tylor conseguiu

abranger com uma só palavra todas as possibilidades da realização humana. (LARAIA, 2009, p.25).

No decorrer do século XIX, explica Cuchê (2002), que a partir da criação das disciplinas Sociologia e Etnologia como disciplinas científicas, começou a se pensar como estudar a diversidade humana. Para a realização deste estudo, era preciso entender a cultura dos povos, pois estes, para se adaptar ao meio em que vivem buscam maneiras de sobreviver e conviver com os outros indivíduos, ocasionando um avanço no caminho da cultura e, consequentemente, essas novas maneiras de conviver contribuem para uma nova visão de mundo. Assim, entendemos que tanto a ciência como a escola têm papéis importantíssimos, pois é nessa diversidade que a educação é processada.

Os indivíduos que chegam à escola vêm carregados de influências externas a sua cultura familiar, que são decorrentes da convivência em outros âmbitos sociais; dos meios de comunicação de massa que também fazem parte no processo de formação e informação dos indivíduos na sociedade.

Frente a essa realidade, a educação deve ser processada criando-se no espaço escolar um meio para que os indivíduos compartilhem o seu conhecimento, ou seja, em um “processo de transição contínua em que o aluno/a consiga incorporar a cultura pública ao reinterpretá-la pessoalmente e reconstrua seus esquemas e preconcepções ao adquirir novas ferramentas intelectuais de análise e proposta”. (GÓMEZ,1998, p. 62).

Desse modo, inferimos que a cultura se configura em um conjunto de significados e experiências compartilhadas que foram desenvolvidas por distintos grupos humanos, e que essas experiências provêm das interações sociais e o intercâmbio desses sujeitos com o mundo.

Assim, percebemos que a cultura não é estática, “engessada”, ao contrário, está em constante mudança. Os permanentes e necessários contatos entre diferentes culturas propiciam mudanças no interior dos sujeitos. Essas mudanças ajudam na adaptação de novas realidades sociais, gerando significativa diversidade de formas culturais, que podem ser mescladas aos conhecimentos trocados, construindo, assim, novas relações intersocietárias.

Podemos dizer, portanto, que a cultura abrange o conjunto de atividades de um grupo social, que envolvem desde a questão da sobrevivência material até as relações de poder, a arte, as crenças, o conjunto de ideias que dão sustentação a vida

social do grupo e, neste sentido, concordamos com Sousa (2009, p. 228), quando diz que “a partir dessa experiência, dessa vivência, elaboramos uma visão de mundo, constituímos valores que, de certa forma, definem nosso modo de agir e pensar”. Desse modo a abrangência da cultura vai desde o nascimento e estende-se até a escola.

Assim, a cultura possui distintos significados, como também é vivenciada de diferentes maneiras nos grupos sociais. O modo de ser de um indivíduo, seu comportamento, a preferência por certos alimentos, à maneira de agir em certas situações, está também relacionado a sua cultura. Mesmo convivendo em grupos sociais diferentes, os indivíduos trazem enraizados os ensinamentos próprios da sua cultura.

Sobre isso Claval (2007, p.63), corrobora quando elucida que:

> A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é a herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestam. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se também sob efeito das iniciativas ou das inovações que florescem em seu seio.

.

Não obstante, Terenciani (2011, p. 38), salienta que “é através do desenvolvimento e (re)produção da cultura e seus elementos que cada grupo garante e mantém sua identidade perante os outros”.

Nesse contexto, a cultura torna-se o referencial da identidade do homem, pois os indivíduos expressam nos gestos mais modestos os ensinamentos relacionados a elementos culturais, como sua crença, hábitos e costumes, como também “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são produtos de uma herança cultural [...]”. (LARAIA, 2009, p. 68). E como assevera o mesmo autor, é por meio destes diferentes comportamentos e destas posturas corporais que os indivíduos de distintas culturas poderão ser identificados.

Sendo assim, a construção identitária se dá na interação com outros indivíduos, pois é nessa convivência que os indivíduos compreendem a si mesmo e ao mesmo tempo conseguem diferenciar-se dos outros. Essa diferenciação está na

maneira como entendem a moralidade, a ética, as leis, a religião e tudo que está presente na sociedade, ou seja, a relação entre cultura e identidade torna-se íntima, pois uma influencia a outra.

Na mesma linha de pensamento, Hall (2006) contribui enfatizando que pela maneira como as identidades são construídas, se formam via comparação com outras identidades. Porém, a identidade pode sofrer também mudanças causadas pelas múltiplas identidades encontradas na sociedade moderna.

Então, a mudança da identidade está ligada à diferença, ou seja, “de maneira geral, considera-se a identidade como referencial para a diferença, o que demonstra a tendência prevalente de tomar aquilo que se é como norma, como a ponto de partida para definir o outro”. (SOUZA,2012, p.19).

Esta relação com o outro observada a partir do contato entre diferentes sujeitos, oriundos de distintas culturas é visível na escola, pois configura um ambiente de sociabilidade, onde há uma pluralidade cultural e identitária dos diferentes sujeitos que estão inseridos nesse meio, como: diretores, professores, alunos e todos os profissionais que fazem parte dele. No entanto, esta pluralidade cultural e identitária é mais latente emb escolas na fronteira, pois os sujeitos estão em contatos com elementos que simbolizam as representações de diferentes línguas, nacionalidade, religião, valores, costumes.

Cabe chamar a atenção para o fato de que as escolas na fronteira, o contato interpessoal e intercultural traz duas vertentes. Uma está relacionada à perspectiva de tais relações, muitas vezes se condicionar e estar hierarquizadas por uma cultura “dominante”, implicando em mudanças de identidade por parte de alguns indivíduos, que são colocados ou colocam-se em posição de inferioridade em relação aos demais grupos sociais. A outra vertente, está relacionada as pessoas que ainda mantém alguns elementos próprios de seus contextos culturais, identificando-se aos demais grupos, por meio dos seus costumes, hábitos, crenças e ideais e reafirmando a sua identidade.

Como afirma Silva (2009, p. 97):

> A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social, porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Assim, o debate sobre a questão cultural e identitária é importante no contexto escolar em geral, mas assume relevância particular no tratar de regiões fronteiriças, uma vez que estas se configuram justamente como espaços permeados pelas tensões próprias das relações entre grupos sociais diferentes, seja relacionada a etnia, nacionalidade etc, além das questões geopolíticas. Diante dessa realidade, é pertinente discutirmos o conceito de fronteira para melhor compreendermos as suas características.

1.3 A fronteira e as suas relações sociais e culturais

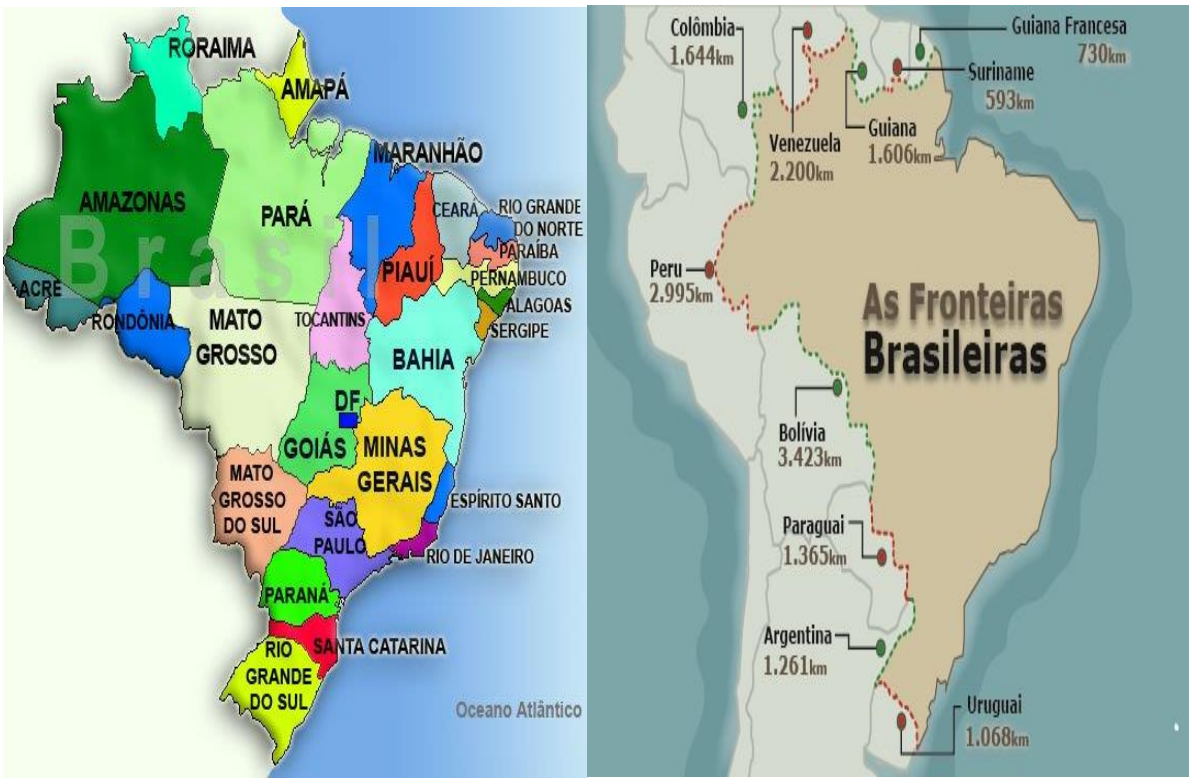
Os estudos sobre as áreas de fronteira apresentam uma estrutura conceitual muito rica, com inúmeras teorias acerca de diferentes perspectivas, como cultural, política e econômica. Assim, para essa discussão sobre fronteira, teremos como referência autores como Dittrich (2012), Albuquerque (2012), Becker (2007) e Martins (2012), os quais apresentam estudos relevantes em relação ao conceito de fronteira.

O Brasil é um país localizado no subcontinente da América do Sul. O território brasileiro é banhado pelo Oceano Atlântico, limitando-se ao norte, com a Guiana Francesa, Suriname, República Cooperativista da Guiana, Venezuela e Colômbia; a noroeste com o Peru, a oeste com a Bolívia, Paraguai e Argentina, e ao sul com o Uruguai. Possui dimensão continental, sendo o quinto maior país do mundo, superado somente pela Rússia, Canadá, China e Estados Unidos.

Nosso território começou a ser delimitado, ainda no período colonial, pelos Tratados de Madri (1750) e Santo Ildefonso(1777), que estabeleciam a separação das terras espanholas e portuguesas na América. As fronteiras brasileiras foram definidas com base nas características naturais da paisagem, como rios e lagos, ou acidentes topográficos, como montanhas, serras e picos elevados.

Podemos através da figura 1 visualizar os estados brasileiros e os países que fazem fronteira com o Brasil.

Figura 1- Mapa do Território brasileiro e os países fronteiriços



Fonte:www.portalpower.com.br

Esta vasta área de fronteira contribui para um intercâmbio entre indivíduos de diferentes nacionalidade e cultura, pois as fronteiras são meios de contatos entre diferentes povos e nações.

Ao pensar a questão das fronteiras é imperativo considerar as múltiplas e complexas relações que compõem a humanidade presente nestes espaços. Nesse sentido, Dittrich contribui quando evidencia que:

> Não parece difícil admitir, ou compreender, que as fronteiras constituam-se como realidades bastante complexas, considerando os diversos aspectos que manifestam em sua configuração: ao lado de coordenadas de espaço e tempo, apresentam dimensões antropológicas, históricas, econômicas, políticas e jurídicas, entre inúmeras outras. (DITTRICH, 2012, p.32).

É importante frisar que a noção de fronteira implica esclarecer de qual fronteira se fala, pois como afirma Albuquerque, “a fronteira é difícil de ser pensada como um conceito que delimita uma zona de significados claramente demarcada. Geralmente indica mais uma situação ou uma posição diante de algo”. (2012, p. 72).

Para o mesmo autor, até os anos de 1960 os estudos sobre fronteiras eram marcados por tradições geográficas, históricas e diplomáticas. Foi a partir dos anos de 1960 que começaram os estudos antropológicos relacionados às fronteiras sociais e simbólicas de grupos étnicos do Continente europeu e da América Latina de forma mais aprofundada, já que estes estudos conduziram novos horizontes de leitura e de fenômenos específicos sobre as fronteiras étnicas e internacionais.

De acordo com Albuquerque (2012), foi a partir dos anos de 1970 que ocorreu uma importante expansão dos estudos de fronteiras, de caráter transdisciplinar, especialmente através de estudos feministas, culturais e pós-coloniais, apontando para a relevância de se pensar as relações de poder, nas liminaridades e nos hibridismos e nas variadas situações de fronteira.

Assim, esclarecemos que o debate sobre fronteira que aqui nos interessa refere-se às questões próprias das relações sociais situadas nos espaços de fronteiras, mas considerando também as múltiplas determinações que compõem este ambiente.

Nesse sentido, as colocações de Albuquerque sobre fronteira apontam que

> as fronteiras podem ser vistas e sentidas como espaços de controle e fiscalização excessivos, barreiras militares, fiscalização e ainda zonas privilegiadas de misturas culturais, de identificações e alteridades situacionais. Por último, elas podem ser imaginadas como o lugar da utopia, um horizonte de possibilidades e de construção de projetos, experiências e novos significados sociais. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 72).

As variadas realidades demonstram que as fronteiras são interpretadas diferentemente, dependendo da maneira como são vistas, já que a fronteira não é somente um espaço geográfico onde transitam pessoas de variadas cultura e nacionalidade, como aponta Becker (2007, p. 19-20), em seus estudos sobre a Amazônia quando argumenta que “a fronteira é um espaço não plenamente estruturado, e, por isso mesmo, potencialmente gerador de realidades novas”.

Nessa perspectiva, a autora descreve a Amazônia como uma fronteira que não é móvel, pois adquiriu uma dinâmica regional própria devido às mudanças causadas por “forças” que são representadas pelas “populações ditas tradicionais, os governos estaduais e a cooperação internacional”. Assim, a fronteira pode ser pensada também como um limite entre etnias e culturas, ou seja, “sua abordagem parece exigir que seja realizada com base em distintas áreas do conhecimento, pelo

menos as que se debruçam sobre questões que envolvem o homem, a sociedade e a linguagem". (DITTRICH, 2012, p. 33).

Ademais, Martins (2012, p. 133) afirma que "a fronteira é essencialmente o lugar de alteridade" e por isso, ela torna-se uma realidade singular. Sendo a primeira vista um lugar de encontro entre diferentes indivíduos, como os "índios de um lado e os ditos civilizados de outro, os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres de outro". Porém, o mesmo autor elucida que esse conflito torna a fronteira como um lugar de "descoberta do outro e de desencontro".

É nesse lugar de descobrimento e desencontro com o outro que se observa melhor "como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem". É, portanto, na fronteira, que podemos ver quais são as concepções que "asseguram esses processos e lhes dão sentido". (MARTINS, 2012, p. 10-11), pois como afirma o autor, a fronteira "é de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteiras de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem". Seguindo o mesmo raciocínio, Martins frisa que a fronteira é

> um lugar privilegiado da observação sociológica e do conhecimento sobre os conflitos e dificuldades próprias da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no seu limite e no limiar da história. É na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem. (MARTINS, 2009, p. 10).

Por conseguinte, a fronteira se configura como um limite entre distintas culturas, etnias, nacionalidade, religião, língua, de encontro e de desencontros e, neste contexto, as escolas na fronteira adquirem assim um caráter particularmente complexo.

A diversidade nas escolas fronteiriças, permeada por sujeitos oriundos de cultura e nacionalidade diferentes, nos leva a refletir sobre os desafios de uma educação em contexto de tamanha complexidade, como é o caso das escolas de Bonfim, localizadas na fronteira do Brasil com a República Cooperativista da Guiana.

A integração Brasil-Guiana advém de décadas recentes, já que até 1950 as relações entre esses dois países eram quase que inexistente, mesmo com a proximidade geográfica dos dois países. Este fato se deve a maior concentração populacional guianense na costa do país, dificultando a interação na parte mais amazônica. Contudo, após a construção da rodovia que interliga Georgetown (capital

da República Cooperativista da Guiana), Lethem e Bonfim a BR-401. (ANJOS, VERAS E SENHORAS,2013, p.223), a integração entre esses dois países foi impulsionada.

Entre as cidades de Bonfim e Lethem (Guiana), existe um fluxo pendular, representado pelo deslocamento de residentes da Guiana para trabalhar e estudar no Brasil. Já em Bonfim, descendentes de ingleses fixaram residência na cidade. (BECKER, 2007, p. 60). Vale ressaltar, que acontece também um movimento inverso, onde os moradores de Bonfim se deslocam para estudar e trabalhar em Lethem.

Bonfim, que leva este nome em homenagem a Nosso Senhor do Bonfim, localiza-se na porção nordeste de Roraima, na margem esquerda do rio Tacutú, o qual faz fronteira natural entre o Brasil e a Guiana. Possui uma área territorial de 8.095 Km2, com densidade demográfica de 1,35 ha/Km2. A área com a Guiana (limite internacional) é de 964 Km2, faixa considerada de segurança nacional e de posição estratégica às relações internacionais (IBGE, 2010).

Figura 2-Localização do município de Bonfim- RR



Fonte: www.ventosdalusofonia.com

Uma particularidade de Bonfim diz respeito à interação sociopolítica e cultural com Lethem, já que alguns brasileiros moradores de Bonfim possuem residência em Lethem e o mesmo ocorre com os guianenses de Lethem, que possuem residência na cidade de Bonfim. Este fluxo já existia antes da construção da ponte sobre o rio Tacutú, mas se dava de forma precária.

Porém, após a construção da ponte, este fenômeno se intensificou, inclusive no âmbito educacional, pois observamos que há um fluxo de brasileiros moradores de Bonfim que atravessam a fronteira para estudar no país vizinho. O processo inverso também ocorre, pois constatamos que guianenses de Lethem estudam nas escolas da cidade de Bonfim, o que reafirma categoricamente um dos aspectos de cidades gêmeas[1]. (OLIVEIRA e BETHONICO, 2013, p. 137).

Figura 3 - Localização das cidades gêmeas – Bonfim e Lethem



Fonte: www.ventosdalusofonia.com

[1] São consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos de fronteira, que aí adquirem mais densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (fonte:http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/notícia/2014-03/portaria-do-ministerio-da-integracao).

Em relação à República Cooperativista da Guiana, constatamos que se trata de um pequeno país da América do Sul, localizado entre o Suriname, Venezuela, Brasil e o Oceano Atlântico e possui uma área total de 214.970 km^2. A língua oficial da Guiana é o inglês, uma vez que a Guiana é o único país colonizado pelos ingleses no continente da América do Sul. Construiu-se a partir dos encontros de populações muito diferentes e apresenta uma grande complexidade desde suas origens. É um país onde se representa os países colonizadores europeus (Portugal, Inglaterra, Holanda) e onde há uma grande variedade de etnias africanas, indígenas e asiáticas (hindus javaneses e chineses). A Guiana é, portanto, um cenário de uma impressionante fusão de culturas, também marcado pela constante reprodução da diferença geográfica e de nacionalidades. Nele pode-se perceber o encontro de diversas culturas e de múltiplas identidades proporcionado pelos processos migratórios históricos. (LOURENÇO,2012, p.44-45).

Figura 4 – Mapa da República Cooperativista da Guiana



Fonte: www.ventosdalusofonia.com

Para Martins (2012, p. 10), “a fronteira é, na verdade, ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por

diferentes grupos humanos". Assim, compreendemos que a fronteira se configura como uma área de influência e de constantes fluxos de pessoas, onde existe uma troca de elementos culturais e diferentes realidades sociais e, portanto, a educação cumpre um papel fundamental para a integração desses sujeitos.

A fronteira entre essas duas cidades, consideradas por muitos estudiosos como cidades-gêmeas, é um espaço fértil para a pesquisa, visto que é composto por uma complexidade que envolve dimensões sociais, políticas, culturais entre outras, em especial no espaço escolar bonfinense, local onde transitam indivíduos oriundos de diferentes culturas, etnias e raças, como por exemplo, os guianenses e os povos indígenas.

Nos séculos XVIII e XIX, quando os colonizadores portugueses chegaram a região do Alto Rio Branco se depararam com diversos povos indígenas, que habitavam aquela região, sendo que o principal objetivo daqueles lusitanos era capturar e vender os nativos como escravos.

Com o surgimento das primeiras vilas e com o crescimento da atividade agropecuária, toda a região passou a depender da mão de obra indígena, sobretudo em setores como o extrativismo a criação de gado. Esta prática levou ao extermínio de muitos povos nativos e também a incorporação forçada daqueles povos a outros grupos.

Atualmente, a maioria dos povos indígenas de Bonfim, são das etnias Wapichana e Macuxi. (MENESES, 2014) e, portanto, a presença indígena na região é fortemente visível. Esses povos vivem tanto em comunidades próximas a Bonfim, como também na área urbana.

Nas escolas bonfinenses, há um número significativo de alunos indígenas, desde o Ensino fundamental até o Ensino Médio, dos quais, uma parte significativa se desloca diariamente de suas comunidades para estudar na sede do município.

Os guianenses, oriundos principalmente de Lethem, estão presentes na sociedade bonfinense. São muitas famílias que migraram para Bonfim, à procura de melhores condições de vida, trabalho e ensino para os filhos.

Nesse contexto, Bonfim é também uma "área de fronteiras étnicas" (SANTOS, 2012), em razão da mistura social e, em especial, da mescla cultural, que foi sendo formada pelas migrações, ocorrendo assim, a "sobreposição da fronteira internacional e de fronteiras étnico-culturais". É como bem ressalta Martins é na fronteira que

> encontramos o humano no seu limite histórico. É nela que nos defrontamos mais claramente com as dificuldades antropológicas do que é fazer história, a história das ações que superam necessidades sociais, transformam as relações sociais e desse modo fundam e criam a humanidade do homem. (MARTINS, 2009, p. 11).

Desse modo, foi nesta área de fronteira, em que as relações sociais e culturais com diferentes visões de mundo ficam em evidência e também onde distintos elementos culturais se entrelaçam e buscam superar os desafios próprios da convivência humana, acreditamos ser o local ideal para desenvolver essa pesquisa.

CAPÍTULO II

AS MUITAS FRONTEIRAS: INDÍGENAS/NÃO INDÍGENAS/BRASILEIROS/GUIANENSES. OS DESAFIOS DA ESCOLA BONFINENSE

A convivência entre indígenas, não indígenas, brasileiros e guianenses nas escolas de Bonfim faz desse meio educacional um lugar de constante trocas de conhecimentos, advindos dessa rica diversidade cultural. E essa realidade, própria das escolas na fronteira, desafia a escola cada vez mais a criar mecanismos para trabalhar com essas diferenças culturais, étnicas e de nacionalidade.

Para tanto, objetivando discutir sobre o que foi exposto acima, optamos nesse capítulo, dividi-lo em três seções, que se faz saber: A primeira seção, figura um breve histórico do município de Bonfim, a segunda seção trata da apresentação da escola escolhida para a realização da pesquisa e a terceira e última, aborda o perfil dos sujeitos entrevistados.

2.1 Bonfim: um lugar de muitos encontros.

Os primeiros migrantes nordestinos marcaram a história de Bonfim. O nome desse município foi dado pelo baiano Manoel Luiz da Silva, em homenagem ao padroeiro da sua cidade natal, cujo o nome é Nosso Senhor do Bonfim.

A história desse município é marcada por fases de picos de povoamentos relacionados às atividades de expansão agrícola, a fomentação do comércio de fronteira, instalação do Pelotão do Exército, a abertura de estradas e a catequização indígena. (PEREIRA, 2005, p. 48). O período entre 1910 e 1960 foi de expansão agrícola, com grandes fazendas de gado, que atraiu e contribuiu para uma política de fomento ao empreendimento agropecuário.

O acesso via terrestre era um dos grandes problemas, pois dificultava o desenvolvimento comercial com o restante do território Federal de Roraima. Contudo, esse problema foi atenuado ainda na década de 1960 com a abertura da rodovia BR-401, ligando Bonfim à capital Boa Vista.

A atividade garimpeira também contribuiu para que muitas famílias migrassem para Bonfim entre as décadas de 1930 até 1960, que na época, ocasionou

um crescimento demográfico e contribuiu para a formação do povoado, que mais tarde passou à condição de cidade.

Outro fato importante da história desse município em 1968, quando uma missão protestante norte-americana, liderada pelos missionários Hawkins e Wilson Rode, chegou nessa região com o objetivo de catequizar os índios que viviam nos municípios de Bonfim, Normandia e sul da Guiana. Fundaram uma igreja e uma escola primária no município. (SEPLAN, 2014).

Segundo Pereira (2005), entre 1969 e 1978, dezenas de famílias vindas da região Nordeste se instalaram na região em razão dos 'projetos de colonização da Amazônia, a exemplo da Calha Norte e Polo amazônico', e assim abriu novas fronteiras agrícolas. Estes projetos de assentamentos contribuíram também para um novo fluxo migratório para Bonfim. Dentre eles, os assentamentos: Renascer, Alto Arraial, Vilhena e Taboca. (OLIVEIRA E BETHONICO, 2013).

O município de Bonfim está localizado na margem do Rio Tacutú e na fronteira entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana. Foi criado pela Lei Federal 7.009 de 1º de julho de 1982. A ligação entre os dois países é realizada pela ponte sobre o rio Tacutú, que foi inaugurada em 2009.

Bonfim faz limite ao norte com o município de Normandia, a uma distância de aproximadamente 90 km, ao sul com Caracaraí e a leste com a República Cooperativista da Guiana. Ao lado oeste, a fronteira é com Boa Vista, capital do Estado de Roraima, cuja distancia figura em aproximadamente 125 km e também com o município do Cantá, com uma distância média de 130 km. (IBGE,2010).

Com a inauguração da ponte internacional ligando os dois países foi aberto um "novo corredor" que facilitou o comércio e o transporte de mercadorias. Outro fator importante se refere ao aumento do trânsito transfronteiriço, já que esse novo corredor provocou um aumento no fluxo de pessoas em direção a Lethem para fazer compras no comércio, principalmente turistas vindos de Manaus. (MENESES, 2014).

Esse novo corredor aumentou a proximidade entre as duas cidades, pois o movimento de "ir e vir" de pessoas, tornou-se mais fluído, ou seja, há um constante deslocamento todos os dias de moradores de Bonfim, que saem para trabalhar em Lethem, acontecendo o processo inverso, no qual guianenses se deslocam de Lethem para estudar e trabalhar em Bonfim.

Na figura 5 abaixo, temos imagens da ponte internacional que liga a cidade de Bonfim, no Brasil a Lethem, cidade da República Cooperativista da Guiana.

Figura 5 – Ponte Internacional Bonfim/Brasil – Lethem/Guiana



Fonte: www.google.com

A dinâmica existente entre essas duas cidades fronteiriças possibilita a troca entre diferentes realidades culturais, como diz Menezes e Rodrigues (2015, p.57) “[..] as populações dessas cidades fronteiriças vivem vínculos que ultrapassam as fronteiras nacionais; e compartilham os territórios”. Ou seja, são espaços de “trocas, de fragmentações culturais, constituindo em muitos casos, culturas híbridas, mescladas”.

Deste modo, à diversidade étnica e cultural no município de Bonfim é significativa e perceptível no meio social e educacional, seja pela forte presença de guianenses e indígenas das comunidades próximas a sede ou pela fixação de pessoas oriundas de outras regiões do Brasil naquele lugar, configurando, assim em um lugar de muitos encontros.

A população indígena é composta pelas etnias Macuxi e Wapichana. As terras indígenas são: Bom Jesus, Jabuti, Jacamin, Manôa-Pium, Moskow e Muriru, somando um total de 21,18% das terras do município (SEPLAN, 2012).

A zona urbana conta com seis bairros[2]: Getúlio Vargas, São Francisco, Cidade Nova, Primeiro de Julho, Treze de Maio e Centro. A Vila São Francisco, Vila Nova Esperança e Vila Vilhena, são localidades não indígenas que ficam próximas da sede do município.

Conforme observamos, o município possui um hospital, postos de saúde, pousadas, agência dos Correios, Bancos, Sistema de energia, Distribuição de água e

[2] www.bonfim.rr.gov.br

esgoto, Prefeitura, Delegacia de Polícia Militar, comércio em geral, Terminal Rodoviário, Biblioteca Municipal e praças.

Na entrada da cidade há uma praça, que segundo nossos entrevistados é frequentada diariamente, principalmente pelo público jovem. Em um dos quiosques deste lugar, observamos que o nome do estabelecimento está escrito em inglês e em português, ou seja, indicando ser um local de encontro entre diferentes culturas.

Figura 6- Praça localizada na entrada de Bonfim



Fonte: Gildete Martino Junho/2016.

A Biblioteca Municipal funciona em um prédio bem conservado e atende a toda a comunidade no período diurno. Porém, o espaço reservado para estudos e pesquisas ainda precisa ser melhorado, pois há uma precariedade nos móveis e o acervo bibliográfico é precário e/ou está desatualizado.

Figura 7- Biblioteca Municipal de Bonfim-RR



Fonte: Gildete Martino – Junho/2016.

Em relação ao sistema educacional, os dados obtidos na Secretaria de Educação Estadual[3], apontam que em Bonfim há três escolas estaduais, localizadas na área urbana: João Vilhena, São Francisco e Aldébaro José Alcântara.

O Município também conta com uma escola em cada comunidade indígena, nas quais são oferecidas o Ensino Fundamental.

As escolas que ofertam o Ensino Fundamental são: Escola Tuxaua Artênio, localizada da comunidade Wapum; Escola Arnaldo Ambrósio, da comunidade São Domingos; Escola Felipe João Wapichana, da comunidade Cachoeirinha do Sapo e Escola Vovô Ricardo Ambrósio, da comunidade Água Boa, a Escola Tuxaua Otávio Manduca, localizada na comunidade Jacamin, Escola Tuxaua Pedro Terêncio, da comunidade Marupá, Escola Vovô Emiliano Wapichana, da comunidade Muriru, Escola Nossa Senhora da Consolata, da comunidade Manóa, Escola Olegário Mariano, no Pium e Escola Vovô Leonardo Gomes, da comunidade Alto Arraia. Apenas na Escola Nossa Senhora da Consolata oferta a educação para Jovens e Adultos - EJA.

Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Educação[4] do Município de Bonfim, as escolas Municipais totalizam em 17 instituições. Dentre elas, nove são escolas indígenas e oito são escolas distribuídas entre as áreas urbana e rural.

Figura 8- Secretaria de Educação do Município de Bonfim-RR



Fonte: Gildete Martino Junho/2016

Na sede do município funcionam as escolas Maciel R. V. da Silva, Oscar F. da Costa e Sagrado Coração de Jesus. Já na zona rural estão as escolas João

[3] Dados fornecidos pelo DGI –Departamento de Gestão do Interior e DEI- Divisão de Educação Escolar Indígena, localizados na Secretaria Estadual de Educação e Desportos-SEED. Dia 26/04/2016 às 08h52

[4] Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Bonfim-Divisão de Ensino

Vilhena; a escola Aldenora Ribeiro, em Nova Esperança; a escola Almirante Tamandaré, na Vila São Francisco; a escola Cantinho Feliz; Hélia Martins, na região da Taboca e a escola Nilo Colares, na Fazenda Lago Redondo.

As instituições que fazem parte das comunidades indígenas são as Escolas Dr. Eduardo Ribeiro, localizada na comunidade do Jabuti; Inês B. Macuxi, pertencente a Comunidade do São João; Joaquim Thomé, da comunidade de Moscow; Josias G. Saldanha, de Alto Arraial; Lauriano J. da Silva, da comunidade do Bom Jesus; Laurindo Richil, do Pium; Prof. Devaldo Barreto, da comunidade do Marupá; Tuxauá Terêncio e a Escola Vovó Alzira; no Jacamin. Os segmentos de ensino ofertados nessas escolas são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Correção de Fluxo.

2.2 O cenário da pesquisa: conhecendo a escola

Como discorrido anteriormente, Bonfim é um lugar onde vivem e transitam sujeitos vindos de vários pontos da região e também de outros países. Estes últimos são, em número expressivo, de nacionalidade guianense, dada a proximidade da fronteira entre Brasil e a República Cooperativista da Guiana.

Esta notável diversidade no ambiente escolar da região, é proporcionada pelas particularidades do local, que se configuram de forma tão clara e presente é um dos principais fatores que impulsionaram e impulsionam o desejo em desenvolver pesquisas, com a finalidade principal de conhecer como acontecem as relações nestas escolas na fronteira, pois como afirma Souza e Fleuri, é clarificado a importância de se conhecer e reconhecer a diversidade cultural e étnica, pois

> somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais. (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 54-55).

Nesse sentido, podemos considerar que somos uma sociedade formada por uma “imensa diversidade de culturas” e a escola é o cenário de encontro dessa diversidade, pois é nela que convivem e interagem diferentes sujeitos com distintas maneiras de pensar, agir e reagir, nas mais variadas situações do cotidiano escolar e, deste modo, acreditamos ser relevante realizar essa pesquisa na escola Aldébaro José Alcântara, com o anseio de alcançar o seguinte objetivo: analisar o processo

educativo com ênfase nas relações entre os diferentes sujeitos vindos de distintas culturas e etnias.

Em 2014, realizamos uma pesquisa exploratória nas escolas estaduais de Bonfim, para obter dados sobre o quantitativo de alunos pertencentes a outras culturas e etnias, e para entender quais as modalidades de ensino oferecidas por essas Instituições escolares, dando prioridade para aquelas que oferecessem o Ensino Médio. Esta preferência se deu pelo fato de compreendermos que os alunos que cursavam o Ensino Médio teriam um melhor entendimento sobre as relações culturais no ambiente escolar e, assim, poderiam contribuir melhor com a pesquisa.

Após esse primeiro contato com as escolas da região, a Escola Estadual Aldébaro José Alcântara nos pareceu como o local ideal para analisar e entender como acontecem essas relações interculturais, visto que, esta Instituição acolhe alunos de distintas realidades culturais, de diferentes nacionalidade e etnia. Além disso, a instituição está localizada na sede do Município e recebe estudantes oriundos da Guiana, das comunidades indígenas próximas e de outras regiões brasileiras.

A escola foi fundada por meio do decreto de nº 4381- de 11 de junho de 2001, no governo do Sr. Neudo Ribeiro Campos, em parceria com o prefeito Alfredo Américo Gadelha. Na mesma data foi dada a posse a professora Lucimary Alves Mota, assumindo o cargo de Diretora, tendo como vice a professora Gissela Regina Sehn. As aulas iniciaram no dia 19 de junho do mesmo ano, nos três turnos.

É preciso destacar que a escola Aldébaro José Alcântara foi criada como o principal objetivo dar suporte a outra escola existente no Município, a “Argentina Castelo Branco”, já que a mesma não dispunha de mais espaço físico para acolher o quantitativo de alunos que crescia a cada ano.

De acordo com o Regimento Interno[5], em 2016 a escola Aldébaro José possui 492 alunos regularmente matriculados, distribuídos nos níveis Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que abarca as modalidades Regular, Correção de Fluxo e Educação de Jovens e Adultos(EJA) e também oferta o nível Ensino Médio, nas modalidades Regular e EJA.

[5] O Diretor e a Coordenadora pedagógica disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico (PPP) para a pesquisadora, no mês de abril/2016, salientando que o mesmo estava em fase de conclusão, podendo sofrer algumas adequações. As informações acima citadas e as que seguem na página seguinte, foram descritas de acordo com os estudos e observações desse documento pela pesquisadora.

Esses 492 alunos, estão distribuídos no turno matutino, com 211 alunos matriculados no Ensino Médio Regular. Destes 89 alunos estão inscritos no 1º ano, 91 no 2º ano e 31 no 3º ano, totalizando seis turmas.

No turno vespertino, o Ensino Fundamental Regular e Correção de Fluxo conta com dez turmas, totalizando 176 alunos, os quais estão divididos em três turmas de 6º ano, três de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano.

Já no período noturno, a escola possui um total de 105 alunos matriculados, sendo que no Ensino Fundamental, 20 alunos estudam no 8º ano e 22 no 9º ano. No Ensino Médio, nas modalidades Regular e EJA são 23 alunos matriculados no 1º ano, 20 no 2º ano e 20 no 3º ano. Há também seis alunos que possuem necessidades especiais, regularmente matriculados e distribuídos pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

No ano de 2016, a Escola possui 84 pessoas em seu quadro de servidores, os quais estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, da seguinte forma: um Gestor; dois coordenadores pedagógicos; dois assistentes de coordenação pedagógica; três orientadores educacionais; 49 professores; um Administrador Educacional; três servidores na sala de informática; três na sala de vídeo; um na sala multifuncional; um na sala de Ciências; três na sala de Leitura, três vigias (um é do quadro de servidores efetivos e os outros dois são terceirizados); quatro merendeiras (três efetivas e uma seletivada); dois auxiliares de serviços gerais (terceirizados) e dois servidores que trabalham na Biblioteca.

Além disso, a escola possui um ginásio poliesportivo, uma cozinha, banheiros masculino e feminino, uma Secretaria e 12 salas de aula, como demonstrado nos quadros:

Figura 9- Imagens da Escola Aldébaro José Alcântara



Frente da escola



Placa de inauguração



Sala dos professores



Pátio – horário do intervalo



Biblioteca



Sala de vídeo



Cozinha



Laboratório de Ciências



Sala de informática

Fonte: Gildete Martino, junho de 2016

A escola desenvolve alguns projetos durante o ano letivo, como por exemplo, o Circuito Itinerante, Semana do Aniversário da escola, Semana do estudante, Feira de Ciências, Intercâmbio Internacional de Culturas e o Festival de Línguas, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Figura 10 - Projetos da Escola Aldébaro José Alcântara.

NOME DO PROJETO	OBJETIVOS	MÊS DA CULMINÂNCIA
Circuito Itinerante	Conhecer as diferentes Instituições públicas em Roraima	Maio
Semana do aniversário da escola	Conhecer a história da escola AJA	Junho
Semana do Estudante	Trabalhar a interação, respeito, competitividade e a socialização entre os alunos.	Agosto
Feira de Ciências	Despertar para a pesquisa	Setembro
Intercâmbio Internacional de Culturas	Proporcionar a interação entre os dois países fronteiriços, Brasil/Guiana. Possibilitar a interação entre educandos e professores de países diferentes	Novembro
Festival de línguas	Conhecer outras línguas e a sua importância	Dezembro

De acordo com os documentos recebidos pela escola, os projetos são desenvolvidos da seguinte maneira:

O primeiro projeto, “Circuito Itinerante” acontece no mês de maio e tem como meta principal, oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecer as

Instituições públicas e de que forma elas funcionam, ou seja, o intuito é trazer as instituições até eles, por meio de palestras, exposição de stands, de forma que cada Instituição exponha seus produtos e/ou serviços. A iniciativa que tem a parceria com a Embrapa, UFRR, UERR, UFAM (Casa da Ciência) e outros palestrantes, faz com que o aluno saia da rotina da sala de aula e conheça essas instituições sem precisar sair do Município.

Vale ressaltar, que para a realização desse projeto, as ações são iniciadas um ano antes, pois o professor que o coordena necessita buscar parcerias com os órgãos participantes.

O projeto Semana do aniversário, ocorre no mês de junho e oportuniza à comunidade escolar a conhecer a história da escola Aldébaro José Alcântara. Durante uma semana são desenvolvidas várias atividades, dentre elas uma Gincana, que envolve os alunos do Ensino Fundamental e Médio e é realizada durante toda a semana. Dentre as atividades, destaca-se as provas de dança, músicas e jogos, que têm por objetivo promover a interação de todas as turmas.

Em agosto, o projeto Semana do estudante trabalha com a interação, o respeito e a socialização entre os alunos. Neste período a escola avalia o comportamento, o respeito dos alunos e também o potencial criativo, por meio de atividades que contemplam conhecimento gerais, cálculos, música, dança e paródias.

O projeto Feira de Ciências, objetiva despertar e incentivar os educandos para a pesquisa. Durante o período são realizadas pesquisas de campo, para que o aluno aprimore os seus conhecimentos. Os educadores acompanham os alunos nessas pesquisas, que podem abranger a limpeza da cidade ou simplesmente conhecer o rio e averiguar se existe preservação dessa fonte de vida.

Em novembro ocorre o projeto Intercâmbio Internacional de Culturas, que tem por objetivo proporcionar a interação entre sujeitos dos dois países fronteiriços, Brasil/Guiana, como também promover a interação entre os educandos e professores, além dar visibilidade à organização educacional das escolas Santo Ignácio, localizada em Lethem na Guiana e Aldébaro José Alcântara em Bonfim.

O projeto Festival de Línguas, realizado em dezembro, objetiva contribuir para que os educandos conheçam outras línguas, como por exemplo o inglês e o espanhol, e a importância de cada uma delas. Vale destacar que as línguas indígenas Macuxi e Wapichana serão incluídas pela primeira vez, na próxima atividade, que será realizada em dezembro de 2016.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Aldébaro José Alcântara, observamos que a construção está sendo baseada em projetos implantados em outras escolas, não sendo, de fato, um documento que tenha a participação de toda comunidade escolar, pois ao que parece, o principal objetivo é cumprir com as normas exigidas por Lei, que obriga as Instituições Públicas de Ensino a elaborar o documento.

Porém, para Veiga, o projeto pedagógico busca:

> Um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA,1995, p.13).

Como afirma, Gadotti (1998, p.16), “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo”. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político e é sempre um processo inacabado, uma etapa que deve servir como um horizonte da escola.

Desta forma, se o projeto pedagógico da escola é um guia que deve ser adequado e readequado à realidade de cada Instituição, acreditamos que em uma escola na fronteira, o PPP deve priorizar atividades que contemplem a diversidade tão presente nesses locais.

Acreditamos, ainda, que esta sustentação de uma proposta pedagógica da escola, além de estar figurada no Projeto Político Pedagógico deve integrar de forma concomitante ao currículo, que é um instrumento fundamental para conduzir o ensino-aprendizagem, principalmente em se tratando de uma escola que possui uma rica diversidade cultural e, que, como relatado anteriormente, abriga indivíduos vindos dos mais diferentes locais.

Dessa forma e, sob tais questionamentos, o Projeto Político Pedagógico e o Currículo escolar devem estar em consonância, por ser ferramentas muito importantes e norteadoras para o sucesso desse processo. Segundo Veiga, o currículo não é um elemento neutro, pois

> o currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (VEIGA,1995, p.27).

De acordo com as pesquisas feitas no Currículo da escola Aldébaro José Alcântara, mesmo estando de forma incompleta, observamos por meio de nossos estudos que a sua estruturação é construída com base nos PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais), ou seja, obedece a uma hierarquia curricular nacional. Cada disciplina é organizada de acordo com os seus conteúdos. Porém, esta organização da estrutura curricular faz parte de uma realidade nacional, ou seja, a escola em questão não se diferencia das demais instituições escolares do país em relação a estrutura curricular. E sobre este assunto, Santomé (1998, p. 96) afirma que ainda persiste um pensamento tradicional em relação à organização dos conteúdos, pois, para o autor:

> Vivemos em uma sociedade na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentaram pessoalmente. Este modelo mais tradicional de classificação de conteúdo das culturas e parcelas da ciência constituem o legado da humanidade é organizado e concretizado em um número mais ou menos variável de disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p. 96).

Este modelo mais tradicional, ainda faz parte da organização da estrutura curricular na maioria das escolas do Brasil, contribuindo, de certa forma, com a estagnação do conhecimento, pois o currículo escolar deveria ser construído com base na realidade social e cultural dos sujeitos que convivem na escola.

De acordo com o PPP e com o Currículo da escola pesquisada, material este, disponibilizado por e-mail e que segundo a gestão ainda estava em processo de construção, optamos por selecionar algumas disciplinas do Ensino Fundamental, pelo fato de somente essas disciplinas estar com os conteúdos organizados.

Nas nossas observações, constatamos que os temas propostos dessas disciplinas selecionadas objetivavam trabalhar situações de injustiça, discriminação e preconceito, como também, a dança, a escultura, a música do Estado de Roraima, a história do Brasil, de Roraima e em particular, dos povos indígenas, conforme o quadro abaixo.

Figura 11 - Disciplinas do Ensino Fundamental

DISCIPLINA	SÉRIE/ANO	OBJETIVOS
Língua Portuguesa Tema estruturante: linguagem oral	6º ao 9º ano	Exteriorizar opinião perante situações de injustiça, discriminação e preconceito, relacionados a etnia, sexo, idade, política e necessidades especiais.
Arte Temas estruturantes: A história da arte Dança, Música e Teatro	6º ao 8º ano	Conhecer a escultura, a dança, o teatro, a música do Brasil, e do estado de Roraima, seus principais representantes.
Educação Física Tema estruturante: Dança	6º ao 9º ano	Conhecer e praticar os vários tipos de dança existentes no Brasil e em Roraima.
História Temas estruturantes: -Expansionismo marítimo europeu -A formação do Estado de Roraima	7º ano	Conhecer a história de Roraima Compreender o papel dos povos indígenas, dos colonos portugueses, dos fazendeiros, dos imigrantes (principalmente os nordestinos) no processo de formação do estado. Caracterizar os principais grupos nativos existentes no Brasil na época da colonização, analisando suas diferentes formas de organização social. Compreender a importância das culturas nativas para a formação da identidade nacional.
Geografia Tema estruturante:- -Espaço brasileiro	7º ano	Reconhecer as regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste em seus aspectos: natural, econômico, social, político e cultural Identificar a Amazônia Legal e seu processo de devastação Reconhecer as consequências do processo de ocupação da região Norte para a população indígena
Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol Temas estruturantes: -Produção de texto -Aspectos gramaticais -Produção oral -Estudo de texto	6º ao 9º ano	Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações; Entender a comunicação como troca de ideias e valores culturais; Comparar suas experiências de vida com as de outros povos; Identificar, que as línguas estrangeiras cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se parte integrante de um mundo plurilíngue. Reconhecer que o aprendizado de uma língua lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

A parte diversificada[6] também foi inserida no currículo do Ensino Fundamental. Porém, observamos lacunas, como o fato de não se trabalhar a história do Município de Bonfim, nem tampouco considerar nenhum conteúdo que sugira que este Município faz fronteira com outro país e que a sua população é constituída por sujeitos oriundos do país vizinho, além de pessoas vindas de outras regiões brasileiras e os povos indígenas que vivem em comunidades próximas a sede.

Acreditamos que esses conhecimentos são relevantes no sentido de possibilitar aos educandos a oportunidade de conhecer a história da sua região, do seu Município e das particularidades que faz parte da construção de um povo com tamanha diversidade.

Em relação ao Currículo do Ensino Médio, no texto inicial foi indicado quais são as áreas de conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais estão distribuídas na seguinte ordem:

A primeira área "Linguagens, Códigos e suas tecnologias, que figura as disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhol, Educação Física e Arte. A segunda área é a de "Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias", onde foram inseridas as disciplinas de Matemática, Biologia, Química e Física e a última área, a de "Ciências Humanas e suas tecnologias" em que figura as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Além dessas três áreas, é mencionado também a parte diversificada, na qual está inserida a Língua Materna e Iniciação Científica.

É importante frisar que no PPP da escola Aldébaro José Alcântara, na parte da matriz curricular do Ensino Médio foram inseridas apenas algumas disciplinas, como por exemplo, Filosofia, Sociologia, Física, Química, História, Língua Portuguesa e Arte. Além disso, pela maneira como foram descritas, sem uma ordenação por série e segmentos, dificultou os estudos em relação aos conteúdos e a parte diversificada nesse segmento, gerando muitas incertezas.

[6] De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a parte diversificada enriquece e complementa a Base Nacional Comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente para serem desenvolvidos de forma transversal. A Base Nacional Comum e a parte diversificada não podem se constituir em blocos distintos, com disciplinas específicas para cada dessas partes. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.2013, p.3

Portanto, diante do que foi exposto acima é necessário elencar as palavras de Veiga, que trata da importância Projeto Político Pedagógico como ferramenta norteadora no processo educativo, pois para a autora, o PPP não é um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois

> o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA,1995, p. 14)

É importante destacar que, para sanar as nossas dúvidas, procuramos a coordenação pedagógica da instituição, que esclareceu que realmente havia algumas falhas na elaboração da grade curricular no Ensino Médio.

> Essa situação das disciplinas, realmente quando eu fiz um comparativo com um PPP que eu estou seguindo de uma outra escola, em relação a essas informações, eu percebi que não estavam todas as disciplinas. (entrevistada em 2016).

Segundo a entrevistada, esta situação sobre as propostas curriculares somente deverá ser solucionada no decorrer do processo de conclusão do Projeto Político Pedagógico da escola.

Diante do exposto, é importante enfatizar que as análises do Projeto Político Pedagógico da escola Aldébaro José Alcântara não foram concluídas, em razão da falta de algumas informações nas propostas curriculares.

Percebemos que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada não foi construído coletivamente, já que ele está baseado em modelos de outras escolas, ou seja, uma repetição de outros PPP, o que certamente dificulta a construção de um projeto que esteja de acordo a realidade e as necessidades desta escola de fronteira.

Também é necessário frisar que a falta de conclusão das informações que deveriam estar contida no PPP e o desconhecimento do documento por parte dos docentes da Instituição dificultou a parte da pesquisa que se refere a opinião dos docentes entrevistados em relação ao PPP, pois até o término desse trabalho, o documento não havia sido concluído e, portanto, não foi possível um maior estudo e análise mais aprofundada.

2.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa e seus perfis.

O pesquisador busca alcançar respostas para as muitas indagações feitas durante a elaboração do seu trabalho. Um dos pontos significativos e muito relevante

da sua pesquisa é a entrevista realizada com os sujeitos, já que “a entrevista visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte. [...] exige habilidade e sensibilidade, não é tarefa fácil, mas é básica”.(MARCONI E LAKATOS,2008, p. 201).

Dessa forma, depreendendo sobre a importância dessa fase da pesquisa, em um primeiro momento, foi exposto para a direção, coordenação, professores e alunos, quais eram os principais objetivos do estudo, com o intuito de conscientizá-los de que a colaboração de cada um seria de fundamental importância para a realização da mesma.

A escolha dos servidores e alunos que seriam entrevistados foi sendo alicerçada no decorrer da pesquisa de campo, com base nas observações realizadas em sala de aula, durante o horário do intervalo, nas conversas informais na sala de aula, na sala dos professores ou em outros locais da escola.

Todas essas observações foram relevantes e fundamentais, pois ajudaram a alcançar o objetivo principal dessa pesquisa, que consistiu na análise do processo educativo de uma escola na fronteira, com ênfase nas relações entre os alunos e levando em consideração a diversidade entre eles, pois como já foi exposto acima, a escola escolhida abriga sujeitos de diferentes nacionalidades e raças, fazendo com que o lugar tenha realidades sociais e culturais diversas, onde os indivíduos que ali convivem, transitam por essa fronteira de maneira muito fluída.

E esse contato entre os diferentes sujeitos e suas distintas realidades culturais e/ou diferentes nacionalidades, observamos ser muitas vezes marcados por uma relação dialética, na qual se dá um processo de afirmação, em termos de hábitos, de comportamentos, de maneiras de pensar e expressar as experiências trazidas, ao mesmo tempo em que se vive novas experiências. Uma relação cheia de riqueza em termos de aprendizagem, mas também cheia de dores e desafios frente à dificuldade de lidar com o diferente, que em muitos momentos, marca esse processo.

Na escola, durante as observações realizadas foi possível perceber que essa relação propicia a troca dos mais variados elementos aprendidos no meio familiar, social ou cultural, contribuindo na ampliação do conhecimento no espaço escolar.

Porém, dependendo do olhar do indivíduo em relação ao outro, esse conhecimento em relação pode gerar o preconceito, a discriminação, principalmente

quando não se respeita a subjetividade de cada um em relação aos seus costumes, hábitos, seu modo de ser e de agir.

É preciso assinalar que estas relações serão melhor explicitadas no próximo capítulo.

Os sujeitos que se dispuseram em colaborar com a pesquisa, foram separados em dois grupos. O primeiro grupo foi formado por servidores que fazem parte da Gestão, Coordenação e Corpo docente. Esse grupo contribuiu para se conhecer sobre o processo educativo nessa escola fronteiriça.

Dos entrevistados do primeiro grupo, quatro servidores nasceram em Bonfim, uma em Mucajaí (município do Estado de Roraima, localizado a 50 km de Boa Vista); uma é guianense, naturalizada brasileira e 1 (um) é cearense. As formações acadêmicas são variadas: 1 (um) é formado em Pedagogia, 3 (três) em Letras, 1 (um) em Pedagogia e Biologia, 1 (um) em Pedagogia e Filosofia e 1 (um) em Biologia. Em média o tempo que exercem a profissão varia entre dez a vinte cinco anos.

No quadro abaixo, poderá ser visualizada as descrições sobre o perfil dos servidores entrevistados.

Figura 12- Perfil dos servidores entrevistados

Entrevistados	Função	Naturalidade	Formação	Tempo de profissão
E1	Direção e Docência	Bonfim-RR	Letras	20 anos
E2	Coordenação e Docência	Mucajaí-RR	Pedagogia	25 anos
E3	Docência	Bonfim-RR	Letras	15 anos
E4	Docência	Bonfim-RR	Pedagogia e Biologia	14 anos
E5	Docência	Bonfim-RR	Pedagogia e Filosofia	20 anos
E6	Docência	Brasileira naturalizada	Letras	10 anos
E7	Docência	Ceará	Biologia	12 anos

O segundo grupo, foi formado por onze alunos com idade entre 15 e 22 anos. Dentre eles, sete cursavam o Ensino Médio Regular e quatro o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Entre os entrevistados discentes, quatro eram indígenas, dos quais três (E8, E9 e E10), são da comunidade Bom Jesus, nascidos na mesma comunidade e a outra aluna indígena (E11) mora na área urbana de Bonfim. Os três brasileiros não indígenas, são naturais de Bonfim (E13 e E14) e um nasceu em Boa Vista (E12). Esse último entrevistado, nascido em Boa Vista, segundo ele, a sua mudança para Bonfim se deu pelo motivo do pai ser militar e ter sido designado para servir em Bonfim.

Cabe salientar que alunos da Comunidade do Jabuti não puderam figurar a pesquisa, pois seus pais se recusaram a assinar os Termos de Assentimento, já que os estudantes são menor de idade. Esses pais foram questionados pela gestão da escola sobre o porquê de não ter aceitado assinar o termo. Eles responderam que não queriam que seus filhos fossem entrevistados e que fizessem parte de pesquisas.

Os outros quatro estudantes entrevistados foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos para o grupo dos alunos guianenses. Para a escolha dos alunos guianenses, estabeleceu-se os seguintes critérios: ser filhos de guianenses (por parte de pai e mãe ou ter apenas a mãe ou o pai com esta nacionalidade), poderiam também ser filhos de indo- guianense, indígena ou de outro país.

Sendo assim, nesse grupo, dois alunos guianenses (E15 e E16), nasceram na Guiana, em Georgetown e moram em Bonfim.

O primeiro entrevistado foi morar em Bonfim com a mãe aos nove anos e antes disto vivia em Lethem com o pai. O segundo entrevistado, nasceu em Georgetown, em uma comunidade indígena, localizada em Annaí. Seu bisavó paterno era sul-coreano e a bisavó materno guianense indígena. A mãe é guianense e o pai português e ele foi criado pelos avós maternos. A família viveu algum tempo em Pacaraima e depois em Boa Vista, antes de, finalmente morar em Bonfim. Durante a entrevista com estes dois alunos, foi notório observar um conflito relacionado a suas identidades, os quais ora diziam ser guianenses, ora brasileiros.

No outro grupo de entrevistados (E17 e E18), o primeiro nasceu em Manaus e foi para Guiana (Lethem) aos seis anos de idade, o pai é brasileiro e a mãe guianense. Já a segunda entrevistada, nasceu em Boa Vista, e logo após o seu nascimento foi para a Guiana. Ambos moram em Lethem e todos os dias se deslocam

daquela cidade para estudar em Bonfim, no período noturno. Após o término das aulas, retornam para Lethem. Eles já concluíram o Ensino Médio na Guiana, porém esclareceram que cursam o Ensino Médio em Bonfim, com o objetivo de aprender português e fazer um curso Superior no Brasil.

No decorrer das entrevistas, aqueles alunos que nasceram no Brasil, mas cresceram e foram educados na Guiana, deixavam bem claro que a educação guianense era bem diferente da maneira como os brasileiros são educados. Para eles, a educação guianense é mais rígida, tanto no ambiente familiar, como educacional, enquanto que no Brasil, a educação é mais "liberal".

Os sujeitos foram questionados sobre o porquê de tal afirmação em relação a educação brasileira, e as respostas faziam referência à relação com os professores e ao comportamento dos alunos na escola: "a maioria dos alunos não respeitam os professores", diziam. Já na Guiana, "todos respeitam os professores". Outra resposta, foi dada pela aluna guianense, que fazia uma comparação dizendo que as meninas aqui no Brasil aos doze anos de idade "já usam batom e namoram", enquanto que na Guiana as meninas nesta idade não se comportam dessa maneira.

Para melhor compreensão das informações sobre o perfil dos estudantes entrevistados, apresentamos uma síntese no quadro abaixo:

Figura 13- Perfil dos alunos entrevistados

Entrevistados	Idade	Naturalidade	Série	Residência
E8	15 anos	Bonfim-RR	1º ano	Comunidade indígena Bom Jesus
E9	17anos	Bonfim-RR	3º ano	Comunidade indígena Bom Jesus
E10	18 anos	Bonfim-RR	2º ano	Comunidade indígena Bom Jesus
E11	16 anos	Bonfim-RR	3º ano	Bonfim-RR
E12	16 anos	Boa Vista-RR	3º ano	Bonfim-RR
E13	15 anos	Bonfim-RR	1º ano	Bonfim-RR
E14	16 anos	Bonfim-RR	3º ano	Bonfim-RR
E15	17 anos	Georgetown	3º ano	Bonfim-RR
E16	19 anos	Georgetown	1º ano	Bonfim-RR
E17	19 anos	Manaus	1º ano	Lethem
E18	22 anos	Boa Vista	1º ano	Lethem

Diante desta rica diversidade, a escolha desses grupos de alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses possibilitou um maior entendimento sobre as relações interculturais e os seus desafios.

As entrevistas com os alunos foram realizadas em dias alternados e no período da aula, para não causar nenhum transtorno e nem atrapalhar o desenvolvimento das atividades da escola. Os mesmos foram entrevistados mediante a autorização dos pais ou responsável legal.

Também optamos por entrevistá-los no horário das aulas para eles não precisassem se deslocar em horário oposto, o que seria muito difícil, principalmente para os alunos indígenas, já que os mesmos dependem do transporte escolar, pois suas comunidades ficam distantes da escola.

Todas as entrevistas, foram realizadas individualmente, em salas isoladas, cedida pela Direção, por entender que desta maneira os participantes ficariam à vontade para expressar suas opiniões ou observações.

É importante esclarecer, que os nossos entrevistados maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os menores de idade, os pais ou responsáveis legais, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Aqui, foram apresentadas as particularidades do local e dos sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa. Todavia, para entender melhor como se dão essas relações de tamanha complexidade entre os diferentes indivíduos, além dos desafios e soluções encontradas por eles nessa escola na fronteira, buscamos analisar essas questões com base nos relatos dos nossos entrevistados. Essas questões estão sintetizadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS E NAÇÕES

As argumentações desse capítulo vão na direção do entendimento que os diálogos entre culturas e nações são marcas desse trabalho, onde as escolas de Bonfim- RR, são lugares de encontros, de trocas entre sujeitos oriundos de diferentes realidades culturais, étnicas, raciais, religiosas, de nacionalidades.

Neste capítulo, a primeira parte, preferimos fazer breves considerações sobre Interculturalidade, tendo em vista a relevância desse tema para compreensão dos distintos grupos de sujeitos e suas relações interculturais. Na segunda parte, procuramos analisar as entrevistas na perspectiva de compreender o processo educativo da escola Aldébaro José Alcântara com ênfase nas relações entre os indivíduos oriundos de distintas culturas, etnias e nacionalidades.

3.1 A Interculturalidade e o olhar da escola

No tratar da realidade dos diálogos sobre culturas e nações distintas, a compreensão de Interculturalidade e os olhares da escola remetem ao que com muita sabedoria afirma Nelson Mandela:

> "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, também podem ser ensinadas a amar". (Nelson Mandela)

A reflexão de Mandela pode causar estranheza se considerarmos que uma pessoa possa ter aprendido a odiar ou a amar. Mas, o que pode ser estranho é que isso, muitas vezes, possa ser ensinado na escola, um dos lugares em que as relações são evidentes e transitam pessoas, sentimentos, conhecimentos diversificados. O lugar que se ensina, é também o lugar de encontros ou relações culturais dos mais diferentes costumes.

De acordo com Gonçalves e Silva (2004, p. 21) a origem da pluralidade étnica e cultural, se deu com a chegada dos colonizadores europeus, donde afirmam, que "a sociedade e a cultura brasileira são conformadas como viajantes da versão lusitana, da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos

herdados dos índios americanos". E desse modo, formou-se uma sociedade pluriétnica permeada por diferentes realidades, onde variados elementos culturais se entrelaçam, se separam e se modificam adequando-se aos mais diferentes âmbitos sociais.

De modo provável, a pluralidade cultural e étnica brasileira surge da convergência, da mistura do "invasor português com os índios silvícolas e campineiros", como também com os negros trazidos da África (RIBEIRO, 1995). O contato cultural prolongado produziu uma "interpretação das civilizações" (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 21), todavia, esse contato, não deixou os colonizadores europeus se impregnar pela cultura dos povos colonizados, pois a sua cultura se mantinha dominante pela força física e a persuasão.

A mistura étnica brasileira reflete o cenário pluriétnico do continente americano como um todo. Uma mistura de alto grau de complexidade com o que é trazido da África. Oriundos de diversas etnias, são forçados a se integrarem no mundo colonial, na condição de escravos. (GONÇALVES E SILVA,2004). A riqueza da cultura trazida por esses povos, ainda que sofrendo pela maneira brutal pela qual foram tirados de seus lugares de origem, deixando para trás toda uma história de vida, vai sendo gradativamente (re)construída através do contato com outros grupos de indivíduos oriundos de outras culturas, passando assim a surgir novas e diferentes formas culturais.

Ainda que os contatos prolongados entre diferentes etnias tenham gerado, em alguns países, mais que em outros, um significativo processo de miscigenação, o próprio desenvolvimento dessas sociedades, com forte herança escravista, não consegue eliminar as barreiras sociais, nem os preconceitos raciais. (GONÇALVES E SILVA, 2004). Pois, esse preconceito racista e étnico, a discriminação estão arraigados nas sociedades, onde o "branco" é tido como ser superior em relação aos outros povos. Criou-se uma dicotomia entre raças, etnias e outros grupos de pessoas colocando em posições diferenciadas no contexto social, onde mulheres, negros, índios, homossexuais são classificados como a "minoria" na hierarquia social contribuindo cada vez mais para uma sociedade desigual.

Essa hierarquia social se reflete em variados âmbitos, inclusive no meio escolar, palco de encontros de muitos indivíduos oriundos de diferentes culturas, raças e etnias, onde a diversidade mostra-se como um panorama sobre o qual os

“processos educativos formais devem ser desenvolvidos e dos quais a escola, hoje mais do que ontem”, não pode se descuidar. (CORRÊA, 2008).

Nesse sentido em que a diversidade deva ser priorizada nos processos educativos formais, ressaltamos a importância dos estudos que foram realizados na escola de fronteira Aldébaro José Alcântara, sobre o processo educativo com ênfase nas relações interculturais, visto que, essa Instituição escolar abriga indivíduos oriundos de distintas realidades culturais e de nacionalidades.

Assim, reconhecendo a relevância e complexidade dessas relações vividas em uma escola que faz fronteira com outro país, buscamos compreender como se dão essas relações, os desafios e as soluções encontradas pelos sujeitos que convivem nesse meio escolar por meio das falas dos nossos interlocutores, das observações de campo e da análise do material coletado durante a pesquisa.

3.2 As vozes dos sujeitos da escola Aldébaro José Alcântara: O viver na fronteira com a diversidade.

Nessa seção, optamos por fazer uma análise das entrevistas, objetivando dar clareza as muitas indagações feitas durante o período das observações de campo. Para tanto, primeiro, analisamos as entrevistas com os sete servidores que fazem parte da direção, coordenação e professores do Ensino Médio. Os pontos discutidos foram separados em dois momentos, que se faz apresentar: no primeiro momento procuramos compreender as seguintes questões: Como é convivência entre educadores e educandos; O olhar dos educadores em relação à interação dos alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses, As observações dos professores em relação a situações de preconceito, racismo e discriminação e quais são as práticas da comunidade escolar para integrar os alunos de diferentes cultura e nacionalidade. No segundo momento, a análise foi das entrevistas realizadas com os alunos, dando ênfase as seguintes questões: A relação aluno x aluno e A relação aluno x professor; A percepção dos educandos em relação a atitudes preconceituosas.

Concordamos com Freire (1996, p. 30), quando afirma que, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Nesse sentido, foi importante compreender como se dão as relações, no ambiente escolar, principalmente em uma escola na fronteira, que traz em seu interior uma convivência permeada por desafios e conquistas, de sujeitos com diferentes realidades, sejam elas: sociais, culturais, étnicas, de opção sexual, religiosa etc.

3.2.1 A convivência entre educadores e educandos

O início das entrevistas percebemos que os entrevistados estavam um pouco apreensivos. Porém, no decorrer da entrevista sentiam-se mais encorajados e conseguiam ficar à vontade e interagir com a pesquisadora.

Antes de iniciar as gravações, procuramos ter uma conversa informal, no intuito de deixá-los tranquilos. Nesse momento, eles tiravam as dúvidas, conversavam um pouco sobre sua história de vida, os desafios do magistério, sua trajetória profissional. Era um momento de descontração, onde era possível observar os gestos, a maneira de falar, a inquietude ou tranquilidade dos nossos entrevistados. Isso possibilitou conduzir as entrevistas de uma forma mais descontraída, com interatividade e contribuindo assim para dar voz aos nossos entrevistados.

Os relatos a seguir foram baseados na primeira questão “Como é a relação entre educadores e educandos, em particular com os alunos indígenas e guianenses.

Observamos que o primeiro entrevistado, acredita que a sua relação com os alunos é fortalecida por ele ser guianense e filho de pais guianenses. Uma relação que se estende até os pais desses alunos.

> Porque eu, os meus pais também são nativos da Guiana também. Então eu tenho essa facilidade. [...].Eu posso dizer que tenho raízes, raízes também na Guiana. Muitas pessoas, os alunos que estudam aqui né, de alguma forma tem uma relação de parentesco. A relação com os alunos, eu acho até com os próprios pais tem essa afinidade de relação, então tem a facilidade com eles. (E1, entrevistado em 2016).

Quando se referiu aos povos indígenas, explicou que a relação de aproximação se dá em particular no ambiente escolar e não diretamente na Comunidade indígena.

> Já com outros, acho que aqui dentro de Bonfim, com as outras comunidades, eu acredito que tem essa relação né, que flui também. Não em contato direto com a comunidade, não tem. Mas aqui, eu acredito que a relação dentro da escola, né, que corre uma, posso dizer, há essa facilidade de interação. (E1, entrevistado em 2016).

Para a entrevistada E2, a relação com os alunos é “normal”, sem conflitos e com respeito. Quando é preciso chamar a atenção, em casos de indisciplina, os alunos são orientados. Todos são tratados de uma mesma maneira, sem discriminação.

> Normal. Eu procuro tratar todos os alunos da mesma forma, sem discriminação. Para mim não importa se ele é indígena, se ele é guianense, se ele é natural aqui do Bonfim. Eu trato todos com carinho, quando é na hora de brigar, eu brigo, na hora de chamar a atenção, eu chamo, na hora de abraçar, eu abraço e eu procuro ter esse relacionamento normal em acordo com todos. Tem momentos em que a gente tem que ser séria, chamar a atenção, cobrar, mas eu particularmente também, como a gente quer o respeito deles, nós temos também que respeitá-los. (E2, entrevistada em 2016).

Percebemos nas falas dos nossos entrevistados E1 e E2, a ideia que quiseram nos passar foi que há preocupação em proporcionar uma relação de interação e respeito entre eles e os alunos. Observamos que essas relações não se diferem das muitas existentes no meio escolar de outras Instituições de ensino. Pois, a prática dos educadores E1 e E2 foi condizente a sua função naquele ambiente, ou seja, procurar viver com harmonia, por meio do diálogo e respeito.

Para outros entrevistados, o que facilita o relacionamento, a convivência com os alunos, em especial os de culturas e etnias diferentes, é o domínio que eles têm da língua inglesa, ou por serem descendentes de povos indígenas ou indígenas, por falar ou compreender as línguas indígenas Macuxi e Wapichana.

> Eu tenho uma postura muito aberta. Eu falo com o aluno o que eu tenho para falar, quando precisa chamar a atenção, eu chamo a atenção, se precisa chamar os pais, eu chamo.É muito intensa essa relação, professor-aluno em sala de aula. Eu já trabalhei com a disciplina de Inglês, Artes e Filosofia. A disciplina de Filosofia exige o pensamento, né, ou seja, você se libertar dos fantasmas, da timidez, da vergonha e participar mais. A relação é intensa o ano todo. Eles participam do jeito deles. (E5, entrevistada em 2015).
>
> Ao entrar na sala e iniciar o trabalho de apresentação e os objetivos da disciplina, na construção dos combinados, eu não tenho dificuldade, resistência de ter a compreensão deles. (E7, entrevistado em 2016).
>
> Eu não tenho dificuldade em me relacionar, nem com indígenas e nem com guianenses. Por que? Porque a minha formação é em Letras, Português e Inglês. Então, eu falo inglês e também sou indígena, né. A minha vó materna é Macuxi e o meu avô paterno é Wapichana. Então, eu tenho essa descendência e não tenho problemas. Eu entendo algumas palavras em Wapichana, mas não consigo falar. Mas, Macuxi, não. (E3, entrevistado em 2016).

É evidente que a relação entre alguns profissionais e alunos, em particular os que são oriundos de culturas e etnias distintas, é aberta, mas também condicionada a língua falada e a etnia desses professores. É na realidade, uma relação de troca,

pois o que realmente está como ponto norteador da mesma são os elementos em comum, como cultura e língua.

Corroborando com o relato do professor E3, podemos observar a relação entre um professor guianense e duas alunas guianenses durante o período da pesquisa de campo. O que nos chamou atenção é que isso faz parte da rotina da escola e pareceu ser de uma forma bem natural.

Ao iniciar a aula, o professor de Inglês, guianense, escreveu no quadro a atividade que seria realizada naquele tempo de aula. Imediatamente, duas alunas guianenses, colocaram suas carteiras uma ao lado da outra para responderem juntas a atividade, enquanto que o restante da turma ficou em seus lugares. A atitude das duas alunas, despertou curiosidade. Com o passar do tempo, compreendemos melhor as atitudes tomadas por elas. A aluna que estava a mais tempo na escola e portanto, dominava melhor a língua portuguesa podia ajudar a colega a entender o que deveria ser respondido de acordo com a explicação do professor. Passado algum tempo da aula, o professor dirigiu-se a essas alunas, no intuito de ajudá-las. Com toda atenção, explicava e apontava para o quadro, falava em inglês para facilitar a comunicação e compreensão da atividade proposta. Isso demonstrou que essa aproximação entre aluno e professor está vinculada também à língua que ambos dominam e aos seus elementos culturais. Foi importante a maneira como o professor auxiliou essas alunas, porém nos instiga a seguinte questão: não seria melhor o professor estimular a falar a língua portuguesa? Afinal, são alunas que estavam em processo de adaptação em outro país e buscavam aprender outra língua para poder se comunicar e integrar-se aos demais grupos de sujeitos que convivem nesse meio escolar.

Vale esclarecer que a atitude do professor em ter um olhar diferenciado e atender aqueles sujeitos que encontram-se numa posição de minoria, é relevante, no sentido de quão é importante e significativo um gesto do educador para com o educando. Mas, também é importante criar possibilidades para aprimorar a aprendizagem de forma significativa baseada na realidade dos educandos, em particular aqueles que vindos de diferentes cultura, etnia e nacionalidade.

De acordo com Freire (1996, p. 42), em um relato sobre uma fase da sua vida escolar “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Freire (1996), em alusão ao que pode vir a propiciar ao educando um simples gesto do professor, descreve uma situação que marcou muito a sua vida. Segundo o autor, o seu comportamento em relação aos outros alunos era de constante mau-humor, por se considerar inseguro e fragilizado em relação aos colegas que tinham uma condição financeira melhor. Freire relatou que em um certo dia, o seu professor trouxe de casa os trabalhos corrigidos da turma. O professor a cada aluno que chamava para entregar o trabalho corrigido, fazia as devidas considerações. Porém, no momento em que foi devolver o trabalho de Paulo, "olhava e re-olhava" e não dizia uma só palavra. Mas, ao entregar-lhe, com um simples gesto, balançou a cabeça demonstrando respeito e consideração. Esse gesto foi tão marcante para Freire, que valeu mais do que a própria nota dez que lhe foi atribuída.

A maneira como um educador conduz os seus ensinamentos, o tratamento com seus educandos, contribui também para somar no processo de ensino e aprendizagem. Isso foi observado algumas vezes em sala de aula no decorrer da pesquisa de campo. Percebemos que alguns professores de fato procuravam ajudar os alunos, em particular, aqueles vindos da Guiana.

3.2.1.2 A relação aluno X aluno: o olhar dos educadores

A segunda questão "Como os professores percebem as relações e interações entre os alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses?". Os educadores entrevistados foram quase unânimes em relatar que os guianenses participam mais das aulas e dos trabalhos extra sala. Enquanto que os indígenas são mais "tímidos". Essa "timidez" dos alunos indígenas, segundo os nossos entrevistados estaria relacionada à sua cultura, a maneira como são educados e em relação aos seus costumes, hábitos e modo de agir. Alguns entrevistados enfatizam que os alunos guianenses sentem-se orgulhosos em demonstrar a sua cultura, expor os seus elementos culturais, como a dança ou outras habilidades, como ser bom no raciocínio lógico, por exemplo. Como afirma a professora entrevistada:

> Os guianenses, eles têm uma facilidade, porque eles dominam a matemática, os cálculos. A dificuldade só é mais na leitura e na interpretação do português. [...] já os indígenas são mais reservados, tímidos, né. E eles se excluem, são poucos que participam dos nossos eventos. Já os guianenses, eles fazem questão de mostrar que eles sabem dançar, que eles são bons nos esportes, que são bons no cálculo, no raciocínio lógico. Eles fazem questão de mostrar que eles sabem, e segurança em que eles sabem. (E5, entrevistada em 2015).

Para o professor E4, outro ponto significativo em relação a convivência e interação dos alunos guianenses com os demais alunos não indígenas, está na maneira como os alunos guianenses são recebidos pelos outros grupos de alunos. Essa receptividade com os alunos guianenses, segundo o professor, é um fator que faz parte da região e acontece de forma natural.

> Essa relação ela acontece por um único fator, porque isso já é uma situação praticamente natural e cultural dessa região, daqui do Bonfim. A partir do momento em que eles recebem o aluno guianense, os alunos, por si próprio, eles já tem aquele instinto de chegar e ajudar. Isso acontece por quê? Porque uma grande parte dos alunos já domina a língua. (E4, entrevistado em 2016)

Para o professor citado anteriormente, na realidade, a aproximação com os alunos guianenses está também atrelada à curiosidade dos demais alunos em aprender outra língua, no caso, a língua inglesa.

> A relação, eu diria que as relações com os alunos guianenses são bem mais amigáveis, talvez seja por uma curiosidade da língua, em aprender, em você se aproximar mais do que os indígenas. Você dentro da sala, você percebe enquanto professor, que os alunos indígenas, eles têm uma tendência a ficarem mais retraídos, né. (E4, entrevistado em 2016).

Observamos nas palavras do professor E4, que a aproximação dos alunos brasileiros não indígenas com os guianenses, é motivada pela curiosidade e vontade em aprender falar inglês. Nas colocações desse professor, existe na realidade um interesse maior. Os alunos que se aproximam, não vão somente com a intenção de ajudar um colega de classe que não compreende ou fala o português, mas, intencionando, aprender de uma forma mais rápida a língua inglesa.

Foi perceptível em seu relato, que a aproximação com os alunos indígenas não se dá na mesma intensidade. Isso, segundo ele é por causa que os alunos indígenas, são mais “tímidos”, mais “retraídos”. Mas, será que de fato eles são retraídos, são tímidos? Acreditamos que “essa suposta timidez”, na realidade é uma maneira de defesa dos indígenas diante de uma sociedade preconceituosa, que estigmatiza e muitas vezes separa e determina o lugar dos indivíduos, seja socialmente ou culturalmente. Ademais, “[...] a problemática da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afetam os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos”. (CANDAU, 2003, p.19).

Na continuidade da entrevista, outra questão relevante foi relatada pelo professor E4. Ele explicou que existe diferença entre as culturas guianense e

indígena, em particular relacionado aos alunos indígenas que vêm das comunidades. Atribui essa diferença à cultura dos povos indígenas.

> Os indígenas, eles tem outro aspecto. Não são iguais aos guianenses e a relação dos alunos também já não é tão, vamos dizer assim, amigável quanto é receptiva com os alunos que vem do país vizinho. Por que isso acontece? (interrupção da pesquisadora). Primeiro, porque os indígenas já tem, já trazem pra cá, pra dentro da escola, uma cultura diferente da nossa. Então, de uma certa forma, eles tem arraigados ali costumes que são do dia a dia deles.(E4, entrevistado em 2016).

Diante da colocação desse professor, pedimos que explicasse melhor o que ele quis dizer com *"eles tem arraigados ali costumes que são do dia a dia deles".* O professor respondeu que se referiu ao termo arraigado porquê realmente são situações que eles trazem consigo para dentro da sala de aula no sentido de relação mesmo. E completou:

> São pessoas que apresentam um comportamento de uma certa forma em relação aos outros alunos, um comportamento mais apático. Eles sempre são pessoas mais fechadas. Não são do tipo que procuram se relacionar com outras pessoas. Não conversam muito, não tem um diálogo aberto e isso são empecilhos.
> Então, mas essa situação em si é mesmo questão cultural deles, entende? Não é por conta de que são excluídos ou de uma certa forma são deixados de lado, não. Mas, é porquê são culturas que eles trazem consigo, eles preferem ficar mais isolados, mais sós, entendeu? E de uma certa forma isso acaba dificultando um pouco o trabalho em sala de aula. Eu digo isso porquê se é uma atividade por exemplo, um seminário, uma apresentação em sala, eles tem uma desvantagem por conta dessa situação. Agora, quando é para uma aula de campo, aquela situação toda, aí isso se sobressai por causa da experiência, nessa vivência que eles tem no próprio ambiente deles. Porquê eles são acostumados com isso. Então, não é uma diferenciação que se faz para esse aluno, é simplesmente o fato de que, como eu posso classificar, é uma troca de ambiente. Então, quando eu digo "arraigado" é justamente no sentido dessa relação que eles tem, nesse tipo de comportamento que eles apresentam. Não é que eles sejam desprivilegiados ou que é uma desvantagem. (E4, entrevistado em 2016).

Observamos na justificativa do professor, mesmo afirmando que os alunos indígenas não são desprivilegiados em relação aos demais alunos não indígenas, deixou claro que na sala de aula, ou seja, na escola, os alunos indígenas tem um comportamento mais apático em relação quando estão fora da escola, em uma aula de campo. Mas, por que os comportamentos desses alunos mudam de acordo ao ambiente em que se encontram? Para este professor, fora da sala de aula, no campo, local em que estão acostumados, eles sentem-se protegidos.

Ficou claro, porém que nas colocações feitas por esse professor, talvez ele não percebeu que ao falar sobre como os alunos indígenas se comportam fora da escola, diferentemente de quando estão em sala de aula ou seja no ambiente escolar,

está de uma certa maneira colocando-os em uma posição do “outro”, ou seja, “aquele de cultura diferente”, “aquele de costumes diferentes”.

Diante de tal situação, se na escola esses alunos tem um comportamento mais retraído é devido não se sentirem a vontade nesse meio, é óbvio que para eles é um ambiente de uma certa maneira hostil.

Nesse sentido, percebemos apesar que no discurso da escola estejam presentes valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças, ainda é perceptível que preconceitos e estereótipos integram também o cotidiano escolar (CANDAU, 2003) seja de forma clara ou oculta. Ou seja, ao invés de ações no sentido de estimular a participação dos alunos indígenas, a escola - considerando as vozes da Instituição, por meio das entrevistas - opta por “naturalizar” a situação, isto é, colocar como “cultural”.

Para o prof. E3, de acordo as suas observações, as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas das comunidades em se relacionar com os demais alunos, é devido as muitas faltas nas aulas.

Vale ressaltar, que essas faltas são decorrentes, em geral pela falta de transporte escolar.

Por outro lado, este entrevistado afirmou que os indígenas que moram em Bonfim não tem dificuldade em se relacionar com os outros grupos de alunos.

Quando se referiu aos guianenses, o professor E3 explicou que esses alunos, não tem dificuldade em se relacionar ou interagir com os demais alunos.

> Bom, em relação aos indígenas, eu posso dizer tem uma certa dificuldade, né. Porque os indígenas que moram aqui no Bonfim, eles frequentam normalmente, mas os que vêm de outras comunidades próximas, às vezes faltam e tem problemas de falta. Em relação aos alunos que são de origem do país vizinho, da Guiana, a comunicação, a interação deles é normal. Eu não vejo nenhuma dificuldade. (E3, entrevistado em 2016).

Nos relatos acima, observamos que as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas das comunidades em interagir, se relacionar com os outros grupos de alunos, como também, a maneira de agir desses alunos indígenas, demonstra insegurança e também possíveis atitudes preconceituosas por parte dos colegas não indígenas.

São questões importantes e devem ser discutidas pela comunidade escolar para encontrar soluções e mudar essa situação, pois a escola, como discutido em outros momentos dos capítulos, deve estar mais atenta a essas atitudes e criar ferramentas para conscientização, de que somos todos iguais e temos os mesmos

direitos como cidadãos brasileiros. Não importa a cor, raça, condição social, econômica, religiosa e gênero.

Nos relatos a seguir, analisamos que há uma discordância nas observações do professor E7 relacionado à integração dos alunos de diferentes etnias e culturas. Na primeira fala, o mesmo afirmou não existir dificuldade na interação e integração dos diferentes grupos de alunos em sala de aula.

> Na rotina em duas escolas de Bonfim, atendendo alunos indígenas, alunos da Guiana, brasileiros. Eu não observo limites e nem dificuldades de integração. (E7, entrevistado em 2016).

Em um segundo relato, nas suas observações, foi notório que o tempo limitado em sala de aula, não é suficiente para ele entender essas relações.

> Pelo fato da dinâmica do funcionamento da escola, eu fico um tempo em cada turma, esse tempo não é suficiente para uma observação de possível conflitos ou preconceitos. (E7, entrevistado em 2016).

Diante do relato acima, é evidente, que o professor não consegue de fato, perceber como se dão as relações. Pois, apesar de afirmar no primeiro relato que observa não existir limites e nem dificuldades na interação desses grupos de alunos, no segundo relato, o mesmo admite não ter tempo suficiente em sala de aula para observar como acontecem as relações.

Durante o período de observação em sala de aula ou em outros momentos, como na hora do intervalo, observamos que os alunos indígenas das comunidades tinham de fato comportamentos diferentes daqueles que moram em Bonfim. Os alunos indígenas que vivem nas comunidades procuravam ficar próximos uns dos outros, seja em sala ou fora dela. Isso atribuímos ao que foi descrito nos parágrafos acima.

Na sala de aula, percebemos certo agrupamento quando o número de alunos indígenas das comunidades era maior. Eles procuravam se sentar perto uns dos outros. O comportamento dos mesmos era diferente comparado aos outros alunos, e poucas vezes participavam de fato das aulas, principalmente aqueles que estavam cursando a1ª série do Ensino Médio e haviam iniciado esse ano (2016) na escola.

Esse comportamento, porém, não foi observado em uma das salas da 3ª série do Ensino Médio. Nessa sala, estudavam alunos indígenas, que moram na área urbana de Bonfim. Eles participavam das aulas e tinham uma comunicação bem aberta com os professores e colegas. Inclusive, me procuravam para saber sobre a minha pesquisa e ficavam bem atenciosos aos meus esclarecimentos.

Durante o período de pesquisa de campo, aconteceu um fato que foi muito relevante para compreendermos como acontecem as relações entre esses diferentes grupos de sujeitos.

Esse momento foi muito marcante e significativo, por o mesmo não acontecer com tanta frequência e trazer um diálogo muito interessante entre dois alunos de realidades culturais tão distintas.

Nesse dia, o quarto horário de aula seria para a realização de uma atividade avaliativa. Ao responder a atividade, os alunos estariam dispensados e poderiam ir para suas casas. Quando a maioria havia saído, na sala se encontrava alguns alunos brasileiros não indígenas e indígenas da comunidade do Jabuti, que por dependerem do transporte escolar, ficavam em sala esperando a chegada do mesmo. Foi nesse meio tempo, que um aluno brasileiro não indígena, queixou-se de dor de dente, colocando a mão no rosto, apontando para o local onde estava sentindo a dor. Uma aluna indígena, ao ouvir a queixa do colega, disse-lhe: Eu sei de um remédio que pode curar a sua dor. O colega, ao ouvir isso, ficou prestando atenção na explicação da colega de como proceder para fazer tal remédio. Ela disse: Você pega o “chocalho” de uma cascavel(cobra), amassa bem amassadinho, até virar pó e depois coloca em cima do dente. Pronto!! você vai ficar bom!! O aluno brasileiro não indígena, sorriu, levantou o polegar num gesto de afirmação e disse que iria fazer.

Aquele gesto chamou muito a nossa atenção. Essa aluna, ao explicar a maneira de obter um “medicamento”, que poderia amenizar ou curar a dor do seu colega, deixou bem visível o quão são fortes e presentes para ela os elementos culturais. E ao mesmo tempo, observamos que a relação entre esses sujeitos se deu de forma natural. Naquele momento, não era o indígena que se comunicava com o branco. A interação não aconteceu de forma desigual, ou seja, foi uma relação entre sujeitos que convivem em um mesmo espaço, com culturas diferentes, cada uma com suas particularidades.

Para a professora E6, guianense naturalizada brasileira, o que ela observa em relação aos alunos guianenses, é que muitos se intimidam por não falarem o português. Ela acredita que esse comportamento está ligado também ao fato desses alunos não dominarem ou compreenderem o português, ou também aqueles que sabem, sentem-se envergonhados, por ouvir que o guianense não fala o inglês correto.

> O que eu percebo assim em relação a esses três grupos de alunos é que têm aqueles alunos que vem da Guiana e não sabem nada, ou seja, não falam o português, talvez não entendam nada. Outros que falam pouco. Em relação aos alunos indígenas, eles falam pouco, são tímidos.
>
> O que eu percebo com relação a língua, vou focar nisso, no inglês. Tem vários alunos que sabem falar, mas têm vergonha. Eu acredito que é vergonha e pode ser, pelo fato de que muitas pessoas acreditam que os guianenses falam o inglês errado. Então, eu acho que eles ficam um pouco com vergonha. (E6, entrevistada em 2016).

Apesar da professora apontar que os alunos guianenses sentem-se envergonhados em falar inglês, nas observações durante a pesquisa de campo, não observamos isso. Pelo contrário, quando estavam reunidos fora da sala, ou mesmo em sala de aula, conversavam em inglês e quando questionados pela pesquisadora diziam que não queriam que os outros alunos soubessem o que estavam falando.

Nesse sentido, acreditamos que é possível que a vergonha não está nos alunos, mas talvez, inconscientemente na professora.

3.2.1.3 Preconceito, racismo e discriminação na escola de fronteira: velados ou explícitos?

Trabalhar com a diversidade no meio escolar é compreender, que aqueles sujeitos que convivem na fronteira, que transitam entre realidades sociais e culturais distintas, trazem uma história de vida, onde valores, hábitos e costumes fazem parte da sua formação familiar e cultural.

Dentro dessa realidade, o preconceito, o racismo ou a discriminação podem estar presentes nesse contexto, seja de forma velada ou explícita.

As declarações dos entrevistados foram baseadas na seguinte questão: Você percebeu ou observou atitudes preconceituosas direcionadas aos alunos indígenas ou guianenses?

Nos relatos dos entrevistados E7 e E2. O primeiro, afirma saber existir preconceito em sala de aula, porém não é fácil de ser observado durante o período das aulas. A segunda entrevistada, afirma que não percebe nenhum tipo de discriminação na escola em relação aos grupos que convivem nesse meio.

> Na rotina de duas escolas em Bonfim, atendendo alunos indígenas, alunos da Guiana e brasileiros, eu não observo limites e nem dificuldades de integração. Pelo fato da dinâmica do funcionamento da escola, eu fico um tempo em cada turma e esse tempo não é suficiente para uma observação de possível conflito, preconceito. (E7, entrevistado em 2016).

> Eu tenho conhecimento que existe. Mas, não é algo tão fácil de ser observado na sala de aula, né. (E7, entrevistado em 2016).

> Eu particularmente, não percebo nenhum tipo de discriminação aqui dentro da escola, em relação a essa miscigenação. (E2, entrevistada em 2016).

Diante do exposto, nas afirmações desses professores depreendemos que as palavras preconceito, racismo ou discriminação, ainda são temas muito importantes a serem discutidos no meio escolar. Pois, observamos que alguns professores preferem admitir que não existe preconceito ou discriminação, mesmo sabendo que exista. Depreendemos que esta atitude de não se envolver, abster-se de tais questões ainda decorre da dificuldade que esses educadores sentem por não estar preparados para lidar com elas. Isso foi relatado por um professor ao final da entrevista.

> O que eu considero que seja importante é necessidade que nós professores temos de ter acesso a algum curso ou a alguma situação que viesse a proporcionar estudos voltados pra metodologias que nós pudéssemos usar para mediar essas situações quando nós recebemos esses alunos dentro da sala de aula.
> Por que? Por que eu digo que isso é importante? Porque a partir que você tem acesso a isso, você consegue mediar esses, vamos dizer assim, esses conflitos que ocorrem em sala de aula de uma maneira vamos dizer assim mais clara. Você consegue proporcionar atividades que é de uma certa forma integrem esses alunos.
> Então, eu acho que é importante deixar registrado isso é, pra de uma certa forma, as autoridades competentes no que diz respeito a nossa educação, prestem um pouco mais de atenção nisso, entendeu? (E4, entrevistado em 2016)

Por outro lado, alguns educadores apontam a questão do preconceito na escola. Para o professor E3, os alunos indígenas, são os que sofrem mais discriminação. O preconceito muitas vezes está relacionado aos objetos utilizados pelos mesmos.

Segundo o nosso entrevistado, existe um preconceito um pouco velado, não totalmente explícito.

> Mais em relação aos indígenas, né. Preconceito em relação aos indígenas, que diz respeito a objetos que eles utilizam, como algum instrumento de caça ou de pesca. Referem-se a esses alunos relacionando com esses objetos.
> Fazem as brincadeiras, mas em torno da brincadeira a gente percebe que é um preconceito, é uma forma de preconceito. É um pouco velado isso, né. Não é bem explícito. Eles brincam, é como se fosse uma brincadeira, mas na forma de brincar, percebe que é um preconceito, né. (E3, entrevistado em 2016).

Nas declarações do professor E4, nas suas observações em sala, nas conversas com os educandos, ele aponta que os indígenas das comunidades já vêm

preocupados em se vestir de acordo como a maioria dos alunos se vestem no ambiente escolar, ou seja, nas palavras do professor, como o “branco se veste”. Para este professor, isso não é normal, é preconceito.

> É vamos dizer assim, como o branco se veste. Então, a gente fala: Mas, olha por que assim. O corte do cabelo, a maneira como se veste, os sapatos que usam. Eles querem estar o mais identificável possível para que não aja aquela conotação diferenciada. Isso é uma preocupação, tanto das meninas quanto dos meninos. Os meninos, então, é uma coisa que você fica abismado. Chega até ser extravagante.
> Então, embora eles sejam de comunidades indígenas, eles já vêm prá cá com aquela vontade de transparecer isso. Enquanto que têm alunos que vão para as Universidades e vão a caráter, vão pintados e tudo. Porque eles querem fazer questão de serem vistos assim, entendeu?
> Prá questão dos indígenas daqui, eles já vêm com aquele estereótipo realmente do branco, diferente. Não quer nada que o identifique como indígena.
> Eu vou relatar uma situação que aconteceu comigo e determinado aluno, justamente observando isso que eu acabei de falar (o que foi relatado acima). O aluno disse: Professor, o senhor tá vendo como fulano vem pra escola? E disse: É índio.
> Ai, eu falei: Bom pessoal, olha a questão da cultura né, é relativa para cada um. Se ele é indígena e não se vê assim, provavelmente ele já teve influência de outras situações pra ele não se sentir assim.
> E o aluno questionou: Professor, e aí vai fazer o quê?
> Eu respondi: Não, todos nós aqui temos um misto de cada um, entendeu?
> E o aluno continuou: Mas, é diferente.
> E eu perguntei a ele: Diferente em que? Se eu tenho uma origem, eu vou dizer que eu sou diferente. Só porque eu tenho costumes diferentes?
> Aí, o aluno ficou me olhando e disse: Pois é professor, mas ele deveria vim mais parecido, né.
> Aí, eu perguntei: Mas, o que é o seu parecido?
> E ele respondeu: Sei lá, pintado. Alguma coisa que o identificasse como índio, mas não aquela calça apertadinha, a camisa coladinha, cabelo cortado e pintado.
> Esse fato foi válido, mas ao mesmo tempo o aluno foi preconceituoso com o colega indígena. Eles acham, prá visão desse aluno, ele achou que o aluno indígena tinha perdido a identidade dele. Então, por ele ser indígena, ele queria que o aluno viesse a caráter, entendeu. Pois, os indígenas, eles se autodenominam de maneira diferente, perdendo a identidade e querendo se assemelhar mais do que eles veem aqui, do que é rotina deles. (E4, entrevistado em 2016).

Depreendemos, porém, que apesar do professor ter apontado os alunos não indígenas como preconceituosos, nas suas declarações, percebendo ou não, ao dizer “que os alunos indígenas não vinham para a escola à caráter”, colocou o indígena em uma posição do “outro”, do “diferente”. Particularmente, quando exemplifica que os universitários vão à caráter, pintados e tudo. Então, é assim que devemos ver o indígena?

Na visão do professor - e do aluno com quem conversava – o indígena queria negar sua identidade. E esta seria “ser índio” é para eles, andar “à caráter”, que

significaria “andar pintado”. Infelizmente, talvez não percebam de quão preconceituosa é essa postura.

Observamos que apesar de alguns professores observarem ou relatarem questões de preconceito ou discriminação, em especial, com os alunos indígenas, quando questionados se discutiam sobre essas questões em sala, esclareceram que preferiam não abordar sobre o assunto, temendo proporcionar ou causar traumas, justificando que não têm uma preparação específica, ou seja, não são qualificados para lidar com tais questões, como apontado acima.

Todavia, ao se omitir em trabalhar questões tão relevantes, como preconceito, discriminação e racismo, os professores estão contribuindo de uma certa maneira para que os alunos indígenas fiquem mais isolados e vulneráveis. Portanto, a comunidade escolar, precisa se dar conta desses alunos, da realidade deles, buscar conhecê-los melhor e trabalhar de fato essas questões.

Essa visão sobre preconceito também é relatada pela professora E6 apontando situações que ocorrem na Guiana. Para ela, o preconceito de uma maneira mais geral está em todo lugar, independente de país ou região. Como exemplo, relatou que na Guiana, os povos indígenas são discriminados de uma maneira bem explícita.

> Eu acredito que o preconceito já existe assim, em qualquer lugar, nesse sentido de etnia. Se você é indígena, né, automaticamente têm pessoas, não vou dizer todo mundo. Mas, têm pessoas que considera você como algo assim, minoria. É a mesma coisa na Guiana. Temos o costume de chamar os indígenas de “Buckman”, por exemplo. Então, se alguém dizer para você: Você é burro, ou você não sabe alguma coisa. Ah!! Você é “Buckman”. Então, já aí é um preconceito que existe.
> Aqui também é a mesma coisa, né. Então, eu falo Wapichana. Quando eu estava passando as perguntas da atividade, que seriam perguntas pessoais. Como exemplo, comecei a responder com as minhas informações pessoais. Aí, eu coloquei: eu falo inglês, eu falo crioulo em inglês da Guiana é o mesmo que Wapichana.
> Aí, o aluno falou assim: Professora, você fala Wapichana. O mesmo ficou rindo. E continuou: Mas, você nem parece assim!!
> O aluno não conseguia atribuir a língua que eu falava a minha aparência. Para que ele entendesse, eu expliquei, o meu pai é Wapichana e a minha mãe é parte Wapichana com negro.
> Para mim, essa atitude do aluno é sim preconceito. (E6, entrevistada em 2016).

Entendemos pelo relato da professora E6, são os estereótipos que “funcionam como padrão de significados utilizados por um grupo na qualificação do outro”. (FLEURI, 2003, p. 48). Dessa forma, “o racismo, sendo ideologia, busca

legitimar estereótipos e preconceitos. [...] constituem imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade".

Há que se considerar portanto que essas imagens que por muitas vezes separam, acentuam ou diferenciam determinados grupos de sujeitos, estabelecendo uma hierarquia entre eles, contribuem para justificar os estereótipos sociais e, portanto a diferenciação e discriminação com as distintas raças e etnias.

Diante das declarações dos entrevistados, nos remete a ideia de que a figura dos povos indígenas no imaginário dos sujeitos está relacionada ao modo de vestir, suas danças, hábitos, como pesca e caça. Esses povos durante a história foram e continuam a ser estigmatizados.

Apesar de todas as mudanças ocorridas durante décadas, séculos, ainda perdura em nossa sociedade o olhar e o agir preconceituoso e discriminatório, em especial, direcionado aos povos indígenas e negros.

Segundo Laraia (2009, p.96), "existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de uma sistema cultural com o outro".

Sendo assim, podemos inferir que o contato entre as diferentes culturas, etnias e raças na escola pesquisada, também contribui para que ocorram mudanças em alguns costumes e hábitos, em particular, dos povos indígenas que convivem nesse espaço escolar. Já que como descrito anteriormente, muitos alunos indígenas mudam o seu modo de agir, de se vestir, acreditando que dessa maneira poderão integrar-se aos outros grupos. Na realidade, essas atitudes dos alunos indígenas estão relacionadas ao modo de vida do grupo tido como dominante, ou seja, "os brancos". Isso mostra como eles são duplamente vítimas do preconceito que existe e talvez explique a "timidez" da maior parte deles, podendo ser uma forma de se auto proteger.

Diante, das questões apontadas, foi pertinente compreender como essas questões estão sendo vistas pela comunidade escolar, direção, coordenação e professores e quais as são as práticas movidas por esses profissionais na intencionalidade e objetividade em contribuir para amenizar ou sanar tais problemas.

Nesse sentido, na próxima subseção, aprofundamos sobre essas discussões, buscando compreender como essas questões da pluralidade cultural são contempladas no processo educativo.

3.2.1.4 A diversidade e o processo educativo na escola Aldébaro José Alcântara.

Nas palavras de Freire (1996, p. 30) cabe a escola “não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária dos educandos [...]”. Mas, acreditamos ser necessário na prática da escola ir mais além, principalmente, saber respeitar os costumes, hábitos, opções religiosas ou sexuais e contribuir para que esses elementos sejam respeitados pela comunidade escolar.

No decorrer das entrevistas, observamos uma divergência de opinião dos entrevistados quanto as respostas relacionadas a seguinte questão: Como é trabalhada a diversidade presente na escola?

De acordo com E1, a escola tem projetos que objetivam colaborar na integração e interação dos alunos no âmbito da escola. Um deles é o Intercâmbio Cultural, projeto descrito no segundo capítulo.

> A nossa clientela[7] aqui é formada por vários grupos e a escola procura fazer a interação entre eles. A escola, têm vários projetos, que inclusive, acho que é o sexto ano do projeto Intercâmbio Cultural, onde os alunos que são oriundos da Guiana que têm os pais, posso dizer, nativos de lá, facilitam essa interação entre Guiana e Bonfim, ou seja, a interação das duas escolas. Tanto daqui os nossos alunos se deslocam para lá com os professores. E às vezes eles fazem o convite para nós. (E1, entrevistado em 2016.)

Quanto aos alunos indígenas, em especial, os que vivem em comunidades, essa integração se faz com o deslocamento de professores, alunos indígenas e não indígenas até as comunidades para fazer uma pesquisa de campo. Isso, segundo nosso entrevistado, propicia aos alunos fazer uma ponte entre a escola e as comunidades pesquisadas. Inferimos que na concepção do entrevistado ir até as comunidades indígenas e conhecer de perto a sua cultura pode contribuir para o respeito ao outro. Os alunos vão até as comunidades indígenas para realizar pesquisa. Porém, depreendemos que essa prática da escola continua fortalecendo a separação entre os diferentes grupos de alunos, no sentido de que “a escola vai até a comunidade” e porquê não trazer a comunidade até a escola? Será que sempre o indígena é que deve ser pesquisado?

[7] É curioso o uso do termo clientela que tem sido amplamente utilizado entre diversos profissionais, incluindo professores para se referir à população atendida, seja na escola, seja em outras Instituições sociais. O termo traz embutido em si uma ideia dos sujeitos sociais como clientes, termo próprio das relações comerciais.

> Já da parte dos indígenas, a escola procura meios, é que às vezes que tem um projeto aqui, o que os professores fazem: se deslocam para a área indígena para fazer uma pesquisa. Então, os nossos alunos não indígenas, guianenses e os próprios indígenas passam a ponte, passam o eixo entre a escola e a comunidade deles. A escola está dando apoio nessa parte. (E1, entrevistado em 2016).

Outro ponto importante é ressaltado por ele. Os profissionais da escola procuram trabalhar em parceria, na intenção de desenvolver um trabalho que possa de fato ajudar na interação desses grupos de estudantes.

> Dentro do âmbito escolar, os professores fazem seminários, principalmente no Ensino Médio. [...] . A escola não procura o trabalho isoladamente, procura sempre o trabalho em parceria. (E1, entrevistado em 2016).

Nos relatos da professora E2, ao iniciar o ano letivo, a escola promove uma mesa redonda, onde expõe todos os pontos importantes relacionados às regras e normas que deverão ser cumpridas no ambiente escolar.

> Ao iniciarmos o ano letivo, nós temos aqui de praxe fazer a aula inaugural. Então, na aula inaugural, a gente faz assim, uma mesa redonda com os alunos, onde nós fazemos os nossos acordos ne, pedagógicos, discutimos as regras, o que pode e o que não pode. (E2, entrevistada em 2016).

Nesse encontro entre alunos e os educadores, é falado sobre a diversidade cultural. É enfatizado que a escola agrega em seu meio, sujeitos vindos da Guiana, indígenas, bonfinenses e também de outros estados do Brasil.

Depreendemos, na fala da entrevistada, que a escola visa conscientizar a todos os sujeitos que convivem nesse meio, que existe a diversidade e, portanto, deve ser respeitada.

> E a gente fala muito dessa situação da diversidade cultural que a nossa escola tem. Tem o guianense, o indígena, o filho do Bonfim, e fora isso, a miscigenação em relação aos estados brasileiros. Nós temos alunos de vários estados aqui na nossa escola.
> Quando há, quando acontece alguma coisa, que algum aluno chega reclamando que alguém falou isso ou aquilo, por ele ser indígena, por ele ser guianense, nós vamos na sala, a gente conversa, pedimos para que os outros se coloquem no lugar deles. (E2, entrevistada em 2016).

Como exemplo sobre algumas práticas da escola para trabalhar questões pertinentes como o respeito à diversidade, foi importante descrever um momento dessa entrevista, em que a entrevistada colocou uma situação de diversidade e no caso, relacionada à opção sexual.

A entrevistada relatou que no início do ano de 2016, chegou na escola um professor homossexual, que se vestia com roupas femininas. No início foi muito difícil,

pois alguns alunos não aceitavam a presença desse professor na escola, pelo fato do mesmo não se vestir, ou falar de acordo com padrões impostos pela sociedade. Padrões que contribuem para o preconceito e a discriminação.

A postura da coordenação, em relação a tal questão, foi ir até as salas e conversar com os alunos que não aceitar o diferente é contribuir para o fortalecimento do preconceito, da discriminação. Ao invés de criticar, de discriminar, os mesmos deveriam respeitar a opção sexual daquele professor. Compreendendo que não são as maneiras de se vestir, falar ou se comportar que determinam e demonstram o que o outro é. Mas sim, o que essa pessoa traz no seu interior, as suas boas atitudes e no caso, do professor, o seu profissionalismo, a sua ética.

Segundo nossa entrevistada, esses momentos de diálogos e conscientização com as turmas, contribuíram para uma mudança significativa em relação ao comportamento e atitudes daqueles alunos que não aceitavam o modo de ser e agir daquele professor. De acordo com a entrevistada, os alunos perceberam que estavam errados e passaram a respeitar o professor e participar de suas aulas. A complexidade dessas questões, porém, indicam que essas atitudes, embora muito importantes para construção da consciência social referente às questões de diversidades, costumam ser insuficientes se não seguidas de atividades que promovam realmente o respeito nas relações. Assim, nos perguntamos se realmente os alunos conscientizaram ou apenas preferiram se calar por se sentirem pressionados em relação a tal situação.

Diferente da entrevista E2, o professor E7 acredita que a escola não trabalha a diversidade. Ele afirma, baseado em suas observações, não existir de fato um trabalho diferenciado em relação a essa questão.

Na opinião do professor, que também coloca-se nesse contexto, a escola não consegue atender a essas particularidades.

> No funcionamento da escola, não dá conta de atender essas particularidades. E na minha opinião, não se trabalha a diversidade. A gente sempre usa o padrão uniforme, procura homogeinizar. (E7, entrevistado em 2016).

Por outro lado, a professora E6 assevera que a escola ainda precisa melhorar o seu trabalho, a sua prática, em relação a questão da diversidade cultural. Ela prioriza a importância de ensinar o Macuxi e o Wapichana, pelo fato que nessa escola convivem alunos pertencentes a essas etnias. Inclusive, sugere que seja inserido no currículo da escola o ensino dessas línguas.

> Bem. Eu comecei o ano passado aqui. Então, eu não vejo tanto trabalho. Eu acredito que têm muitas coisas que podem ser feitas né. Por exemplo: todos os livros vêm em inglês americano, por exemplo. Então, há variações de línguas e a gente sabe disso, ne´. Eu acredito, que uma das coisas que a gente pode fazer é mostrar a cultura não apenas a cultura inglesa ou cultura americana.
> Outra coisa assim, a língua Wapichana e Macuxi, foram oficializadas a dois anos atrás. Então, como têm alunos aqui dessas etnias, eu acredito que eles deviam ensinar essas línguas também. Deve fazer parte do currículo. Porque quando você vai para Pium, Manoá ou Canoani, essas comunidades indígenas, elas dão aula de Wapichana. Então, porque não aqui. (E6, entrevistada em 2016).

Para o professor E4, a escola valoriza as culturas indígena e guianense, porém, ele tem dúvidas se da maneira correta.

Sua dúvida é baseada nas informações obtidas por meio da mídia, pelas atividades sobre diversidade que são desenvolvidas em outras escolas de fronteira.

> Então...a escola, ela sempre, durante o ano letivo, ela sempre procura favorecer e valorizar esses dois lados. E tanto a questão da cultura indígena quanto a cultura guianense. A gente fala isso, porque de vez em quando são promovidos projetos que valorizam a questão da comida, a questão da dança...isso tanto a questão indígena quanto a questão dos guianenses. De uma certa forma, a escola procura até valorizar. Mas eu não sei se da maneira correta, coerente.
> Então, é como eu tô falando, não sei se realmente é a forma correta que nós estamos adotando né, para valorizar essa cultura. Eu sei que quando nós olhamos na tv, as atividades que são desenvolvidas em outras escolas, existem algumas situações diferentes, ainda mais essas escolas de fronteira. (E4, entrevistado em 2016).

A questão de valorizar a cultura, segundo esse professor, não está somente na representatividade da dança ou da comida de determinada cultura, mas valorizar e respeitar a cultura do outro é buscar compreender o verdadeiro significado dos elementos culturais.

> Quando eu digo a questão de valorizar, não é só colocar os alunos pra dançar, trazer comidas, aquela coisa. Mas, é procurar eles trazerem a própria história cá para dentro. Do tipo: a música que a gente vai cantar é baseada nisso, por conta disso. Eles têm alguma coisa pra trazer né. Os artefatos que eles trazem, porque isso, como é feito. Então, é disso que eu tô falando. (E4, entrevistado em 2016).

Para o Prof. E3, alguns projetos tentam contemplar a diversidade, apesar de achar que não existe a preocupação da escola em trabalhar a diversidade.

> Eu acho que não há essa preocupação, né. Embora haja alguns projetos que tentam contemplar a cultura, dança do Parixara dos indígenas, né. Tem também alguns projetos também na área de línguas, né. Intercâmbio com o outro país. Mas, o currículo em si, ele não tem essa preocupação. (E3, entrevistado em 2016).

As diferentes opiniões foram muito pertinentes por contribuir e clarificar sobre o processo educativo dessa escola de fronteira.

Nas nossas observações, o processo educativo da escola pesquisada é centrado em uma pedagogia de projetos, como foi descrito no segundo capítulo. Não se difere totalmente de atividades realizadas comumente em outras escolas. Os trabalhos sobre diversidade, na realidade são desenvolvidos isoladamente por alguns professores, como exemplo, de História e Geografia. E isso não contribui de fato para ajudar na integração dos distintos grupos de alunos e em especial, aos alunos indígenas das comunidades, que como descrito em outros momentos desse capítulo, são apontados como “tímidos”, “retraídos”, diferentemente dos alunos guianenses.

Observamos que existe a intencionalidade de trabalhar a diversidade. Um dos projetos que de uma certa maneira é voltado para essa questão, é o Intercâmbio Cultural. Pois, nos três dias de atividades, tanto os alunos de Bonfim vão para Lethem, como os alunos de Lethem vem para Bonfim.

Vale destacar, que no ano de 2014, participamos do Projeto Intercâmbio Cultural na escola Aldébaro José Alcântara. Acompanhamos e orientamos dois alunos de graduação da Universidade Federal de Roraima, onde fizeram uma exposição de fotos sobre a Fronteira Brasil/Guiana. Tivemos a oportunidade também de assistir algumas atividades desenvolvidas por professores e alunos, como palestras, apresentação de grupos de dança etc. Porém, compreendemos que apesar de todo esforço e dedicação da comunidade escolar na execução desse projeto, ainda é insuficiente para trabalhar a diversidade nessa escola na fronteira, dada a tamanha diversidade cultural, étnica e de nacionalidade.

Dessa forma, a partir dos relatos apresentados, podemos inferir a necessidade dessa escola fronteiriça em melhorar o currículo, priorizando de fato a rica diversidade tão viva em seu meio, em especial, relacionado aos povos indígenas.

Segundo Fleuri, a educação está

> intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (FLEURI, 2003, p. 59).

Nesse sentido, onde o currículo jamais seja um conjunto “neutro de conhecimentos” e que possa ser de fato um instrumento fundamentado “no

reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes" (FLEURI, 2003, p. 77), compreendemos a relevância em analisar como convivem e se relacionam os grupos de alunos oriundos de diferentes realidades sociais, culturais, étnicas e de nacionalidade e os desafios enfrentados por eles na escola fronteiriça Aldébaro José Alcântara, local onde os diálogos entre nações e as relações interculturais são questões relevantes e acreditamos que devem ter um acompanhamento mais efetivo nas atividades em sala de aula, como também apoio ao docente e aos alunos, em particular, aqueles oriundos de culturas e nacionalidades diferentes.

Por fim, pelas entrevistas, as observações realizadas e a análise dos projetos pedagógicos e programas efetivados na escola, foi possível perceber que, se é verdade que existe uma preocupação no desenvolvimento de atividades que contemplem a questão da diversidade cultural e étnica presente na escola e que isso precise ser valorizado, é verdade também que essas atividades são insuficientes para garantir efetivamente as trocas, o respeito e, principalmente, o enriquecimento intelectual dos sujeitos que vivem nesse ambiente. De alguma forma estão limitados ao desenvolvimento de atividades "clichês", como as demonstrações de danças e exposição de artefatos, que acabam por se apresentar sem contextos culturais de que fazem parte.

Da mesma forma, a relação com os indígenas parece ficar prejudicada em função das posições de certa forma "acomodadas" no ambiente escolar, segundo as quais a "timidez" desses grupos explica seu retraimento, levando ao que nos pareceu, a uma passividade e aceitação da situação sem maior questionamento, e consequentemente a uma imobilização institucional.

3.2.1.5 A relação entre alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses: desafios e perspectivas

As entrevistas com os alunos, como mencionados no segundo capítulo, foi separada pelos seguintes grupos: brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses. Para o grupo dos guianenses, utilizamos alguns critérios, descritos no capítulo anterior.

Todavia, a fim de compreender melhor como se dão essas relações, optamos em analisar nessa subseção as falas dos entrevistados, obedecendo a uma sequência: o primeiro grupo foi dos alunos brasileiros não indígenas, o segundo dos indígenas e o terceiro grupo dos estudantes guianenses. Essa sequência foi criada com base nas perguntas elaboradas para cada grupo de alunos e de acordo com os objetivos da pesquisa. Visto que, as perguntas foram adequadas à realidade cultural, racial e étnica de cada grupo.

Quando perguntamos se tinham amigos na escola e como se relacionavam com eles, observamos que as relações acontecem de formas diferentes para cada grupo.

Grupo de alunos brasileiros não indígenas

A aluna E14, por exemplo, em seu relato mostrou haver preferência pelos guianenses para compor o seu grupo de amigos e não os colegas indígenas. Pois para ela, os guianenses são pessoas carinhosas, em especial quando se “esforçam” em aprender português, enquanto que os indígenas, não precisam de ajuda por compreenderem melhor a língua portuguesa.

Do mesmo modo, o aluno E13 afirma ter muitos amigos guianenses, porém, tem dificuldade em se relacionar com os colegas indígenas das comunidades, alegando que tal atitude deve-se ao fato dos costumes deles serem diferentes.

Quando questionamos: Quais costumes? O aluno nos respondeu:

> Porque tipo assim. Porque a gente não é muito frequente de viajar para a comunidade, essas coisas assim. Porque eles falam diferente do que a gente fala. (E13, entrevistado em 2016).

Naquele momento percebemos a dificuldade desse aluno em justificar o verdadeiro motivo de não inteirar-se com o grupo de alunos indígenas que vêm das comunidades. Na realidade, acreditamos que essa atitude do aluno é de certa maneira preconceituosa e está vinculada a ideia de uma hierarquia entre os grupos sociais formada no decorrer da história do nosso país, relatado em outros parágrafos desse capítulo.

Por outro lado, o entrevistado E12 explicou não ter amigos na escola e apenas colegas. Pois, para ele, a amizade é algo mais forte. Mas, deixa claro que convive muito bem com os colegas de outras etnias e nacionalidades.

> Eu converso bastante e tudo. Principalmente o pessoal da noite...que é do turno noturno...converso bastante com eles. Inclusive eu acho, como eu digo pra mamãe. Eu acho, as pessoas guianenses, a partir do momento que elas querem falar o português, eu acho tão fofo. Eu acho elas tão carinhosas. Eu digo pra mamãe: eu gosto tanto daquele menininho. Tem um menininho que estuda no turno noturno e eu gosto tanto dele, do modo que ele fala. É tipo uma criança querendo aprender.
> Às vezes eles pedem ajuda. Por exemplo, eu tenho uma amiga que ela não entende muito bem o português. Às vezes a gente faz leitura com ela no português. Aí a gente vai conversando com ela e tudo. Aí, ela sempre vai lá comigo, e aí eu digo: isso aqui é desta maneira, é desta forma. Assim, eu sempre tento ajudar. Mas, os indígenas eles sempre compreendem mais. Só que o inglês (no caso os guianenses) é só por causa da escrita, que às vezes complica mais. (E14, entrevistada em 2016).

> Aqui na escola, eu tenho uns dez amigos que falam inglês. São guianenses. Com os indígenas é meio diferente, porque eles falam diferente do que a gente fala. É por causa dos costumes. (E13, entrevistado em 2016)

> Eu diria que eu tenho mais colegas de sala. Amigo mesmo, eu considero aquela pessoa que eu vou passo a tarde na casa dele, eu durmo na casa dele ou vice-versa. Aqui não acontece muito por causa de onde eu moro e também, eu não sei se é parte da cultura do pessoal daqui. Não tem esse tipo de ligação mais fixa que a gente consegue arranjar em outros locais. Então, amigos eu não tenho. Diria mais colegas de classe mesmo.
> Bom professora, sempre foi normal, nunca houve assim, um tipo de conflito, algo do gênero. Sempre foi uma convivência tranquila e pacífica. È digo mais pelos guianenses. As pessoas pensam assim, a maioria não vai saber se comunicar direito, não vai ter essa expressão toda. Mas, desde que eu cheguei aqui, eu convivo com esses guianenses, com esses indígenas. Então, todos já me conhecem, todos já se falam. Então é uma convivência muito tranquila. Nunca teve nenhum tipo de problema não. (E12, entrevistado em 2016).

A partir dos relatos apresentados, depreendemos a dicotomia existente nas relações dos alunos brasileiros não indígenas com os indígenas. Os relatos dos professores, descritos em outros parágrafos, corroboram com a discussão, pois alguns deles elucidaram como estas relações acontecem de diferentes maneiras.

Na sequência, porém, observamos nas falas dos alunos indígenas não haver dificuldades em se relacionar com os demais grupos de alunos.

Grupo de alunos indígenas

Nas entrevistas realizadas com os alunos E8, E9 e E10 tivemos algumas dificuldades, devido as respostas serem muito diretas. Buscamos ter uma conversa de forma bem descontraída, porém mesmo instigando, tentando aprofundar a questão, as respostas continuavam sendo resumidas e diretas.

O nosso entrevistado E8, afirma que tem muitos amigos e a maioria são brasileiros. A aluna E9, foi clara em suas palavras, ao afirmar ter amigos guianenses e brasileiros. Para as alunas E10 e E11, esclarecem que tem amigos, “todos misturados”, ou seja, o grupo de amigos é formado por brasileiros não indígenas e guianenses.

> Tenho muitos amigos aqui. Tem guianenses e a maioria é brasileiro. (E8, entrevistado em 2016).
>
> Tenho. Guianenses e brasileiros. (E9, entrevistada em 2016).
>
> Com certeza. Todos misturados. Eles são guianenses, são brasileiros. (E10, entrevistada em 2016).
>
> Tenho. Eu tenho uma amiga guianense, eu tenho outra que mora na comunidade indígena e os que são brasileiros e não indígenas. É uma mistura. (E11, entrevistada em 2016).

Diante do exposto, percebemos que os alunos indígenas não criam barreiras e nem diferenciam os grupos de colegas. Ou seja, consciente ou inconscientemente esses alunos estão “abertos” para a interação e integração com os demais grupos. Todavia, compreendemos que ali no momento da entrevista, os interlocutores podem não ser fidedignos em suas respostas. Isso pode ter acontecido, em função do receio em revelar questões com as quais não sabem lidar.

Em relação aos alunos guianenses, observamos também não existir dificuldades em se relacionar com os outros grupos. Porém, é importante frisar que durante o período de pesquisa de campo, em nossas observações verificamos que esses alunos se comportam de maneira diferente dos indígenas. O que podemos observar é que os alunos guianenses não se intimidam, se misturam com os demais grupos de alunos, demonstrando que a escola não é um ambiente hostil para eles, pelo contrário sentem-se totalmente livres para transitar e fazem questão de expor a sua cultura, em especial, a língua. Durante a pesquisa de campo, por muitas vezes, ao passar por esses alunos ou mesmo na sala de aula, eles alegremente cumprimentavam dizendo: “Good morning” (Bom dia) e sorriam, revelando que se sentiam à vontade naquele ambiente.

Grupo dos alunos guianenses

Na fala dos alunos E17, E18 e E15, o grupo de amigos é formado por indígenas, brasileiros e guianenses. Inclusive dois entrevistados, afirmam fazer parte desse grupo de amigos, indígenas que vivem nas comunidades.

Por outro lado, um entrevistado esclarece que nos dias atuais é difícil ter amigos. Mas, entre os colegas tem brasileiros e indígenas.

> Tenho. Eles estudam de manhã. Eu estudava a tarde, quando fazia o 9º ano. Passei para a noite por causa da idade. Aí, me encaixei bem com a turma. Tem indígenas das comunidades, tem brasileiros. Tinha uns três que vinham da Guiana comigo a tarde. (E17, entrevistado em 2016).
>
> Tenho amigos guianenses, brasileiros e indígenas. (E18, entrevistada em 2016).
>
> Tenho amigos brasileiros e guianenses que estudam aqui. Tem umas quatro amigas que são da comunidade, que é lá de fora. (E15, entrevistada em 2016).
>
> Pra falar a verdade, eu sou um cara que tenho colegas, mas, amigos, assim mesmo, é difícil de ter amigos de verdade, né. Do jeito que o mundo tá, eu praticamente eu não tenho amigos. Mas, os colegas que eu tenho têm brasileiros e indígenas. (E16, entrevistado em 2016).

As respostas indicam que tanto guianenses quanto indígenas conseguem interagir com os grupos de brasileiros, enquanto que o grupo de brasileiros deixa claro a preferência em ter amigos guianenses.

Em face dessa realidade, é perceptível o preconceito de alguns estudantes não indígenas em relação aos povos indígenas.

Nos relatos acima, foi compreendido que existe o preconceito, na maioria das vezes de forma velada. Apesar de pertencermos a uma sociedade formada por diferentes grupos humanos e oriundos da mistura entre indígenas, brancos e negros, ainda deparamos com atitudes preconceituosas, fomentadas e construídas socialmente, num contexto de exclusão dos grupos de pessoas que não se enquadram nos padrões sociais estabelecidos ou determinados pelos grupos que detêm o poder.

As palavras de Candau vêm ao encontro sobre tal questão. Pois, para essa autora:

> Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos[...]. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental,

> articulando-se a dimensão pessoal e coletiva desses processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. (CANDAU,2010, p. 26).

As colocações da autora conduzem a importância em conhecer as nossas raízes culturais, as muitas raças e etnias formadoras do povo brasileiro. Esse conhecimento pode ajudar no respeito ao outro e aos seus elementos culturais, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e sem discriminação.

3.2.1.6 A relação entre educandos e educadores

Nessa subseção, procuramos compreender e analisar como acontecem as relações entre os alunos e os educadores.

Quando questionados sobre como se relacionavam com os professores, diretor, coordenadora e demais membros da comunidade escolar, a maioria afirmou ser uma relação de amizade, sem conflitos, aberta e dialógica. Tanto o grupo dos brasileiros quanto dos indígenas apontaram não haver dificuldades nessa relação.

Grupos dos alunos brasileiros

> Bom, eu acredito que a minha relação aqui com todos, não seja nenhuma relação de inimizade ou do gênero. Sempre gosto muito de fazer amizade com todo mundo. Eu acho que todo mundo gosta de mim, porque eu gosto de todo mundo. E assim, eu sempre busquei fazer amizade com todo mundo. (E12, entrevistado em 2016).

> Eu me relaciono bem com o diretor, com os inspetores, com o pessoal da secretaria. (E13, entrevistado em 2016).

> Tento me relacionar bem. (E14, entrevistado em 2016).

Grupo dos alunos indígenas

> Nosso relacionamento assim bem, né. Eu não apronto muito, como dizem (risos). (E8, entrevistado em 2016).

> Eu me relaciono normal, como eu me relaciono com os meus amigos, professor, tudo normal mesmo. (E9, entrevistado em 2016)

> É ótima. (E10, entrevistada em 2016).

Grupo dos alunos guianenses

> É uma relação aberta, você conversa com eles. É. Sim, sim. Eu não tenho nenhum problema não. (E18, entrevistada em 2016)

> Legal. Conheço quase todo mundo. Conheço o diretor daqui, conheço o diretor lá da Maciel (Escola Municipal próxima a escola Aldébaro). (E15, entrevistada em 2016).

Para o aluno E17, porém, as relações não são assim tão cordiais:

> Bem alguns professores eles entendem, né a sua situação, mas têm outros que já não entendem. Com a coordenadora e o diretor é um relacionamento normal. A comunicação, eu vejo, que é mais amigável do que lá na Guiana. Professores e diretor, ou alunos e diretor, têm alguns que não se dão bem. Sempre tem um conflito.

Outro ponto relevante na fala desse aluno, é o conflito existente entre alguns alunos e professores ou professores e diretor.

Ele faz uma comparação entre as relações aluno e professor em Lethem na Guiana com Bonfim.

> O comportamento dos alunos, não gosto. Eles não respeitam, chegam a hora que quiser, em perguntam: Professor eu posso entrar? Se eles não gostam de uma pessoa, eles demonstram na hora, desrespeitam. A outra parte é que os professores daqui sabem comunicar com os alunos. Lá na Guiana eles não sabem se comunicar com os alunos. Professor aqui tem o respeito pelo aluno, aluno não respeita o professor. Eu vejo isso. (E17, entrevistado em 2016).

Observamos na entrevista com esse aluno, que ele não se intimidou e apontou fatos importantes sobre as relações interpessoais na escola. Tem uma visão diferente dos demais, um senso crítico às questões que envolvem a relações interculturais e interpessoais.

No decorrer da pesquisa na sala de aula, poucas vezes presenciamos atritos entre alunos e professores. Nos casos mais graves, como exemplo, desrespeito ao professor ou colegas, os alunos envolvidos eram levados para a coordenação. Ou seja, são problemas que comumente acontecem no meio escolar.

3.2.1.7 A percepção dos educandos em relação a atitudes preconceituosas.

As palavras preconceito, discriminação e racismo ganham conotações diferenciadas quando colocadas em discussão, pois o que são atitudes preconceituosas para algumas pessoas, para outras não passam de brincadeiras.

Os relatos dos educandos da escola pesquisada, comprovaram quão ainda é distante o verdadeiro sentido e significado dessas palavras para alguns entrevistados.

Nessa subseção, as respostas dos entrevistados foram baseadas na seguinte pergunta: Você percebe algum tipo de preconceito aqui na escola?

Grupo de alunos brasileiros

Para a aluna E14, não observou haver na escola nenhum tipo de preconceito com os alunos de raças e de nacionalidades distintas, porém fora da escola, presenciou atitudes preconceituosas com guianenses, como consta em sua fala:

> Já vi contra guianense muitas vezes. Não aqui na escola não. Mas, quando eu trabalhava, eu sempre cuidei da padaria da minha irmã. Lá iam umas pessoas guianenses e tinha uma menina que trabalhava comigo.
> Então, às vezes quando o pessoal saia, eu achava muito feio que ela ficava falando: “Ai meu Deus, esse cheiro de preto aqui dentro me incomoda, parece que vai passar a cor para mim”. Aí, eu olhava e dizia assim: “Não fale isso não, ninguém sabe o dia de amanhã”.

Perguntamos como ela vê esse tipo de situação que envolve discriminação com pessoas em função da cor ou outras questões:

> Eu acho que depende mais das pessoas, né. Depende do caráter de cada um. Porque têm pessoas que ainda existe aquela questão do preconceito. Têm aquelas pessoas que não são muito achegadas e tudo. E não querem tá perto, porque isso, porque aquilo. Só que como eu digo, da minha parte, por mim não existe nada. É sempre bom ter amigos, principalmente quando eles falam outro idioma ou são de outra etnia, outra cultura. É sempre bom. Então, mas esse negócio de preconceito, têm pessoas que não aceitam. Só que eu não vejo isso, principalmente aqui na escola. Que eu vejo os guianenses, eles andam aqui dentro super bem. (E14, entrevistada em 2016).

Nas declarações do entrevistado E12, a sua resposta está simplesmente direcionada a sua turma e a ele, pois enfatiza que não tem nenhum tipo de preconceito, ou seja, ele não apresenta uma visão mais ampla sobre essa questão.

> Não. Bom, pelo menos na minha turma eu não percebi esse tipo de coisa. Sempre todo mundo, vamos dizer assim, foi solidário. A gente não tem esse tipo de preconceito. Somos sempre assim, vamos dizer assim, uma família unida, né.
> Bom, professora. Eu nunca tive nenhum tipo de preconceito ou algo do gênero. Porque prá mim todos são iguais. É como eu tô meio acostumado a viver com culturas muito diferentes da minha. (E12, entrevistado em 2016).

No decorrer da entrevista com o aluno E12, observamos que suas respostas eram dadas intencionando demonstrar a pesquisadora que as relações na escola eram sempre tranquilas e harmoniosas. Ou seja, dando respostas que não induzissem a novos questionamentos em torno das questões abordadas naquele momento da entrevista.

Grupo dos alunos indígenas

Nas declarações de duas entrevistadas, não existe nenhum tipo de preconceito na escola. Todos vivem em harmonia, formam um conjunto.

> Desde que eu estudei aqui, acho que tem não, parece. No meu olhar assim quando eu olho, não tem não. (E9, entrevistada em 2016)
> Aqui a gente forma um conjunto mesmo. Uma sociedade unida. Eu não vejo. Ninguém é excluído do grupo, seja qual for, guianense, indígena. Na minha sala mesmo é assim. (E10, entrevistada em 2016).

Na percepção desse entrevistado, não existe atitudes preconceituosas, apenas brincadeiras “não pesadas demais”.

> Até agora não. Tem algumas brincadeiras assim dessa maneira. Mas não assim pesadas demais não. (E8, entrevistado em 2016).

Ao perguntarmos sobre como eram essas brincadeiras, o aluno disse não se lembrar no momento e olhou para o canto da sala. Pelo seu gesto, ficou claro que ele não se sentia à vontade em falar sobre essas “brincadeiras”.

Todavia, quando questionados sobre se existia diferença entre brasileiros e indígenas na maneira de ser, de tratar e comportar-se, as respostas foram unânimes, afirmando que os indígenas são muito diferentes dos brasileiros. Para um aluno, a diferença é porque os indígenas sabem respeitar todas as pessoas e isso é decorrente da educação que recebem dos pais. A outra aluna E10, fez uma comparação entre a sua cultura, da Guiana e em Bonfim.

> Existe sim. Os indígenas são muito diferentes. Eles sabem respeitar mais. Isso por causa da educação dos nossos pais. (E8, entrevistado em 2016).

> Acho que sim. Porque eu tô morando na minha comunidade, eu tenho a minha cultura ali. E ali na Guiana, aqui no Bonfim é diferente. Eu moro em um ambiente diferente também. (E10, entrevistada em 2016).

Eles apontam as diferenças, mas não usam essas diferenças para atingir o “outro”, diferentemente da atitude de alguns alunos não indígenas, como aponta a aluna a seguir.

A aluna E11, por outro lado afirma presenciar atitudes preconceituosas na escola com alunos indígenas e guianenses.

> O que vejo que as pessoas que fazem preconceito com quem vêm da comunidade. Quais pessoas? (Interrupção da pesquisadora). Os brasileiros. Por ver que eles vêm das comunidades indígenas e também poucas condições de poder estar aqui na escola, eles se acham superiores e acabam fazendo chacota dos que vêm das comunidades. Ah! Por eles não serem indígenas, se acharem superiores porque a cor da pele é clara. A gente às vezes vê esse tipo de ação.
> Porque num ambiente que a gente vive, a gente sempre vê isso. Aqui na escola, normalmente, né. Quando uma pessoa que vem lá da Guiana estudar para cá, as pessoas falam: Ah! Ela é inglês, então por que ela veio estudar aqui. Tem esse preconceito. Às vezes, a gente vê também, as pessoas falarem; Ah! Ela é negra, ela tem o cabelo pixaim, ela é isso, ela é aquilo. As pessoas falam isso e acabam diminuindo. Mas, a gente tem que ver que isso é apenas um obstáculo, que a gente pode vencer. Tomar isso como um impulso para ser uma pessoa melhor. Não se rebaixar tanto aquela outra pessoa. Porque as pessoas que fazem isso é porquê, não tem amor ao próximo por estar fazendo isso. Ela pode falar, ela é isso, ela é aquilo, mas, às vezes não está olhando para si. (E11, entrevistada em 2016).

Durante as observações em sala de aula presenciamos algumas vezes esses tipos de atitudes preconceituosas. Pois, alguns alunos não indígenas se referiam aos alunos indígenas, como “caboclo”, num tom preconceituoso, ou então, diziam “aqueles que vêm das comunidades”, demonstrando assim preconceito por meio da sua fala e da maneira como se referia aos colegas indígenas das comunidades.

Grupo dos alunos guianenses

Um entrevistado afirma ter presenciado atitudes preconceituosas com colegas indígenas. Outro afirmou que existe preconceito entre guianenses e brasileiros. Os outros dois disseram não perceber nenhum tipo de preconceito na escola.

> Tem. Porque mesmo a pessoa sendo indígena, eles não gostam de ser chamados de caboclos, né. Aí na sala, tem alguns colegas que falam: Ah!! eu não sei porquê os professores fazem trabalhos em grupo e a gente têm que ficar com esses caboclos. Já vão xingando e chamando por outro nome e aí perde o respeito total. (E17, entrevistado em 2016).

> Guianenses e brasileiros têm. Algumas pessoas que não gostam do pessoal daqui. Por exemplo, lá pela Guiana, Lethem, lá pelo rumo da vovó tem gente que tem rivalidades com familiares daqui, né. Perto da comunidade da vovó,

> alguns guianenses não gostam dos maranhenses que moram na beira do rio. (E15, entrevistada em 2016).

O entrevistado E16, respondeu de forma bem direta e mesmo quando perguntamos se não havia a possibilidade dele ter percebido talvez por meio de gestos ou brincadeiras, a sua resposta foi simplesmente “não”. Ou seja, não queria se aprofundar nessa questão.

> Que eu saiba não. (E16, entrevistado em 2016).

A aluna E15, afirmou não haver situações de preconceito dentro da escola. Porém, fora do ambiente escolar foi vítima de preconceito e discriminação racista.

> Aqui na escola, não. Fora da escola. Era uma senhora de idade, que ela falava que eu era da Guiana e era para eu voltar para a Guiana. (Isso aconteceu no primeiro bairro onde ela morou, assim que chegou da Guiana). (E15, entrevistada em 2016).

Ficou claro as diferentes percepções sobre preconceito e discriminação dos educandos entrevistados.

Alguns alunos, não percebem que por meio das brincadeiras acontecem ações discriminatórias e dizem não serem *“pesadas demais”.* Outros afirmam haver preconceito somente no país vizinho, no caso, na Guiana. Para alguns alunos, não existem de fato preconceito no ambiente escolar.

Entendemos assim, haver distintas visões construídas a partir de um imaginário cultural e social.

Corroborando com essa ideia, Candau evidencia que:

> estes processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, expressam-se através da pluralidade de linguagens, no plano simbólico, e das práticas sociais, e encontram-se carregados muitas vezes de ambiguidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade. Compreender como se dão estes processos é condição imprescindível para desvelá-los e combatê-los, na perspectiva da construção de uma cultura dos direitos humanos. (CANDAU, 2003, p.18).

Nesse sentido, depreendemos a importância da escola pesquisada repensar a sua prática no sentido de conscientizar os educandos sobre ações que envolvem discriminação ou preconceito. Pois, contribuir na formação de cidadãos conscientes de seus atos, direitos e deveres pode favorecer para uma sociedade mais igualitária.

Dando continuidade à discussão perguntamos aos nossos entrevistados: “Você já sofreu algum tipo de discriminação aqui na escola?”

Grupo dos alunos indígenas

Quando questionados se haviam sofrido algum tipo de discriminação, três disseram que não, apenas uma disse ter sido discriminada no ambiente escolar.

> Até agora não. (E8, entrevistado em 2016).

O aluno E8, durante toda a entrevista mostrou-se muito retraído, mesmo buscando maneiras descontraídas ou usando uma linguagem mais simples, não obtivemos êxito. Então, procuramos respeitar o modo de ser e agir desse aluno.

> Não fui discriminada por ser indígena. (E9, entrevistada em 2016).
> Não. Não dos meus amigos da escola. (E10, entrevistada em 2016).

A aluna E10, ao responder *“não dos meus amigos na escola”,* perguntamos a essa aluna se outros alunos que não faziam parte do seu grupo de amigos, em algum momento teriam sido preconceituosos com ela. A resposta foi “não”.

Observamos como as respostas dos alunos indígenas que vivem nas comunidades diferem daquela aluna indígena que mora na sede em Bonfim. Pois, ela tem uma percepção diferente, enfatiza que sofreu preconceito, mas acredita que por meio da educação ela conseguirá ter um futuro melhor.

> Por meu nome ser indígena, eu sempre sofri esse preconceito assim. As pessoas sempre falavam: “Olha a índia. Olha a cabocla”. Eu sempre fui uma boa aluna em tirar notas boas, né. E eu me lembro uma vez, que eu tinha tirado uma boa nota. Aí o menino por não ser um bom estudante, ele falou: Olha aí, essa índia aí foi quem tirou boa nota.
> Eu me senti discriminada, por ele ser, tipo, uma “pessoa branca, do cabelo louro”. Tipo, ele podia dizer: eu não sou índio. Eu me senti discriminada porquê as pessoas não devem olhar para essa característica, por a pessoa ser indígena ou inglês ou branco. Mas, assim, olhar para a capacidade dela ser. É isso que eu vejo pra mim.
> Mas, eu fui aprendendo a lidar com isso, não me rebaixando a esses tipos de coisas, mas sim, me fortalecendo para que eu venha ser uma pessoa diferente. Não ser comparada a certas outras pessoas. (E11, entrevistada em 2016).

Entendemos que na escola a diversidade cultural é um desafio a ser enfrentado pela comunidade escolar, no sentido de buscar ferramentas para entender essa diversidade, trabalhar com ênfase o respeito e a valorização dos diferentes sujeitos que convivem nesse meio, em especial, aqueles que estão dentro do grupo apontado como a “minoria”. Como esclarece Candau:

> o cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula. (CANDAU, 2003, p. 24).

Portanto, tendo em vista o que foi exposto no decorrer do capítulo, questionamos, o seguinte: As atividades desenvolvidas na escola Aldébaro José Alcântara, como projetos, seminários, datas comemorativas são suficientes e eficientes para trabalhar a diversidade?

Nesse sentido, as respostas, principalmente dos alunos indígenas e nas observações de campo, nos mostraram que infelizmente as atividades e projetos realizados para trabalhar a diversidade cultural, envolvendo ainda questões como preconceito e discriminação não são priorizadas na prática dessa escola na fronteira.

Outras questões relevantes que devem ser discutidas pela comunidade escolar também estão relacionadas à preparação do corpo docente para trabalhar a pluralidade cultural, posto que alguns professores não sentem-se preparados para lidar ou mediar situações que envolvem discriminação e preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar o processo educativo com ênfase nas relações de alunos brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses na escola de fronteira Aldébaro José Alcântara, em Bonfim-RR objetivando encontrar respostas para os muitos desafios e soluções que fazem parte do cotidiano dos educadores e educandos dessa escola fronteiriça, local de muitos encontros culturais, étnicos, raciais, ou seja, de diferentes relações.

Ao tentarmos alcançar os objetivos propostos, deparamos com mais perguntas do que respostas, posto que nesse microuniverso fronteiriço, onde permeiam relações entre diferentes realidades culturais e de nacionalidades, as relações entre os diferentes sujeitos que convivem nesse meio escolar trazem diferentes elementos apreendidos na família, na comunidade onde vivem e nos mais variados âmbitos sociais.

Dessa forma, reconhecemos que o papel da escola é de tamanha importância na construção e integração desses diferentes sujeitos, visto ser um espaço próprio para se construir ferramentas, como o Projeto Político Pedagógico, o Currículo escolar, atividades e projetos que promovam ou pelo menos tentem promover o respeito, a tolerância em relação à cultura, aos costumes, hábitos, modo de ser e agir dos distintos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Na pesquisa de campo, buscamos conhecer a prática dessa escola, como é desenvolvido o processo educativo, o PPP, Currículo escolar e demais ferramentas do trabalho pedagógico.

Observamos que o processo educativo ainda precisa ser melhorado em relação a ser feito um trabalho direcionado com a diversidade cultural tão fortemente presente nessa escola, e para isso é preciso ter um Projeto Político Pedagógico construído pela comunidade escolar, onde uma das prioridades seja criar mecanismos para trabalhar essa diversidade na escola, pois de fato, esse documento importantíssimo que deve nortear o cotidiano escolar, ainda não fazia parte dessa Instituição escolar.

Sobre o PPP, o material disponibilizado via e-mail não possibilitou fazermos um estudo minucioso e detalhado. Esse material estava sendo construído com base em modelos de outros PPPs, sem a participação de fato da comunidade escolar, ou seja, construído alheio a realidade dessa escola.

Por várias vezes fizemos questionamentos relacionados ao PPP, porém as respostas eram que estava em construção e uma das prioridades desse documento seria inserir nas propostas curriculares atividades voltadas para trabalhar a diversidade. Mas, como já mencionado no segundo capítulo, o documento não havia sido concluído até o término da pesquisa e, portanto, não obtivemos as respostas aos nossos questionamentos.

Em relação aos projetos da escola Aldébaro, verificamos a intenção em trabalhar a diversidade, porém, acreditamos que devem ser reavaliado de acordo com o debate sobre o projeto pedagógico da escola, que envolve questões como: Quem são os nossos alunos? Qual a realidade vivenciada por eles? Como a escola pode contribuir na formação desses alunos e para que? Que alunos queremos formar? Para que sociedade? Que tipo de ser humano queremos formar?

Assim, os projetos desenvolvidos na escola, embora constituam iniciativas importantes e, que devem ser respeitadas, pecam por se configurarem em atividades pontuais, sem a necessária articulação com um projeto claro que dê conta da rica e complexa realidade escolar.

Dentre os projetos analisados, o que mais está adequado é o Intercâmbio Cultural.

Vale relembrar, que esse projeto tem como principal objetivo promover a integração entre os países Brasil e Guiana, sendo dirigidos por duas escolas, uma em Bonfim, a escola Aldébaro José Alcântara, do lado brasileiro e outra, a escola Santo Ignácio, em Lethem, do lado guianense.

Observamos que a escola preocupa-se em desenvolver um projeto para integração de “brasileiros” e “guianenses”. Sabemos do valor dessa atividade da sua importância. Porém, questionamos o seguinte: E em relação aos alunos indígenas, em especial aqueles que vêm das comunidades, por que também não construir projetos que tenham como proposta o intercâmbio entre indígenas das comunidades e escola?

Afinal, durante as nossas entrevistas com esses estudantes e nas observações de campo foi perceptível o comportamento diferenciado desses alunos em relação aos demais. A escola aponta esse comportamento como “timidez”, mas será mesmo timidez ou como mencionado nas análises, será que esses alunos se retraem, se fecham por não se sentirem confortáveis na escola? Essas questões devem ser revistas e analisadas pela comunidade escolar.

Outro ponto também muito importante é o fato de os educadores explicitar que necessitam ser preparados para lidar com questões que envolvem preconceito e discriminação, pois muitos alegam não estar preparados para lidar com tais situações e preferem não se envolver. O interessante é que alguns apontam observar atitudes preconceituosas dentro da escola com alunos indígenas das comunidades, que para nós, em nossas observações esses alunos são os mais vulneráveis nesse meio. Então, novamente questionamos: Por que a comunidade ainda não se reuniu e tentou resolver essas questões tão pertinentes?

Como dissertamos no terceiro capítulo, ao perguntamos se a escola trabalhava com essas questões, nas respostas dos nossos entrevistados, uns diziam que sim, outras apontaram que não e outros que a maneira como a escola trabalhava ainda não era adequada em relação a tamanha diversidade presente em seu meio.

Em nossas entrevistas e nas nossas observações de campo, percebemos que para alguns educadores, incluímos aqui os servidores que fazem parte do processo de direção e coordenação, a diversidade é trabalhada nas apresentações de danças, comidas típicas, dias alusivos, como o dia do Índio e as visitas feitas esporadicamente às comunidades indígenas por alguns professores e alunos.

Ao fazermos uma comparação, observamos que essas atividades são realizadas na maioria das escolas, inclusive em Boa Vista. Ou seja, não há de fato a preocupação em conhecer esses sujeitos, os desafios enfrentados por eles na escola, o verdadeiro significado de cada elemento cultural citado acima (danças, comidas típicas), ou outros elementos culturais.

Salientamos e esclarecemos que não estamos priorizando a cultura indígena em detrimento das culturas guianense e brasileira. Na verdade o que estamos apontando está apoiado na nossa pesquisa de campo, daquilo que observamos em sala, no horário dos intervalos, ou em outros ambientes da escola e em nossas entrevistas. Foi o nosso entendimento sobre essas questões no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, a escola e todos os sujeitos que formam a sua comunidade necessitam estar atentos às questões aqui elucidadas, apontadas e discutidas e buscar construir práticas, currículos, atividades e projetos levando em conta a rica diversidade cultural, procurando dessa forma, minimizar situações que envolvam preconceito, discriminação ou qualquer tipo de intolerância.

Portanto, acreditamos que a nossa pesquisa é relevante por trazer uma pequena contribuição para a comunidade escolar onde foi desenvolvido o trabalho de

campo, como também para a sociedade e a Academia, em virtude de buscarmos elencar questões pertinentes relacionadas à diversidade em uma escola na fronteira e os desafios enfrentados pelos diferentes sujeitos e suas distintas culturas que convivem nesse ambiente.

Nossa expectativa é que esta pesquisa, venha contribuir também para ampliar a reflexão daqueles que estão envolvidos no processo educacional na escola Aldébaro José Alcântara, em Bonfim, no sentido da construção de um Projeto Político Pedagógico “vivo” que contemple a realidade da escola e de seus sujeitos, com a perspectiva de que, por meio do conhecimento ali adquirido e experiências vivenciadas se tornem agentes de transformação de suas realidades, no intuito da produção de relações mais humanas e justas.

Entendemos que essa pesquisa não finaliza aqui, poderá ser aprofundada por outros pesquisadores, visto que muitos perguntas ainda estão por serem respondidas, muitas questões devem ser analisadas, e muitas novas perguntas a serem feitas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **Fronteiras Múltiplas e Paradoxais.** Textos e Debates: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima. Editora: UFRR, 2012. p.72.

ANJOS, Jeniffer Natalie S. dos; VERAS, Antonio Tolrino de R., SENHORAS, Elói Martins. **Contexto e perspectiva socioeconômica da cidade fronteiriça de Bonfim-RR**. In FILHO, Artur Rosa, NETA, Luiza Camâra Beserra (Orgs). Bonfim: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. p. 205-232

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedeto Vecchi**, tradução Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 109 p.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III Milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 172 p.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar.** Piracicaba: Editora Unimep, 2001. 198 p.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto- Portugal: Porto Editora, 1994.261 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 117 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CANCLINI,Néstor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997. 283-350 p.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar **a escola**. Org. 6ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2008. 259 p.

_____**Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro:DP7A, 2003.176 p.

CANTONI, Maria Grazia Sofritti.**A Interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural no caso do ensino da língua italiana.**2005. 141f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3ª ed. Florianopólis: Editora da UFSC, 2007. 453 p.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e Diversidade**. Curitiba IBPEX, 2008.185 p.

CUCHÊ, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** tradução Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: Edusc, 2002. 256 p.

DITTRICH, Ivo José. Apresentação, **Representação e Metaforização das Fronteiras: Reflexões Interdisciplinares.** Textos e Debates: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima. Editora: UFRR, 2012. p.32 -33.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. DP&A, 2003. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Polítco Pedagógico.** In Salto para o futuro: construindo a escola cidadã. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p.96

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.**1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GIMENO, J. Sacristán. O **currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ªed. Porto Alegre: Armed.2000, 352 p.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRÍSTAN, J. Gimeno . Compreender e transformar o ensino. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998. p.13-25

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o Multiculturalismo e seus contextos**.3ªed.Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.t radução Tomáz Tadeu Silva e Guacira Lopez Louro. 11ªed.Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010
Disponível em:<http//www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 10 out. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.117 p.

LOURENÇO, Raimundo Silva. **Em busca do El Dorado: migração de brasileiros para a cidade Bartica (República Cooperativista da Guiana).** In RODRIGUES, Francilene dos Santos; PEREIRA, Mariana Cunha (Orgs). Estudos Transdisciplinares na Amazônia setentrional: fronteiras, migração e políticas públicas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012. p. 43-56.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 100 p.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2012. 187 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed.São Paulo: Altlas, 2008. 315 p.

MEC & MEYCT.**Programa Escolas Bilingues de Fronteira (PEBF).** Buenos Aires e Brasília, 2008. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/escolasfronteira/doc_final.pdf>. Acesso em 26 mai. 2014.

MENESES, Antonio Vaz de. **Cultura de Fronteira Brasil/Guiana: Festas**.2014.150 f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Roraima, UFRR, Boa Vista, 2014.

MENESES, Antonio Vaz de. RODRIGUES, Francilene dos Santos. **A construção de uma cultura de fronteira no espaço transfronteiriço do Brasil e da Guiana**. In. Textos & debates: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima-UFRR, 2015.Boa Vista: Editora UFRR. p. 53-65

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.**4ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2010. 245 p.

_____**Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, 2007.p. 22.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002. 154 p.

OLIVEIRA, Roniel Vitor de; BETHONICO, Maria Bárbara de Magalhães. **Fatores históricos de ocupação e evolução demográfica do município de Bonfim-RR.** In FILHO, Artur Rosa; Neta Luiza Câmara Beserra (Orgs). Bonfim: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. p.123-140

PEREIRA, Cunha Pereira. **A ponte imaginária: trânsito de etnias na fronteira Brasil e Guiana**.2005.181 f. Tese de Doutorado da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Campanhia das Letras, 1995. p.19-20

ROCHA, Catarina Eufémia Ferreira da Rocha. **A escola e a diversidade étnica e cultural.** 2006. 225f. Dissertação de Mestrado da Universidade Aberta. Porto/Portugal, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**.37ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2012. 279 p.

RORAIMA. Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. **Informações Socioeconômicas do Município de Bonfim**- **RR.** 2ª ed. Boa Vista: Divisão de Estudos e Pesquisas, 2012.

_____**Informações Socioeconômicas do Município de Bonfim-RR.** 4ª ed. Boa Vista-RR, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul Ltda,1998. 275 p.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua portuguesa no contexto da diversidade linguística.**2012.144 f. Tese de Doutorado da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 606 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**.11ªed. rev. Campinas, SP: Associados. 2012, 153 p.

_____**Educação: do senso comum à consciência**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989. 224 p..

_____**Escola e Democracia**. Editora: Autores Associados, 1981. 63 p.

SILVA, Gilberto Ferreira. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. DP&A, 2003.p. 24-25.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. **Dinâmica territorial urbana em Roraima.**2007.234 f. Tese de Doutorado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** In: Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 9ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72

SILVA, Zenete Ruiz da. **Educação e intercultura para além da fronteira**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo/RS, v. 17, nº 2, p. 211 - 222, jul/dez 2010.

SOUSA, Ana Lúcia. **Cultura escolar, Projeto Político Pedagógico e trabalho docente**. In KOWALCZUK, Vânia Graciele Lezan(Org). Inquietações na educação. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009. p. 237-250

SOUSA, Ana Lúcia de. SILVA, Mariana Lima. Os **projetos de expansão do ensino superior no Brasil e na Venezuela**. In RODRIGUES, Francilene dos Santos,

PEREIRA, Mariana Cunha (Orgs). Estudos Transdisciplinares na Amazônia setentrional: fronteiras, migração e políticas públicas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.p.131-152
.
SOUZA, Maria Isabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural.** In FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. DP&A, 2003.p. 54-55

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

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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995. 192 p.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PRPPG

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS-PPGSOF

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: **EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL/GUIANA**

O(a) seu(a) filho(a) ou (o menor o qual você é responsável), está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada que tem como objetivo: Analisar o processo educativo desenvolvido em escolas na fronteira Bonfim-República Cooperativista da Guiana, com ênfase nas relações estabelecidas com a convivência de brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses no ambiente escolar.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do(a) seu (a) filho(a) ou do (menor) neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu (a) filho (a) ou a você como responsável.

Eu,_____,
residente e domiciliado no endereço _____

_____,
portador da cédula de identidade (RG), nº_____

e inscrito no CPF nº _____,
nascido (a) em ____/____/____, responsável pelo menor_____

_____,
concordo de livre e espontânea vontade na participação como voluntário(a) do estudo sobre **Educação na fronteira: desafios e perspectivas da educação escolar na fronteira Brasil/Guiana.**

O(a) menor ou (o responsável pelo menor) fica ciente que:

I) Essa é uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima;

II) Os registros serão coletados na Escola Estadual Aldébaro José Alcântara, através de entrevista gravada em áudio e observações em sala de aula;

III) O(a) menor não é obrigado(a) a responder as perguntas realizadas na entrevista;

IV) A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de causar qualquer constrangimento ou prejuízo ao menor. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie. A pesquisa tem caráter totalmente científico sem a intenção de promover ou denegrir a imagem de nenhum participante.

V) O menor(a) tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

VI) A participação do menor nesta pesquisa, contribuirá para um melhor entendimento sobre as relações interculturais presente no ambiente escolar, assim, proporcionará subsídios para outras pesquisas envolvendo fronteiras entre países;

VII) O responsável pelo(a) menor não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, assim como o (a) menor do qual é responsável, sendo sua autorização para a participação do (a) menor voluntária;

VIII) Após a leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido(TALE) e de autorizar que o menor participe da pesquisa, será requerido que você responsável, pelo(a) menor, assine **duas** vias deste documento, uma para o(a)senhor(a) e outra para o pesquisador(a) com rubricas em todas as páginas do documento.

IX) O responsável pelo(a) menor concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que suas informações pessoais não sejam mencionadas. Usaremos, para tal, nomes fictícios.

Bonfim (RR), _____ de _____ de 2016.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, autorizo a participação do(a) menor na referida pesquisa acima citada e declaro que recebi uma cópia deste documento.

Assinatura do Responsável pelo menor:_____

_____

Responsável pelo projeto: Gildete Nunes de Sousa Martino

Assinatura da pesquisadora Responsável:_____

Contato da pesquisadora (95) 98118-8121 ou (95) 3627-2866

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PRPPG

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS-PPGSOF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

"O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa". (Resolução, nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Dados Pessoais do Participante

Nome:_____

Nacionalidade:_____

Estado Civil:_____

RG nº:_____CPF nº _____

Endereço:_____

Tel:_____

Email:_____

Prezado(a) Senhor (a)

Eu, Gildete Nunes de Sousa Martino, aluna do Mestrado em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, orientanda da Professora Drª Ana Lúcia de Sousa, venho através deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA:DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-GUIANA,** a qual tem por objetivo analisar o processo educativo desenvolvido em escolas na fronteira Brasil-República Cooperativista da Guiana, com ênfase nas relações estabelecidas com a convivência de brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses no ambiente escolar, a partir de observações em sala de aula e de entrevistas com os profissionais da Escola Estadual Aldébaro José Alcântara, localizada no município de Bonfim-RR.

Sobre a pesquisa seguem as informações:

1.A participação é voluntária. Caso o Senhor(a) aceite participar, será gravado por meio de gravador digital sobre sua opinião a respeito do processo educativo com

ênfase nas relações estabelecidas entre brasileiros não indígenas, indígenas e guianenses no ambiente escolar.

2.Quando for publicado dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. Os nomes dos entrevistados serão modificados, utilizarei nomes fictícios. As perguntas que vou fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude de desconfortos, riscos morais e constrangimentos que poderiam ser provocados pela pesquisa. Dou a garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3.Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa, tendo a pretensão maior da voz. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento o Senhor(a) poderá desistir da participação da mesma. Pode também fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4.Após ler esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao (à) aluno (a), pelo(s) telefone(s) 95-98118-8121 ou 3627-2866, ou pelo endereço eletrônico gnsmartino@yahoo.com.br.

Após a leitura do texto acima, eu _____, declaro que fui informado(a) pela pesquisadora Gildete Nunes de Sousa Martino sobre os objetivos da pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Bonfim-RR,____de_____de 2016.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura da Pesquisadora