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

EVERTON JOSÉ GOMES DOS SANTOS

ESTUDANTES GUIANENSES NA ESCOLA EM BONFIM: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

BOA VISTA, RR
2019

EVERTON JOSÉ GOMES DOS SANTOS

ESTUDANTES GUIANENSES NA ESCOLA EM BONFIM: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociedade e Fronteiras na área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Lia Farias Vale

BOA VISTA, RR

2019

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237e Santos, Everton José Gomes dos.
Estudantes guianenses na escola em Bonfim: identidade em construção / Everton José Gomes dos Santos. – Boa Vista, 2019.
90 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lia Farias Vale.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras.

1 – Estudante. 2 – Identidade. 3 – Fronteira. 4 – Escola. I – Título. II – Vale, Ana Lia Farias (orientadora).

CDU –37.015.4

Bibliotecária responsável: Shirdoill Batalha de Souza CRB 11-573

EVERTON JOSÉ GOMES DOS SANTOS

ESTUDANTES GUIANENSES NA ESCOLA EM BOMFIM: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

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: Fronteiras e Processos Socioculturais. Defendida em 12 de Novembro de 2019 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Ana Lia Farias Vale
Orientadora – PPGSOF/UFRR

Prof. Dr. Jonildo Viana Santos
Membro Externo – INSIKIRAN/UFRR

Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Junior
Membro Interno – PPGSOF/ UFRR

Aos meus pais pela vida e a minha
filha razão de tudo:
Joana Gomes dos Santos,
Manoel Benedito de Sousa Santos,
e Ayala Bernardo Silva dos Santos.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores, gestores, coordenadores, funcionários e aos alunos guianenses do Colégio Estadual Militarizado Aldébaro José Alcântara, que sempre me receberam muito bem e foram de suma importância para a efetivação desta pesquisa. Ressalto, em especial, minha gratidão ao major da PM Denilson Cabral da Silva, gestor administrativo, bem como aos professores Edinalva Vieira da Silva, Rosilene de Souza Santos, Paulo Ricardo Pinheiro de Andrade, José Ribamar Machado Cardoso e Emilio da Silva Bermeo, Álvaro Flavio Rodrigues e Dejames Almeida da Silva.

À professora Drª. Ana Lia Farias Vale, minha orientadora, não posso deixar de expressar o meu reconhecimento pela atenção dispensada, cujas revisões, críticas e incentivos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Dr. Américo Lira Junior e à professora Drª. Maristela Bortolon de Matos pelas participações na banca de qualificação, contribuindo com sugestões bastante pertinentes e que muito colaboraram para a sequência da pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado em Sociedade e Fronteiras: Alfredo Ferreira de Souza, Américo Alves de Lyra Junior, Ana Lia Farias Vale, Carla Monteiro de Souza, Eliane Silvia Costa, Francilene dos Santos Rodrigues, João Carlos Jarochinski Silva, Márcia Maria de Oliveira, Maxim Repetto; pelos valiosos ensinamentos que recebi.

Aos meus colegas que integraram a turma do Mestrado de 2018: Amanda Araújo da Silva, Adriele Nayara do Nascimento Araújo, Rennerys Siqueira Silva, Onogifro E. Correia de Matos, Beatriz Patrícia de Lima, Pedro Carlos de Araújo Oliveira, Viviane Lima de Almeida, Fabiana Carla Bezerra Vitaliano, Daiane Almeida Ferreira, Roseane Cadete Fidelis, Delaide Trindade Douglas e Karen Rebecca Camurça do Nascimento; agradeço pela oportunidade de compartilharmos momentos prazerosos e de profundas reflexões durante os debates em sala de aula, conversas nos corredores e bate-papos no grupo de WhatsApp.

A minha esposa amiga e companheira Roseli Bernardo Silva dos Santos, por ter me apoiado e pela confiança que em nenhum momento me faltou. A minha filha Ayala Bernardo Silva dos Santos que é a razão de tudo em minha vida, assim como ao Paulo Henrique Nellessen Gonçalves por quem tenho grande carinho.

A minha mãe Joana Gomes dos Santos, ao meu pai Manoel Benedito de Sousa Santos, e as minhas irmãs e aos meus irmãos.

As minhas amigas do Colégio de Aplicação/UFRR: Ana Maria Lima Figueredo, Ana Patrícia Morais, Maria Leogete Joca da Costa, Maria Marlete de Souza e Robélia Cristina Saraiva Hahn e aos meus amigos Max Franco e Wender Ferreira Lamounier, que sempre me apoiaram durante esses dois anos de jornada.

[...] imagine não existir propriedades
Me pergunto se você consegue
Sem necessidade de ganância ou fome
Uma fraternidade do homem
Imagine todas as pessoas
Compartilhando o mundo inteiro.

John Lennon

RESUMO

O estudo sobre a identidade dos alunos advindos da República Cooperativa da Guiana permitiu aprofundar elementos teóricos para dialogar, com o campo empírico pelas interfaces das relações políticas e administrativas dos Estados Brasil/Guiana. O processo investigativo, possibilitou analisar com propriedade junto à linha de pesquisa: Fronteiras e processos socioculturais. Nesta perspectiva, delimitou-se o objeto de pesquisa, com os estudantes guianenses inseridos no contexto escolar brasileiro. Assim, se fez necessário elaborar uma pergunta que permitisse investigar, como se constrói a identidade dos estudantes guianenses em uma escola pública militarizada na área urbana do município de Bonfim/RR. Portanto, o objetivo geral seguiu atendendo a pergunta no sentido de analisar o processo de construção da identidade no contexto escolar desses sujeitos na referida escola. Para alcançar os objetivos específicos, fez-se necessário compreender a interconexão da construção de identidade e fronteira, identificar a dinâmica escolar diante da configuração do sistema de ensino brasileiro na fronteira, além de caracterizar os processos identitários dos estudantes guianenses, presentes na escola, mediante as trajetórias cotidianas do “ir” e “vir” na fronteira. A abordagem metodológica para o desenvolvimento do trabalho se constituiu mediante a um caráter qualitativo. Quanto aos procedimentos de campo, foram feitos através de visita técnica à escola escolhida para apresentar a proposta investigativa, que se desencadeou com a equipe gestora. No percurso metodológico foram analisadas literaturas no sentido de desvelar os conceitos acerca de identidade, fronteira e nação junto aos fundamentos educacionais. No campo empírico foram realizadas entrevistas e rodas de conversas com os estudantes. Além destes procedimentos dialogou-se com gestores e professores. Dada a investigação e construção deste estudo, firmou-se a análise e reflexões pertinentes sobre a construção de identidade dos estudantes, após percebê-los e ouvi-los como agentes que se inventam e se reinventam tanto em seus locais de pertencimento quanto em seus trânsitos de assimilação de novos conhecimentos entre as fronteiras humanas e simbólicas.

Palavras-chave: Estudante. Identidade. Fronteira. Escola.

ABSTRACT

The study on the identity of students coming from the Cooperative Republic of Guyana allowed to improve theoretical elements to dialogue, with empirical field by the interfaces of political and administrative relations of the States Brazil/Guyana. The investigative process made it possible to analyze properly along the research line: Borders and socio-cultural processes. In this perspective, the research object was delimited, with Guyanese students inserted in the Brazilian school context. Thus, it was necessary to elaborate a question that would allow to investigate, how is the identity of Guyanese students constructed in a military public school in the urban area of Bonfim/RR. Therefore, the general objective followed answering the question to analyze the process of identity construction in the school context of these subjects in that school. In order to achieve the specific objectives, it was necessary to understand the interconnection of identity and border construction, to identify the school dynamics in view of the configuration of the Brazilian education system at the border, and to characterize the identity processes of Guyanese students, present in the school, through the daily trajectories of “going” and “coming” at the border. The methodological approach to the development of the work was constituted by a qualitative character. As for the field procedures were made through technical visit to the school chosen to present the investigative proposal, which was triggered with the management team. In the methodological course, literature was analyzed to unveil the concepts about identity, frontier and nation along the educational foundations. In the empirical field, interviewing techniques and conversation rounds were held with the students. In addition to these procedures, there was dialogue with managers and teachers. Due the investigation and construction of this study, the analysis and pertinent reflections on the students' identity construction were established, after perceiving them and listening to them as social agents who invent themselves and reinvent themselves both in their places of belonging and in their transits of assimilation. of new knowledge between human and symbolic boundaries.

Keywords: Student. Identity. Border. School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ponte sobre o rio Tacutu que liga Lethem a Bonfim: visão a partir do território guianense..... 15
Figura 2 - Países-membros do MERCOSUL..... 37
Quadro 1 - Municípios brasileiros na fronteira atendidos pelo PEIBF: população 2010..... 39
Figura 3 - Cidades-gêmeas da fronteira brasileira..... 44
Figura 4 - Placa de Inauguração da Escola Estadual Aldébaro José Alcântara..... 49
Figura 5 - Ponte sobre o rio Tacutu..... 58
Figura 6 - Cidades Gêmeas: a) Lethem (GY), rua principal; b) Bonfim (BR), entrada da cidade..... 68

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CEM	Colégios Estaduais Militarizados
CEMAJA	Colégio Estadual Militarizado Aldébaro José Alcântara
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIBF	Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PM	Polícia Militar
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIG	Regimento Interno Geral
SEED	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEM	Setor Educacional do Mercosul
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**.....	12
2	**IDENTIDADE E FRONTEIRAS EM MOVIMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS**.....	19
2.1	REFLEXÕES ACERCA DA IDEIA DE IDENTIDADE E RELAÇÕES DE CONFLITO E TERRITÓRIO.....	19
2.2	IDENTIDADE NACIONAL E CONTORNOS NA FRONTEIRA DO "EU" E DO "OUTRO".....	22
2.3	FRONTEIRAS SIMBÓLICAS E OS PROCESSOS DE MOBILIDADES.	26
3	**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**.....	30
3.1	ESCOLA NA FRONTEIRA E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS.....	30
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DAS ESCOLAS DE FRONTEIRA NO BRASIL.....	35
4	**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES GUIANENSES NA FRONTEIRA ATRAVÉS DA ESCOLA**.....	48
4.1	CONTEXTO ESCOLAR E SUAS CONFIGURAÇÕES NA FRONTEIRA GEOGRÁFICA.....	48
4.2	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES GUIANESES.....	63
4.2.1	**Deslocamento "ir" e "vir": por que estudar do "lado de cá"**	67
4.2.2	**Motivos que impulsionam jovens guianenses à aquisição da Educação Básica no "lado de cá" da fronteira**.....	68
4.2.3	**Percepção dos estudantes sobre aspectos inerentes a vida na escola: interações cotidianas, dificuldades e habilidades**.....	70
5	**CONCLUSÃO**.....	80
	REFERÊNCIAS.....	83

I INTRODUÇÃO

No mundo atual, a ideia de fronteira e identidade se contextualizam em uma larga dimensão. Pois elas estão intrinsicamente conectadas de forma subjetiva e objetiva na vida dos indivíduos. A fronteira está sempre em movimento compreendida por algo que sapara e, assim, a identidade interfere pelos diversos fenômenos, físicos ou intangíveis constituídos pela humanidade, mas que a partir do olhar humano também se confirma no espaço natural.

Por mais que se busque respostas para explicar os fenômenos e acontecimentos na relação fronteira e identidade ainda não se tem uma definição fechada no campo epistemológico, o que se tem como premissa é que assim como a cultura, a fronteira e a identidade são dinâmicas, elas se configuram em movimentos constantes. As concepções se renovam assim como as identidades sempre em processos mutáveis, afirmando e reafirmando numa dimensão reacional.

A educação escolar como um dos instrumentos marcantes para definir o sujeito *"*moderno*"* no tempo presente representa uma poderosa arma capaz de transformar pessoas e os contextos que elas estão inseridas. Pensar em educação escolar como práxis é ir além da aquisição dos conhecimentos ocidentais para fins de reprodução. A relação fronteira, identidade e educação são alimentadas por conflitos que se revelam com frequência, tanto pelos sujeitos no curso das observações, como nas bases epistêmicas que se tenta compreender.

Diante da análise em quadro, o município de Bonfim, situado no centro-oriental do estado de Roraima, na República Federativa do Brasil na fronteira com Lethem, capital da Região 9 *Upper Essequibo-Upper Takutu*, da República Cooperativa da Guiana[1], recebe estudantes do país vizinho. O território guianense está localizado no extremo Norte da América do Sul, seu território faz fronteiras com o Brasil (ao sul), Venezuela (a oeste), Suriname (a leste) e Oceano Atlântico (ao norte) (OLIVEIRA, 2011).

A maior parte do território é um planalto baixo, coberto por florestas e privilegiado em recursos hídricos. A região litorânea é a que possui maior concentração populacional. A Guiana ocupa uma região que vai do mar do Caribe até

[1] "Terra de muitas águas" ou "terra de muitos rios" é o significa o termo "Guyana" em língua Arawak. Compreende a região situada no litoral Atlântico Norte, entre os rios Orinoco e o Amazonas, infiltrando-se até rio Negro (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

a Amazônia. Sua população também é formada por várias etnias, entre as quais os aruaques, que chamavam a área de Guiana, que significa “terra das águas” (ADELAIDE-MERLAND, 2002, p. 45).

O processo de colonização da Guiana aconteceu por volta de 1499 com a chegada dos espanhóis. A partir do século XVI, chegaram à região os holandeses. Neste período acreditava-se que a região seria o “*El Dorado*”[2], devido tal fato várias expedições foram organizadas para encontrar o referido local. Em 1616, os holandeses aportaram na província de *Essequibo*, com assentamentos agrícolas e às margens do rio *Essequibo*, edificaram um forte, que seria administrado pela Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Este serviria de armazém para os produtos como tabaco e açúcar, que seriam exportados (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Uma das grandes faixas fronteiriças de nosso país encontra-se na região Amazônica, onde grandes relatos conflituosos tornaram-se parte de nossa história. Especificamente com os países que fazem parte da área de fronteira. Durante a última metade do século XVI, comerciantes contrabandistas que vinham da Inglaterra, Irlanda, França, Holanda e Escandinava negociavam com os ameríndios no baixo amazonas ao longo da costa da Guiana, e em Trindade e nas Antilhas. Esses territórios onde trabalhavam eram reivindicados por espanhóis e portugueses. No início do século XVII, tinham conquistados a área ondem exerciam a influência do comércio europeu e começaram a colonizar as Guianas. A presenças deles afetaria os ameríndios da Guiana de forma profunda que superaram as ações da Espanha e de Portugal durante o século XVII. (CARRICO, 2011, p. 67).

Tanto os ingleses, franceses e holandeses participaram na disputa pela área, mas os holandeses que manteriam assentamentos permanentes, controlando eficazmente a Guiana por todos os séculos XVII e XVIII, com poucas e breves interrupções. Após uma tentativa falida em uma colônia de em Berbice por volta de 1613, por volta de 1616 os holandeses ergueram o forte, *Kyk-over-al*, na confluência dos rios *Cuyuni e Mazaruni*, começando a negociar com os ameríndios. (CARRICO, 2011, p. 68).

[2] Mito El Dorado, as expedições exploratórias, das buscas de dados precisos para o remapeamento regional, a pluralidade linguística e cultural permitiu o surgimento de relatos fabulosos sobre a cidade do El Dorado, localizada no interior do território amazônico, foram feitas por Juan Martinez de Albujar, sendo o único sobrevivente de uma expedição comandada por Don Pedro Malaver da Silva, por volta de 1530, que não logrou êxito e enfrentou doenças tropicais e ataques indígenas (OLIVEIRA, 2011).

O comércio de urucum, chamado de “*orleaan*” ou “*oriane*” pelos holandeses, era uma atividade importante para a economia do Essequibo e Berbice. Feitores compravam o urucu dos índios e embalavam o produto em barris para serem exportados para a pátria. O comércio de urucu era tão importante que foi declarado monopólio da WIC no Essequibo quando essa colônia se reorganizou em 1657. O regulamento para a Nova Zelândia, que incluiu a colônia velha de Essequibo, estipulava que era estreitamente proibido aos colonos de cultivar ou produzir urucu, que também era um tipo de exportação importante da colônia de Berbice. Contudo, não se dispõe de fontes detalhadas documentando essa atividade, constando apenas as exportações para Zelândia (HULSMAN, 2009, p. 225 - 226).

Em meados do século XVIII, os holandeses empenharam-se em construir sistemas de drenagem na costa, fato que possibilitou a expansão da área cultivável, atraindo colonos ingleses das ilhas caribenhas vizinhas, principalmente de Barbados. Segundo Adelaide-Merland (2002), por volta de 1657, devido à falta de mão de obra nas plantações, começaram a trazer os escravos africanos para trabalharem nas lavouras de cana-de-açúcar. Nessa época, aconteceram as revoltas de escravos, e em 1763, o africano Cuffy tornou-se um herói nacional por liderar uma rebelião com mais de 2.500 escravos.

No fim do século XVIII, a população de origem britânica já era maior que a holandesa, quando a Holanda (hoje Países Baixos) foi invadida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Os holandeses, em 1795, pediram aos ingleses que administrassem as suas colônias na região, pois temiam perdê-las para os franceses (HULSMAN, 2016). De acordo com Adelaide-Merland (2002), no período de 1796 a 1814, o processo de controle colonial da Guiana mudou quatro vezes de mãos. Em 1814, as colônias de *Essequibo*, *Demarara* e *Berbice* foram oficialmente cedidas à Inglaterra pelo tratado anglo-holandês assinado na Convenção de Londres, a partir de 1931, o território passou a se chamar Guianas Britânicas.

Na região de fronteira com o Brasil, a partir de 2009 com a construção da ponte sobre o rio Tacutu, firmou-se a primeira ligação rodoviária direta entre os dois países (Figura 1). Assim, o comércio bilateral chegou a US$ 28,36 milhões em 2010, aumentando 45,6% em relação a 2009. Em 2010, o Brasil aprovou unilateralmente a concessão de alíquota zero para os produtos guianenses (NOBILE, 2010).

Figura 1 - Ponte sobre o rio Tacutu que liga Lethem a Bonfim: visão a partir do território guianense

Fonte: Foto de Everton Santos, junho 2019.

O governo da Guiana negocia dois grandes projetos com o Brasil. Um deles envolve a pavimentação de 450 km de estrada ligando Manaus ao Porto de *Georgetown*. E o segundo é a construção de um porto de águas profundas em *New Amsterdam*, a 150 km de *Georgetown*, além da perspectiva de construção de duas hidrelétricas em território guianense, ambas no rio *Mazaruni*, que geraria 4.500 *megawatts* de energia que seria comprada pelo Brasil a fim de abastecer Roraima e o Amazonas. Desde 2010, a Guiana faz parte da comissão da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL) (NOBILE, 2010).

Lethem é a cidade da Guiana que faz fronteira com o Brasil, situada à margem do rio Tacutu, sendo este o divisor natural que delimita a fronteira geográfica entre as nações, formando uma aglomeração urbana transnacional. Administrativamente, tem um território 8 vezes maior que Bonfim, com 57.790 km², e uma população aproximada de 5.000 pessoas, numa organização espacial urbana com poucas ruas. Na rua central, estão concentrados a maioria dos estabelecimentos comerciais, onde são comercializados vários artigos comprados por brasileiros, que cruzam a fronteira. Devido a sua posição geopolítica, torna-se uma grande porta de entrada e saída, com um fluxo diário de moradores da Guiana, que trabalham e estudam no lado brasileiro (NOBILE, 2010).

Diante desse contexto histórico, entre áreas fronteiriças onde acontecem idas e vindas entre os sujeitos, tanto de lá como de cá, com diferentes aspectos cultural, étnico e linguístico presentes no cotidiano da fronteira, foi realizada a pesquisa com estudantes guianenses em uma escola da rede pública, localizada na área urbana do município de Bonfim, na fronteira do lado brasileiro.

Toda a movimentação entre as cidades de Lethem e Bonfim, consideradas cidades-gêmeas[3], se dá através da saída de mercadorias e de informações constantes, sendo uma das principais características das cidades fronteiriças, uma vez que as práticas de consumo sempre tiveram diante dessa mobilidade nesse espaço geográfico. Esta relação possui representatividade no processo das configurações territoriais fronteiriças.

Com uma área territorial de 8.095,421 km², o município de Bonfim, possui uma população estimada de 12.409 pessoas, localiza-se na porção centro-oriental do estado, na mesorregião norte, microrregião nordeste, limitando-se ao norte com o município de Normandia; ao sul com o município de Caracaraí; a leste com a República Cooperativa da Guiana e a oeste com os municípios de Boa Vista e do Cantá, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019).

Bonfim tem sua origem histórica no século XX, tendo o senhor Manoel Luiz Silva, baiano, como o primeiro morador a fixar-se próximo onde hoje é a sede do município, que nomeou a localidade em homenagem ao padroeiro de sua terra natal, o Senhor do Bonfim. As fases da sua história envolvem a expansão agrícola, a fomentação do comércio, a abertura de estradas, a revolução guianense e a catequização de indígenas. Nos idos do século XX, com a criação da primeira fazenda de gado pertencente ao “ex-militar” Vicente da Silva, que serviu no Forte São Joaquim, surgiu o primeiro ciclo econômico, agrícola. Nos dias atuais, seus descendentes continuam vivendo no município (LIMA, 2017, p. 133).

Os estudantes guianenses vêm buscar a formação básica no território brasileiro. Para conseguirem matricular-se na escola, esses alunos devem seguir os

[3] O país conta, em 2019, com 32 cidades-gêmeas, localizadas nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, de acordo com a Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. 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 semiconurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações ‘condensadas’ dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania” e tenham uma população acima de 2 mil habitantes (BRASIL, 2016, p. 12).

trâmites jurídicos de permanência no território brasileiro. Neste processo constroem relações múltiplas para sua permanência na escola, no cenário local de Bonfim. Apesar da conquista pela aquisição da identidade nacional, há uma intensa relação com os familiares do país de origem.

Assim se delimita o objeto de pesquisa a partir dos estudantes guianenses inseridos no contexto escolar brasileiro, para entender os processos incorporados por estes e suas trajetórias na relação de fronteira nacional. Portanto, fez-se a seguinte interrogativa. Como se constrói a identidade no contexto escolar dos alunos guianenses inseridos em uma escola pública militarizada na área urbana do município de Bonfim/RR?

Neste percurso a presente dissertação teve como objetivo geral analisar o processo de construção da identidade no contexto escolar dos estudantes guianenses inseridos em uma escola militarizada na área urbana do município de Bonfim. Para alcançar o objetivo geral buscou-se como objetivos específicos; compreender a interconexão da construção de identidade e fronteira, identificar a dinâmica escolar diante da configuração do sistema de ensino brasileiro na fronteira, além de caracterizar os processos identitários dos estudantes guianenses presentes na escola do município de Bonfim mediante as trajetórias cotidianas do “ir” e “vir” na fronteira.

Os motivos da pesquisa na elaboração da presente dissertação se firmaram quando se percebeu a expansão das escolas na fronteira do Brasil com a Guiana e os largos discursos das políticas educacionais das escolas de fronteira, possibilitando o interesse de novas investigações, usando como base os princípios da ideia de identidade em conexão com os processos educativos, uma vez que se trata da relação dos estudantes guianenses inseridos no contexto escolar brasileiro.

O trabalho se estende discutindo sobre estes sujeitos, que ao longo de suas trajetórias adquirem outros valores em suas relações interculturais nas interações sociais em seus cotidianos. Os estudantes presentes nesta análise foram fundamentais para explicar os processos de mobilidade na fronteira geográfica e, principalmente, as perspectivas identitárias de forma relacional em processo de alteridade na escola escolhida como universo da pesquisa.

A educação escolar nas áreas de fronteira especialmente na sede do município de Bonfim, tem agregado uma dimensão intercultural, uma vez que os alunos se constituem de contextos diferenciados. Nesta dimensão, o espaço ora analisado se encontra em área de fronteira, que é uma região de atração, quando se

considera os países fronteiriços, necessita-se de uma investigação na inserção social dos atores que adentram fronteira para estudar ou fixar residência no lado brasileiro.

Assim, houve para além do reconhecimento dos sujeitos novas investigações acerca de estudantes estrangeiros inseridos nas escolas do Brasil. Dentro desse contexto escolar, as identidades transitam em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, com novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, que podem afetar comportamentos e provocar novas interrelações sociais. Sendo que é no interior do espaço escolar que se dá a dinâmica, as mudanças e as suas oscilações com os sujeitos em pleno processo de transformação por meio das relações sociais.

A abordagem metodológica para o desenvolvimento do trabalho teve um caráter qualitativo de acordo com Chizzotti (2006, p. 79) “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesta abordagem, o conhecimento se constitui para além de um recorte de dados para explicações objetivas de realidades complexas, pois exige do pesquisador um processo de conhecimentos capaz de interpretar fenômenos na atribuição de significados.

No processo de efetivação da pesquisa foi realizada, previamente, uma visita técnica à escola escolhida, na qual estão matriculados os estudantes investigados, momento em que foi apresentada à equipe gestora a proposta da pesquisa aqui exposta. Para a investigação, foi utilizada a técnica metodológica da entrevista com os estudantes, professores e equipe gestora.

Estiveram como colaboradores desta temática, os gestores, professores e estudantes que somaram quinze pessoas no total, com as quais foi realizado um significativo diálogo sobre a sistematização do processo escolar e organização curricular. Foram realizadas rodas de conversa e entrevistas individuas com os estudantes.

A referida dissertação tem seu corpo constituído após a introdução, por três seções e considerações finais, assim, apresentadas: Identidade e fronteiras em movimento: concepções teóricas; educação escolar na fronteira e análise do processo de construção da identidade de estudantes guianenses na fronteira geográfica através do diálogo na escola.

2 IDENTIDADE E FRONTEIRAS EM MOVIMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os processos de identidade e fronteira, junto aos movimentos escolares, são elencados tendo em vista os marcos teóricos demarcadores da fluidificação das concepções de identidade, que segue numa lógica e enfrentamento do “eu” e o “outro”. Essa configuração se contempla em um fenômeno sempre em construção e se define a partir das interações sociais, sendo que estes se conectam com a ideia de fronteira em seu sentido amplo. A partir deste preâmbulo, buscou-se aproximar nos estudos das reflexões contemporâneas que promovem o diálogo entre os interlocutores e o pesquisador.

2.1 REFLEXÕES ACERCA DA IDEIA DE IDENTIDADE E RELAÇÕES DE CONFLITO E TERRITÓRIO

No processo de desenvolvimento epistemológico, a ideia de identidade está sempre configurada pelo conceito de conflito, pois trata-se de um processo que está em constante negação do outro. Esta análise é refletida pelas relações de fronteiras humanas em seus processos de alteridade. Porém, para além deste parâmetro meramente compreendido pela identificação ou autoidentificação do sujeito como ser ontológico, a ideia de conflito se confirma mais intensa diante o pertencimento local ou territorial.

Segundo Faria e Passarelli (2017), o território para além do espaço delimitado geograficamente é onde se estabelece as territorialidades, uma relação das diferentes identidades culturais que se vinculam, estabelecendo-se harmonicamente ou em meio aos conflitos, exacerbando os mecanismos de controle e dominação na imposição de valores simbólicos de um grupo que detém maior correlação de força.

O enfoque da identidade se desdobra dentro de uma perspectiva pessoal e social, com discussões identitárias marcadas pelas relações culturais e políticas, considerando esta como um processo que está sempre numa dimensão que se insere nos sujeitos ao longo de suas interações, os quais estabelecem e se apropriam de novos conhecimentos formando redes e relações de conflitos que se configuram por negociações e alteridades.

> [...] a identidade baseia-se em compartilhar valores, crenças, ideias e práticas das quais têm os sujeitos, afinidades e que o elemento valorativo pese em suas ações de adesão daquilo que o satisfaz e que julga ser bom e importante para a sua convivência. Outro viés da identidade e a diferença que se debruça no reconhecimento pelo outro, do conjunto de características individuais e grupais através das quais se distingue e busca-se reconhecer dentro do espaço social (SANTOS, 2007, p. 54).

Discutir a identidade dos alunos guianenses no percurso da escola pública exige um olhar minucioso sobre os movimentos dos sujeitos e das conexões espaciais que afirmam ou reafirmam suas identidades ou diferenças na relação com os outros. Neste sentido, surge a ponte ancorada pelas bases teóricas capazes de explicar o fenômeno identidade na relação com a ideia de fronteira, para então entender como estes fenômenos são fluentes no âmbito escolar. Porém, a construção está consolidada em um universo mais amplo, o qual ultrapassa as fronteiras do “eu” e do “outro”, pois demarca elementos sócio-políticos. Dessa forma, aporta-se a concepção de identidade sempre em construção numa perspectiva.

Segundo Follmann (2001, p. 46), “a identidade pode ser concebida como processo resultante de uma construção social, de uma construção pessoal e de uma construção na interação do nível pessoal com o social, sendo assim ao mesmo tempo, algo proposto socialmente e algo reivindicado pessoalmente”. Portanto, a identidade está em constante processo por meio do qual os sujeitos se revelam perante as relações de conflitos e se reinventam conforme situações relacionais.

As investigações sobre identidade estiveram em evidência pelos estudos culturais. Contudo, faz-se necessário alertar, no campo acadêmico sobre a existência das relações de conflitos que estão além das fronteiras entre os sujeitos, mas são afirmadas e reafirmadas pelas fronteiras espaciais, culturais, históricas e, principalmente, pelo viés político confirmado no processo de luta e resistência consolidada na ação pelo reconhecimento das diferenças. Bauman (2005) afirma que a identidade se constitui como uma concepção ambígua, como uma “faca de dois gumes”. Assim ela pode ser um grito de guerra dos indivíduos ou das comunidades que desejam ser imaginadas.

> Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam as suas próprias crenças (que o grupo execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que o grupo condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas, em todo caso de anormalidade necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-

> lo a se render ao seu próprio “ego coletivo” perder prestígios dissolver-se (BAUMAN, 2005, p. 82).

Dessa forma, percebe-se que a identidade se firma numa dimensão dialética a partir da contradição explicitamente conflituosa pela afirmação e negação. Nesta perspectiva, o ator social está amplamente constituído em sua trajetória de vida numa relação de conflito, porém, é neste emaranhado de signos e significados que os sujeitos se reinventam e produzem as novas identidades que demarcam suas condições ou posições individuais/autoidentificados e/ou coletivos como processo de resistência.

Nestes aspectos de relações ancoradas pela ideia de conflito, segundo Santos (2013), a identidade vai se ajustando de forma relacional entre os sujeitos. Assim, as trilhas do percurso são percorridas pelas interconexões e contrastes de forma desafiadora e se reinventam como uma mutação pela diferença na relação com o mundo. Porquanto o processo de identidade não se fecha entre um ponto e outro. É algo que flui pelas relações com os outros como processo de vida.

> Esse processo de vida se renova sempre na alteridade, pois na relação com o outro o processo de identidade se projeta em um “eu” opositor pela diferença que se movimenta a todo tempo na reelaboração das próprias experiências em diversas situações. Trata-se de um ser que está sempre conferindo suas perspectivas, trazendo para si eventos que os projetam. Dessa forma, as relações se reiteram paulatinamente em consonância com a própria história de vida em oposição com os demais humanos (SANTOS, 2013, p. 218).

A identidade, em processo de vida, se reconhece pelo indivíduo na existência do outro, confrontado pela diferença. Portanto, esse ser individual se projeta como ser multifacetado. No ser “eu” sujeito egocêntrico está fragmentado pelas significações interiorizadas a partir de outrem. Por isso, as identidades individuais se afirmam pelos gestos, gostos ou estilos inventados pelos contextos. Quando um sujeito discute o gosto, está contestando sempre diante do outro para situar a diferença como diálogo constante consigo mesmo e com outro. Esta condição é sempre relacional.

Segundo Bauman (2001), as identidades também se tornam instáveis, deixam de ser determinadas por grupos específicos, também deixam de ser o foco da estabilidade do mundo social. As identidades tornam-se hibridas e deslocadas de um vínculo local. E isso significa, também, que são transformadas em uma tarefa individual, em um processo de construção incessante e não mais de atribuição coletiva que implica apenas a certa conformação às normas sociais.

Nos estudos da Antropologia as concepções de identidade emergem partir de um dado sistema de relações sociais, que constituem elementos potencializadores para identificar categorias sociais, tornando-se necessário considerar o mecanismo de identificação para esboço da identidade social. Segundo Santinello (2011), transformam-se temporalmente, sendo área muito debatida e defendida principalmente pelos autores como Bauman, Hall, Giddens, Castells. Assim, percebe-se que as análises se fazem presente sobretudo nos estudos culturais.

Ao enfatizar o processo de identidade dos sujeitos investigados, fez-se necessário elencar a concepção da identidade pessoal, a qual se revela numa relação de fronteira entre os sujeitos. Essa fronteira, a princípio, está delimitada possivelmente em um processo de enfrentamento dos estudantes como estrangeiros, os quais se constituem em seus cotidianos e percebem sua condição de indivíduos com traços demarcadores de uma identidade nacional, envolvida pela ideia de pertencimento de outros contextos, cujos signos, especialmente a língua, é extremamente diferente da raiz latina, além de outros signos que contemplam a rede de significados do país de origem.

Em outras palavras, a identidade jamais está acabada. Logo, é impossível identificar a origem ou a essência. Entende-se que as pessoas têm múltiplas identidades, portanto, o fenômeno identitário vai contornando e movendo-se mediante seus contextos. Com a invenção da nação, a fluidificação da identidade coletiva se mobiliza numa base estrutural da nacionalidade.

Para além da ideia de nacionalidade, os sujeitos assumem as fronteiras a partir da identificação do “eu” diante dos “outros”, através das identidades de gênero, ou a classe social, ou a religião, ou a profissão. Entende-se identidade não como algo dado, mas dinamicamente produzido, permeado por efeitos variados, constituída num processo nunca fixo e com historicidade particular. Como, aliás, vem sendo discutido pelos estudos culturais e pós-estruturalismo.

2.2 IDENTIDADE NACIONAL E CONTORNOS NA FRONTEIRA DO “EU” E DO “OUTRO”

Para explicitar a concepção de identidade nacional, é necessário aportar como um dos princípios a construção analítica de nação e nacionalismo, tendo em vista a criação dos Estados nacionais da modernidade. Neste percurso histórico, os

conceitos são complexos conforme os estudos de Hobsbawm (2008), que define nação como corpo de pessoas suficientemente grande cujos membros se reconhecem como de uma gente, sendo que uma nação é construída historicamente e o conceito explora questões linguísticas étnicas, históricas, políticas, territórios e outros aspectos.

De acordo com Hobsbawm (2008), o nacionalismo não necessitava apoiar-se numa língua, religião ou percurso histórico comum. O Estado como organização política ideológica da nação. Logo um sentimento de pertença nacionalista, que resulta acima de tudo, criar um senso de identidade, a partir de um ápice e não podem ser compreendidas se não fossem levadas em conta as esperanças, as necessidades, os desejos e os interesses das pessoas comuns. O nacionalismo é um fenômeno interventor promovido por fortes influências ideológicos na vida das pessoas. Neste sentido ele explica que associar a soberania com a nação é um critério político.

A associação Estado-nação permite o envolvimento e integração da população que habita um território, assim os critérios objetivos como língua, etnicidade, território comum, história comum, para se definir uma nação são incompletos e possibilitam questionamentos. As entidades sociais são multáveis assim, como a língua e a etnicidade. Então, usar critérios objetivos para definição de uma nação poderia ingressar grupos sociais dando a eles atribuição não condizentes com o cotidiano destas pessoas. Uma alternativa para a definição objetiva de nação é a classificação subjetiva, isto é, definindo a nação pela consciência que tem seus membros de a ela pertencer, os critérios objetivos e subjetivos não são satisfatórios e que o estado faz a nação e o nacionalismo e não o contrário (HOBSBAWM, 2008).

Os estudos comparativos de Rodrigues (2014), à luz de Hobsbawm (2008), apresentam os significados da nação e da identidade nacional com base no seu devir pela invenção de tradição sendo essencialmente como um processo de formalização e ritualização, caracterizado para referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição. Neste sentido, a identidade nacional tem suas raízes históricas junto à criação do Estado-Nação, e para assegurar sua base de sustentação são necessários os elementos simbólicos imaginados.

A identidade nacional pode ser entendida como uma construção que se define politicamente e se configura historicamente nas relações de poder, apropriação de territórios e pelos conjuntos de elementos culturais ou simbólicos introjetados nos sujeitos em sua plenitude. Para Moreno (2014, p. 10), “a crescente complexidade das

dinâmicas sociais e intensas transformações fazem mais visível a identidade nacional como um construto discursivo".

Como construção política a identidade nacional se firma com o aparecimento dos Estados modernos e, assim, incorporam as manifestações coletivas e muito bem embasadas ou construídas pelos discursos alimentandos através das falas, a afirmação do empoderamento do "nós" através dos símbolos que seguem revitalizando e retroalimentando significados.

A ideia de Nação está relacionada aos processos partilhados socialmente pela lógica econômica e política de um território. Esta concepção tem seus fundamentos pautados na criação dos Estados nacionais modernos. Porém, este espaço formado por indivíduos não se limita ao território sócio-político, uma vez que a nação torna-se complexa diante dos processos de relações de poder, sendo que o vínculo estabelecido entre o Estado e o sujeito se constitui como nacionalidade que, necessariamente, não está configurada à origem do sujeito, mas tem solidez na cidadania dos diretos adquiridos em determinados territórios.

Segundo Bauman (2005, p. 26), "a identidade nacional não foi naturalmente gestada e incubada na experiencia humana", pois não emergiu como um fato da vida, "essa ideia foi forçada a entrar no *Lebenswelt* (mundo vivo) de homens e mulheres" e chegou como uma irrealidade e assim ela se solidificou. Para o autor, a ideia de nacionalidade está estritamente relacionada à constituição do Estado para consolidação e empoderamento da nação. O autor discorre que a identidade nacional nunca foi como as outras identidades, pois as demais não exigiam adesão inequívoca e fidelidade exclusiva. A identidade nacional não reconhecia competidores nem opositores.

Nas análises de Bauman (2005, p. 27), a identidade nacional trata-se de uma construção que objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre "nós" e "eles". Nesta perspectiva, ela é pensada ou imaginada para afirmar soberania numa construção do jogo dos interesses do Estado, desde sua origem ainda continua tal como a unificação, uma questão em aberto. "A identidade nacional foi desde o início, e continuou sendo por muito, uma nação agnóstica e um grito de guerra".

A nacionalidade ainda permanece fluida pela massificação popular em que multidões são conduzidas a agir conforme os grupos de interesses. Que, embora injustiçados pela exploração, são envolvidos pelo imaginário que os acarreta ao

pertencimento de um território em meio conflitos identitários, confirmados pelas fronteiras em movimento.

Segundo Rodrigues (2014), a dimensão da ideia de nação se constitui para a reafirmação de um movimento expansionista que marca a origem da nacionalidade. Neste percurso dialético, vão se revelando, em suas complexidades, realinhado através dos pontos de saturações moldadas pela relação de poder. O poder dos sujeitos detentores da relação cria mecanismos capazes de interiorizar nos sujeitos o sentimento de pertença à nação sem ao menos compreender em que posição se encontra nesta relação. É possível considerar que esta reflexão sobre as literaturas comprova teses de projeções que demarcam as fronteiras em suas dimensões mais contundentes.

A identidade nacional se desencadeou numa dimensão política, ganhando força, sobretudo, na atual conjuntura econômica e política mundial. A ideia de pertença torna-se parte de uma nação, sendo visivelmente afirmado, principalmente, com os processos migratórios, reforçando a intolerância uma vez, que as fronteiras geográficas e humanas são contrastadas.

> Esse desafio se torna ainda mais complexo quando se identifica a faixa de fronteira como um espaço importante para os fluxos migratórios internacionais na região. E isto porque a porosidade da fronteira é configurada pela mobilidade de pessoas que nela ocorre e não necessariamente pela migração. Torna-se imprescindível buscar meios para compreender a função desse espaço para a coexistência da migração e da mobilidade (LIRA, 2017, p. 17).

Dessa maneira, a fronteira surge como uma faixa que quebra a uniformidade dos territórios, um local onde seus moradores convivem com realidades do lado daqui e o de lá e que lhes confere uma especificidade própria. Mesmo sendo classificada como uniforme, cada fronteira é única. Em todas as partes do território de um determinado país as leis se estabelecem de forma horizontal. Entretanto, na fronteira, estas são pautadas e divididas por duas partes, a de cada país a ela relacionado.

Hall (2003) menciona que as velhas identidades estão em declínio, o que culmina com a construção de novas identidades, fazendo com que o sujeito se torne fragmentado, esparso, o qual era visto antes como um sujeito unificado. Para isso, o autor afirma que as identidades modernas se inserem em um processo de descentralização que contribui para o deslocamento das identidades e do sujeito.

2.3 FRONTEIRAS SIMBÓLICAS E OS PROCESSOS DE MOBILIDADES

As concepções de identidade já refletidas anteriormente conduzem a compreensão da fronteira em seu sentido mais abrangente, que não se limita a uma linha divisória entre nações. Para além disto, a fronteira compreende um enredo de significados como, por exemplo, seu universo simbólico nas relações entre os indivíduos. Ela se firma numa costura esboçada em um vasto universo de relações humanas e espaciais.

Falar de fronteira remete-se imaginar os limites humanos, portanto, segundo Souza (2014), as fronteiras simbólicas atuam como mediadoras das relações e interconexões, e essas fronteiras invisíveis e simbólicas são, em última análise, sentidos culturais, formas de representação da realidade. Essas fronteiras estão em processo permanente. Elas representam além das diferenças, a extensão dos conflitos entre os indivíduos em sua construção social.

A diversidade cultural presente no cotidiano fronteiriço pode ser trabalhada com as categorias-chave fronteira, identidade, cultura e deslocamento num processo de construção, permeado pelas características da vivência na fronteira, marcada pela heterogeneidade que tem como uma de suas principais representações a identidade nacional e cultural.

Levando em consideração o processo de mobilidade de estudantes guianenses que consiste praticamente ao estado fronteiriço de Roraima, com ênfase ao município de Bonfim, é necessário haver um olhar diferenciado, uma vez que há outro fator importante a se considerar com relação a mobilidade e o olhar e tratamento projetados sobre os sujeitos que, saídos de diferentes lugares, portadores de diferentes culturas, despertam a sociedade para uma noção de que há um “outro" e um “eu" que é olhado de uma maneira diferente ou então mutuamente.

> Todavia, a mobilidade também possui a mesma representatividade na fronteira, pois expressa as necessidades de deslocamento dos indivíduos independente no nível de desenvolvimento urbano, como no caso das cidades na fronteira da Amazônia brasileira que diferem das relações que identificamos nas RM. Portanto, é justificável utilizar as produções científicas sobre “espaço de vida” em RM para compreender a mobilidade na fronteira (LIRA, 2017, p. 30).

Dessa forma, observa-se a mobilidade existente entre as cidades de Lethem e Bonfim diariamente, dos trabalhadores, assim como dos estudantes guianeses que

se deslocam para estudarem nas escolas públicas na área urbana de Bonfim. Esses indivíduos passam a construir um espaço de vida, que se delineia em um percurso constante, cruzando a fronteira geográfica semanalmente para chegar à escola, desta maneira vão se processando identidades que se dinamizam e se reinventam no dia a dia.

> Se por um lado o conceito de “espaço de vida” nos leva a pensar em localidades de residência ou de atividades dos indivíduos (escola, trabalho e lazer), por outro lado também pode ser relacionado à interligação destas mesmas localidades, o que o torna uma ferramenta útil para se entender os diversos movimentos populacionais mais frequentes num menor intervalo de tempo ou nos deslocamentos rotineiros (LIRA, 2017, p. 25).

De acordo com Lira (2017, p. 39), portanto, pensar na adoção de um “espaço de vida transnacional” implica na diversificação de identidades nacionais e da relação com a comunidade de pertencimento. Sabendo-se que as identidades dependem da diferença, se encontram em constante processo de significação, ressignificação e ao mesmo tempo são constituídas e fabricadas em contextos sociais e culturais diferentes. A partir deste aspecto, a identidade define-se como o sentimento de compartilhar coletivamente, num determinado momento e lugar, as mesmas práticas culturais, as quais se constroem e se reconstroem na memória das pessoas por meio das interações do seu dia a dia.

A ideia de fronteira tem suas amplitudes em complexidades que assumem as diversidades constituídas através das dimensões espaciais e humanas. Desse modo são compreendidas pelos signos e símbolos que demarcam as relações de poder movidos pela nacionalidade. Nesta perspectiva, a identidade do “nós” e “eles” é a prova que se converte pela alteridade, ou seja, a negação do outro que pertence a um diferente território, o que dá sentido à fronteira política e a dominação espacial envolvida pelas relações de oposição dos sujeitos.

A fronteira é um conceito que, na maioria das vezes, é confundido com a noção de limite. Considera-se, nesses casos, que a fronteira é uma linha imaginária, ou um marco histórico ou geográfico que separa duas ou mais nações. Para Hissa (2002), o limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Esta concepção aparece numa dimensão diacrônica.

A abordagem de limite e fronteira, para Hissa (2002), é uma discussão sobre o poder, na medida em que fronteiras e limites servem para estabelecer domínios e

demarcar territórios. Entre suas várias argumentações, destaca-se a fronteira vista como *front*, estar à frente, como se ousasse representar o começo de tudo onde deveria representar o fim; o limite parece significar o fim do que estabelece a conexão do território.

Na discussão sobre o tema das fronteiras leva-se a pensar sobre a formação dos Estados nacionais, a noção de soberania nacional e também o sentido da própria fronteira, que significa muito mais que um mero marco de separação entre países diferentes, mas que age no interior das pessoas como um elemento que atua em polos opostos, ao mesmo tempo em que separa, une povos, sujeitos e culturas distintas. Assim, cada área de fronteira apresenta uma realidade marcada pela heterogeneidade, repleta de diversidade cultural principalmente em função do contato entre sujeitos de nacionalidades e culturas distintas.

A concepção de fronteira, para além da diversidade conceitual, é fragmentada, pois todas as partes se constroem a partir das relações e movimentos humanos construídos em diferentes espaços, os quais diferem sujeitos no intercruzamento os quais se identificam ou são identificados de forma relacional. Segundo Almeida (2012, p. 148), “a fronteira social, portanto, é inerente à condição humana” é como um lugar de passagem, e pode também se constituir para que as identidades, situadas de parte a outra de seus limites, se oponham ou se mesclem, entre territórios, culturalmente mais híbridos, graças às construções de novas identidades.

A ideia de fronteira cultural também se torna um dos pontos fundamentais para interpretar as relações sociais. A cultura também é um demarcador nas diferentes realidades humanas. Neste percurso, estão contemplados também os elementos de base material e não material, conferidos pelas ações dos seres humanos. Assim se manifestam entre diferentes fronteiras que se convergem.

> a metáfora é o forte da cultura de fronteira e o forte da nossa língua [...]. Daí que a forma cultural da fronteira caracterize também, em parte, as culturas do Brasil e da África portuguesa, conferindo a estas o acentrismo, o cosmopolitismo, a dramatização e a carnavalização das formas e o barroco que atribuímos à cultura portuguesa. Obviamente que tais características se apresentam com outras variações e nem se deve esquecer a assimetria matricial entre o caso português e os casos brasileiro e africano. Estes últimos tiveram origem num ato de imposição violenta por parte do primeiro, uma imposição que com o tempo se passou a afirmar, do ponto de vista cultural, mais pela omissão ou pela ausência do que por ação cultural efetiva, em suma, por um ato de força feito de fraqueza (SANTOS, 1993, p. 50).

As fronteiras permanecem em todo processo de vida, pois os sujeitos não se separam desse ambiente que tem por finalidade contratar, proteger e delimitar. Muitas vezes elas também são sentidas como um contato ou como isolamento. Pois se dilatam mediante as condições e pelos acordos ente si e que se configuram pelas relações através da dinâmica cultural quando pensada na perspectiva da formação da identidade dos indivíduos. Na atualidade, toma como premissa a compreensão da sua complexidade.

Sendo assim, dá-se destaque à cidade de Bonfim que faz fronteira com a cidade de Lethem, onde todos os dias há um deslocamento de estudantes que a atravessam para estudar no lado brasileiro. Segundo Lira (2017), a dinâmica da mobilidade espacial da população na Amazônia é marcada por dois processos: os fluxos migratórios, com deslocamentos que implicam em mudança de residência entre os diversos espaços nacionais dos países limítrofes; e a mobilidade populacional nas regiões de fronteira, que não implica em mudança de residência, mas em deslocamentos para realizar atividades específicas como compras, lazer, etc. Essa mobilidade é característica da porosidade da fronteira resultante das imensas áreas fronteiriças e das possibilidades de acesso à Amazônia brasileira.

O deslocamento que acontece diariamente por brasileiros e guianenses, também está presente em outras cidades-gêmeas da Amazônia e essa locomobilidade de pessoas entre Lethem e Bonfim, onde esses sujeitos se mobilizam para trabalhar e ou estudar, fixando residência do “lado de lá” e/ou do “lado de cá”, não podem ser considerados migratórios.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A educação na área fronteiriça não é um processo fácil, sabendo que existem políticas públicas insuficientes para atender as minorias que ali residem. Certo de que a educação é vista como um processo de transformação social, sendo assim, ela deve ser pensada para os sujeitos que estudam em escola na fronteira, uma vez, que estes irão aprender uma segunda língua que proporcionará mais conhecimentos e contribuirá para as suas relações sociais.

3.1 ESCOLA NA FRONTEIRA E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

A educação escolar nas áreas da fronteira apresenta características peculiares tendo em vista que o espaço escolar pode atender sujeitos de nacionalidades diferentes que, por sua vez, possuem diversidade étnica, linguística e cultural em suas múltiplas identidades, portanto, submetidos aos processos de compreensão da realidade dos estudantes, alocados no território nacional e internacional.

Sendo a fronteira geográfica também uma zona territorial de contato, onde existe uma linha imaginária que separa dois países, como ressalta Raffestin (1993), deve ser compreendida a partir de sua historicidade, uma vez que o sentido de fronteira muda ao longo do tempo. Lugar onde se encontra conflitos, diversidades culturais entre estes, os dispositivos linguísticos encontrados em um mesmo espaço.

Pensar em uma escola localizada na fronteira geográfica entre países, não se trata apenas de entender em um espaço de delimitação geopolítica como instituição de ensino que garante a formação básica. Pois além da dimensão territorial é evidente a presença das fronteiras humanas em seu sentido mais complexo de diferenças configuradas pelos elementos culturais e identitários. Neste sentido, há que compreender os fenômenos sociais que emergem nas teorias conceituais epistêmicas, tendo em vista a ideia de interculturalidade/multiculturalidade que muito se discute na sociedade contemporânea e especialmente nos processos educacionais.

O conceito de interculturalidade, segundo Dietz (2012), é polissêmico e se estende no campo educacional frequentemente sendo esta abordagem contemplada no viés antropológico que trata de compreender a diversidade dos diferentes povos e

reconhecê-los em seus significativos de pertença. Traz uma concepção metodológica que implica analisar mediante os projetos de colonização engessados pelos modelos educativos que separam e estigmatizam povos de diferentes territórios. Neste sentido, se faz necessário uma política que questione os modelos educativos imaginados para diferentes populações. Significa realizar novos olhares para as diferenças considerando o universo linguístico e outros valores como forma de enriquecimento dos saberes ancestrais e aquisição de novos conhecimentos.

Esta reflexão sobre os projetos educacionais na fronteira permite indagar sobre os vários aspectos que dialogam com as Ciências Sociais tendo em vista que o debate constituído pela ideia da interculturalidade e suas representações no sistema educativo se desencadeia nos anos de 1980. Esta concepção vem fluindo discursivamente de forma intensa entre os sujeitos docentes, entretanto, percebe-se a necessidade de se compreender como operacionalizar um modelo de escola que propõe esta dimensão intercultural.

Dietz (2012) enfatiza que fenômeno da interculturalidade tem sua confluência com os novos movimentos sociais, sendo que o termo é polissêmico, pois nos anos 1980 e 1990 se utilizou como multicultural na América Anglo-Saxônica, onde, frequentemente, foi aplicado para as populações nativas, estadunidense e de migração reconhecidas de forma diferente, ciganos, afro-americanos e latinos. Porém, esse termo foi substituído tendo em vista de que trata da diferença quanto a cor e escravidão. Então, na Europa e América Latina, ele foi substituído por intercultural.

> El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplo y profundo de redefinición del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que autodefinen como “países de inmigración” de gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferenciala a la educación de minorías alóctonas, inmigradas (DIETZ, 2012, p. 09).

O autor supracitado considera que a substituição do termo multicultural se constitui mediante aos processos direcionados às interações com a ideia de *inter* numa perspectiva de reconhecimento, não apenas numa dimensão cultural e sim de intercultura compreendida pelas idas e voltas como forma de questionar, numa concepção intergeracional, Interconvencional, intergênero e interclasse social que ocorre dentro das pessoas, sendo elas cultural e linguística cada vez mais diversas.

A interculturalidade, para Candau (2008), se constitui como uma promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, numa posição que contrapõe processos radicais de afirmação de identidades e culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Além disso, entende a cultura em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, uma vez que cada cultura tem suas raízes que são históricas e dinâmicas.

A educação intercultural é um processo bastante evidente na atual conjuntura, pois envolve os sujeitos em sua condição integral, trata-se de um movimento que estes, podem ser reconhecidos em suas fronteiras de identidades movidas pelas relações de conflitos através das interações sociais. As fronteiras de identidades se constituem, de acordo com Menezes (2014), como sociais, as quais são formas objetivadas de diferenças, através do acesso desigual a oportunidades e a recursos materiais e imaterial.

> [...] pensar em identidade, ou identidades, significa refletir sobre os laços intra e extra grupos, o processo de definição de pertencimento e diferença, a produção simbólica e material de fronteiras. Dessa forma, as ciências sociais apresentam a noção de identidade, assim como o processo de identificação, como um dos grandes focos de análise e debate (MENEZES, 2104, p. 69).

Neste panorama mais expressivo das relações sociais e culturais na fronteira, esta dissertação não transita apenas em contemplar a ideia de uma fronteira geográfica na dimensão geopolítica, mas além desta há várias fronteiras, compreendidas pelos processos de interações. Estas fronteiras se confirmam dentro e fora do contexto educativo, quando cada um dos sujeitos afirma suas identidades discursando ou negando a do outro.

A afirmação do “eu” acontece em um processo contínuo de tempo e espaço frente ao conjunto de ações cotidianas alicerçadas pela cultura de cada povo. Assim, a cultura não pode ser entendida como recortes de manifestações populares, mas como característica de humanidade em seu sentido mais complexo, bem como uma teia de significados como salienta Geertz (2008), que orienta a existência humana sendo um sistema de símbolos que interage em cada indivíduo de forma recíproca.

Para falar de projetos educativos numa dimensão territorial, faz-se necessário compreender especialmente a constituição destes no contexto amazônico, uma vez que esta dissertação se desencadeou a partir de um projeto investigativo nas

extremidades do norte amazônico, tendo em vista os processos de identidade dos agentes que transitam entre os espaços divididos por linha divisória do Estado brasileiro e da República Cooperativa da Guiana que, do lado brasileiro, é denominada popularmente de “Guiana Inglesa”.

No território brasileiro, estão instalados os contextos escolares numa dinâmica compreendida pelos estudantes advindos de outro país. Neste complexo “divisor de águas”, acontece a mobilidade a caminho das escolas no Brasil como processo dinâmico numa relação de “idas” e “vindas” que estão ligadas à fronteira, local de atores diversos que se deslocam entre dois Estados.

> Esse desafio se torna ainda mais complexo quando se identifica a faixa de fronteira como um espaço importante para os fluxos migratórios internacionais na região. E isto porque a porosidade da fronteira é configurada pela mobilidade de pessoas que nela ocorre e não necessariamente pela migração. Torna-se imprescindível buscar meios para compreender a função desse espaço para a coexistência da migração e da mobilidade (LIRA, 2017, p. 17).

A educação na fronteira, especialmente amazônica, tem se construído de maneira peculiar, pois neste cenário o diálogo torna-se mais dinâmico com os povos da floresta, entre eles, indígenas, seringueiros, castanheiros, ribeirinhos e outros. Para Heck, Loebens e Carvalho (2005) a Amazônia, com sua natureza exuberante e ao mesmo tempo frágil, acolheu uma grande diversidade de povos, ao longo da história, no interior de suas matas e nas margens dos rios e depois de 1500, estes povos passaram a ser chamados, genericamente, de indígenas.

As escolas indígenas situadas ao longo da fronteira amazônica também são presenças marcantes entre as áreas de florestas compreendidas por terra firme e igapós e savanas/cerrados. Esta geografia é pontilhada pelas populações tradicionais que retratam as diversidades linguísticas. Com o processo de educação escolar para os povos indígenas, percebe-se que é possível identificar a expansão das escolas especialmente no estado de Roraima.

Com este panorama foi notável a presença das escolas na região escolhida para o estudo da elaboração dissertativa, onde as comunidades indígenas instalam suas escolas públicas de Ensino Básico, pois a maioria desses coletivos étnicos reivindicam educação escolar diferenciada. Porém, uma parcela significativa está presente na escola regular e com esta categoria étnica e cultural existem o multilinguismo, o qual, segundo Zimmer e Alves (2014), configura-se como um

processo que ultrapassa a aquisição de uma segunda língua, uma vez que, além de implicar todos os fatores e procedimentos associados à aquisição de uma segunda língua, o multilinguismo apresenta fatores potencialmente mais complexos.

Conforme detectou-se nas entrevistas, os estudantes indígenas se auto definem pertencer a alguma etnia. Eles moram na fronteira e falam a língua indígena, embora passivamente, também dominam outros idiomas os quais foram impostos pelo colonizador, neste sentido são sujeitos que demarcam suas fronteiras étnicas e culturais no âmbito educativo.

Silva (2016, p. 506) traz uma análise de Barth em que ele

> distancia-se da noção antropológica de que o grupo étnico dá origem a uma cultura, uma entidade delimitada, partilhada por todos os seus membros, e a uma sociedade, para sublinhar a centralidade que as interfaces e as fronteiras têm na criação e reprodução de identidade coletivas, isto é, o caráter relacional da etnicidade. Nesta perspectiva, as categorias étnicas e a diversidade cultural não resultam ou dependem do "isolamento geográfico" e do "isolamento social". Elas derivam/dependem de aspetos relacionais, concretamente da ativação de processos de "exclusão e incorporação" em determinados contextos empíricos.

A expansão territorial na América do Sul revela a necessidade de um diálogo intercultural frente aos contextos educativos quando se considera as fronteiras geográficas do Brasil com os demais países, os quais interagem na perspectiva das ações educativas com outras nações. Cada país deve desenvolver seu sistema educacional evitando a desigualdade interna, a qual acabam por se transformar em desigualdade regional.

A educação na América Latina tornou-se centro de grandes altercações nas últimas décadas, sendo que as instituições de ensino desses países tornaram-se espaços propícios para a reflexão e discussão da diversidade intercultural, de forma que os países tivessem como finalidade a educação, buscando atingir uma escolarização fundamental a todos, proporcionando o aprendizado da alfabetização a jovens e adultos, levando a cabo as reformas necessárias, tendo por meta melhorar a qualidade e a eficiência da educação nos países latino-americanos.

Precisamente, a discussão sobre educação intercultural tem se estendido em toda América Latina de acordo com Candau e Russo (2010). Atualmente há uma ampla produção sobre a temática, de modo especial nos países hispânicos, entre estes, nos países andinos. A produção brasileira vem crescendo de modo significativo

nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DAS ESCOLAS DE FRONTEIRA NO BRASIL

A configuração das escolas públicas no território brasileiro ainda tem seu contexto histórico representado desde os processos de colonização, consolidados na educação cristã. Segundo Saviani (2005, p. 12), a primeira etapa compreende três períodos: (1549 a 1759) é dominado pela pedagogia jesuítica; a segunda (1759 a 1827) é representado pelas “Aulas Regias” instituídas pela reforma pombalina; já o terceiro período (1827 a 1890), consistiu nas primeiras tentativas descontínuas e intermitentes, no sentido de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das Províncias.

Os percursos educativos se desenvolvem a partir das concepções advindas da configuração do pensamento filosófico e científico europeu que se instituiu ao longo das grandes transformações sociais de um modelo ocidental. A implantação dos grupos escolares acontece a partir de 1890, que corresponde à história da escola pública propriamente dita e nela pode-se distinguir os seguintes períodos, segundo Saviani (2006, p. 08):

> 1º criação das escolas primárias nos estados, impulsionada pelos ideários do iluminismo republicano (1890-1931).
> 2º regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando, crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961).
> 3º a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas, segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001).

Diante deste recorte histórico, é possível perceber que os projetos de expansão da educação no Brasil se firmaram sob a base estatal/ideológica, embora com suas respectivas fragilidades, tendo em vista as dificuldades administrativas quanto à distribuição de recursos para atender os interesses das escolas e, logo, os anseios das comunidades em seus entornos.

Contudo, as escolas de Educação Básica nas últimas décadas se espalharam pelo interior do território chegando até as áreas fronteiriças, o que permitiu ao estado criar novas políticas públicas educacionais para atender as mudanças na organização

do sistema escolar, pois a expansão do ensino tornou-se necessário para atender os sujeitos que convivem nas regiões de fronteiras. Porém os recursos não são suficientes para oferecer educação de qualidade a essas pessoas.

A grande dimensão territorial da fronteira brasileira com os demais países da América do Sul é muito grande, todavia, o maior domínio da colonização no continente sul-americano se deu através da expansão espanhola, sendo as menores a portuguesa, britânica, holandesa e francesa. Nesta perspectiva, uma das principais heranças desse processo foi a língua, entre estas a maioria de idiomas oficiais predominante é a língua espanhola no continente. Sendo que Brasil, Guiana Francesa, Suriname e República Cooperativa da Guiana se distinguem dos demais países hispânicos perante seus idiomas. Porém apresentam uma grande diversidade étnica e cultural de seus povos.

Devido a grande extensão fronteiriça que o Brasil tem com outros paises da América do Sul, e junto a essas áreas de fronteiras encontram-se as cidades-gêmeas. Por meio do MERCOSUL, o Ministerio da Educação do Brasil e da Argentina desenvolveram o Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, mediante a articulação de ações que visam à integração regional através da educação intercultural junto às escolas públicas de fronteira.

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um bloco econômico regional, criado em 26 de março de 1991, por decisão política das repúblicas do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (Figura 2), com a assinatura do Tratado de Assunção, e estruturado institucionalmente em dezembro de 1994, com o Tratado de Ouro Preto. O objetivo de sua criação foi a construção de um mercado comum de livre comércio na América do Sul. (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Bolívia e Chile detêm a condição de associados ao bloco desde 1998. Já a Venezuela tornou-se membro associado em 2004 e passou a ser reconhecida como membro pleno do MERCOSUL em 2005 - o que lhe dá direito a participar de todas as reuniões do bloco, sem, no entanto, ter direito a voto, por não integrar o projeto de união aduaneira (tarifas externas comuns) do qual participam os países fundadores. Porém, em dezembro de 2016, a Venezuela foi suspensa em decorrência ao descumprimento das normas internas do bloco (Figura 2) (PENA, 2016).

Durante o Tratado de Assunção, foi declarado, segundo o artigo 23 que as línguas Portuguesa e a Espanhola se tornariam os idiomas oficiais do MERCOSUL.

Em 2001, foi aprovado o Plano de Ação do Setor para 2001 a 2005, o qual aponta, entre outros aspectos, “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos”. Dentro desse contexto, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) buscou avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2005, a partir de um acordo entre os Ministérios de Educação da Argentina e Brasil, deu-se início ao Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), estando inserido junto às políticas de interação fronteiriça em área de educação básica. O objetivo é construir uma “identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e cooperação interfronteiriça” (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 2).

Figura 2 - Países-membros do MERCOSUL

Fonte: Pena (2016).

Este projeto trata de ações diplomáticas[4] contempladas para os países da América do Sul através das políticas educacionais, tendo em vista as relações interculturais no sentido de contribuir para as futuras gerações, que irão agregar a constituição do multilinguismo como sujeitos pertencentes aos espaços fronteiriços que compreendem os contextos territoriais ou *etnoterritoriais.* Este último se refere às regiões em que situam os povos originários (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Este modelo educacional nas áreas de fronteiras aconteceu com o acordo bilateral entre Brasil e Argentina. O projeto teve início com as quatro primeiras escolas que estão localizadas em Dionísio Cerqueira (Santa Catarina-BR) e Bernardo de Irigoyen (Misiones-AR), Uruguaiana (Rio Grande de Sul-BR) e Paso de los Libres (Corrientes-AR). Já em 2006, o projeto ampliou-se para outras cidades fronteiriças. A partir daí, houve uma conexão maior entre estudantes e docentes dos países fronteiriços, oferecendo oportunidade para que estes aprendessem uma segunda língua, levando, assim, à quebra de fronteira (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Em 2009, passou a ser efetivado entre as "cidades-gêmeas" entre Brasil e quatro países vizinhos (Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela), contemplando 13 escolas brasileiras e 13 das nações limítrofes. Em 2013, o programa contava com 17 escolas brasileiras e 15 escolas nas nações vizinhas citadas, mais a Bolívia, totalizando 32 escolas (Quadro 1) (BRASIL, 2016).

O objetivo do programa é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que, visando à integração regional das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes. Podem fazer parte do projeto as escolas públicas estaduais e municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento do programa para a educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Além da diplomacia, possibilita a aproximação de métodos e conteúdo, na prática educacional dos docentes das escolas de fronteiras, procurando trabalhar diversos aspectos correlacionados ao estilo de vida envolvendo "cultura" e "costumes" das cidades-gêmeas. Pois o trabalho intercultural entre escolas fronteiriças se dá nas cidades-gêmeas, uma vez que estas têm sua similar em outro país, na região de fronteira.

---

[4] Esta foi uma política estabelecida a partir da consolidação do governo do partido dos trabalhadores com as ações bilaterais entre Brasil e Argentina.

Essa dimensão e política educacional se fez presente só nos países hispânicos, já que as Guianas, embora previstas no projeto, não foram consolidadas, pois não houve comum acordo. Então, as cidades que contemplam esta dissertação, Bonfim e Lethem, situadas na área de fronteira estão fora no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), apesar de se encontrarem em Faixa de Fronteira e terem iniciado um diálogo para implantação do programa por apresentarem características em sua configuração de diversos povos de origem, portuguesa, inglesa, espanhola, além dos indígenas e outros.

Quadro 1 - Municípios brasileiros na fronteira atendidos pelo PEIBF: população 2010

Municípios	Estado	População 2010
Assis Brasil	AC	6.072
Brasiléia	AC	21.398
Epitaciolândia	AC	15.100
Santa Rosa do Purus	AC	4.691
Tabatinga	AM	52.272
Oiapoque	AP	20.509
Bela Vista	MS	23.181
Coronel Sapucaia	MS	14.064
Corumbá	MS	103.703
Mundo Novo	MS	17.043
Paranhos	MS	12.350
Ponta Porã	MS	77.872
Porto Murtinho	MS	15.372
Barracão	PR	9.735
Foz do Iguaçu	PR	256.088
Guaíra	PR	30.704
Santo Antônio do Sudoeste	PR	18.893
Guajará-Mirim	RO	41.656
Bonfim	RR	10.943
Pacaraima	RR	10.433
Aceguá	RS	4.394
Barra do Quaraí	RS	4.012
Chuí	RS	5.917
Itaqui	RS	38.159
Jaguarão	RS	27.931
Porto Mauá	RS	2.557
Porto Xavier	RS	10.558
Quaraí	RS	23.021
Santana do Livramento	RS	82.464
São Borja	RS	61.671
Uruguaiana	RS	125.435
Dionísio Cerqueira	SC	14.811

Fonte: Adaptado de Brasil (2016, p. 12).

Diante deste contexto diferenciado, a escola se encontra como um ambiente receptor da diversidade cultural e social, agregando o tipo de realidade que estão ligadas à escolarização, através do deslocamento dos estudantes entre as duas cidades. Assim, pode-se afirmar que o programa seria de grande seriedade para as

escolas devido estar na área fronteiriça, onde as diferentes línguas possuem uma presença determinante nos dois lados fronteiriço resultante da diferenciação dos idiomas, que têm um caráter sociolinguístico.

Segundo o professor Antônio Aparecido Giocondi, que esteve à frente da coordenação do PEIF desde 2012, representando as cidades na fronteira do estado de Roraima, foram incluídas, junto ao programa, duas escolas, uma em Pacaraima e outra em Bonfim. Em fevereiro de 2014, aconteceu na cidade de Lethem uma reunião com representantes brasileiros e guianenses e as instituições municipais, estaduais e federais de ambos os países. Representando o Brasil, estavam presentes o Governo Municipal de Bonfim, as secretarias de Educação; de Saúde; do Índio; das Relações Exteriores, além dos ministérios das Relações Exteriores; do Meio Ambiente, da Polícia Rodoviária Federal e Agência Nacional de Transporte. Representando a Guiana estavam os ministérios da Educação; da Agricultura; das Relações Ameríndias da Guiana; dos Transportes, além de autoridades da área de segurança; o representante do consulado e do Governo Municipal de Lethem.

Ainda, segundo o coordenador PEIF em Roraima, nesse encontro foram apresentados o programa e o seu objetivo que seria trabalhar por meio da educação a interação dos sujeitos que vivem na faixa de fronteira, procurando valorizar os aspectos sociais, culturais e econômicos, tornando-os conhecedores de sua realidade a partir das semelhanças e diferenças que estão presentes nos dois lados. Assim, cumprir-se-ia a finalidade de unir as duas nações em prol do interesse comum, sem a imposição de nenhuma cultura e proporcionando às cidades a diminuição da rivalidade e das tensões sociais presentes na área de fronteira.

O programa contaria com a participação de professores e alunos das escolas de Bonfim e Lethem. Além dos acordos estabelecidos na área governamental, a aceitação desses sujeitos se tornaria fundamental para o sucesso da execução das ações. O intercâmbio entre professores que atuariam junto aos estudantes seria uma ação primordial para a estrutura organizacional do programa e a consignação do diálogo entre os dois sistemas de educação das duas cidades-gêmeas.

No final de 2014, aconteceram dois encontros para capacitação com os professores das escolas de Bonfim e Lethem, porém, devido à falta de recursos e às dificuldades dos professores para organizarem os questionários, imprimirem e compararem materiais, além de recursos para se deslocarem de um município para o outro, o programa não teve continuidade.

> Tenho certeza o quanto seria importante para nós professores das escolas de Bonfim e Lethem o PEIF, pois a interação constituiria a união entre as pessoas que vivem aqui na fronteira, buscando superar as dificuldades e partilhando nossos conhecimentos entre professores e estudantes através das políticas, sociais, econômicas ou cultural.[5]

O projeto seria de grande relevância para as duas cidades, uma vez que as escolas na área de fronteira possuem um papel fundamental na vida dos estudantes que dividem esse espaço múltiplo com diversas línguas e culturas. O que possibilitaria a eles experiências identitárias permitindo um olhar diferenciado de agentes escolares que convivem diariamente nesse ambiente e principalmente dos estudantes estrangeiros.

Diante dos relatos dos gestores e professores, observou-se que há um acordo de uma possível proposta de educação que possa atender e garantir o direito à educação escolar, numa perspectiva de educação crítica e democrática para a cidadania dos estudantes guianenses, brasileiros e venezuelanos na fronteira, que têm suas identidades compostas por sujeitos multiculturais, onde vivenciam o processo educativo da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II; e Ensino Médio) nas cidades de Bonfim e Lethem, caracterizando um desafio na vida dos estudantes que se deslocam diariamente para o "lado de cá" e para o "lado de lá", ficando evidente que:

> Muitas crianças guianenses são matriculadas nas escolas da rede municipal de ensino em Bonfim, nos anos iniciais. O que acaba facilitando a aprendizagem da Língua Portuguesa, muitos pais querem que seus filhos estudem no lado brasileiro para aprenderem o português, pois acham que aprendendo a língua terão mais oportunidade para conseguirem emprego, seja do lado brasileiro ou do lado guianense. Além de participarem de projeto social como o Bolsa Família.[6]

Em relato, a coordenadora pedagógica salientou que:

> [...] muitas crianças guianenses, ao ingressam nos anos iniciais, não falam uma palavra em português, só em inglês, mas com três meses estes já falam a Língua Portuguesa e interagem bem com as outras crianças brasileiras. Fiquei preocupada quando vim trabalhar com o 1º ano aqui na Escola Municipal Oscar Fernandes Costa, pois tinha alguns alunos guianenses que não falavam português. Há uma facilidade para eles aprenderem a língua devido a interação com os outros alunos.[7]

---

[5] Emilio da Silva Bermeo, professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Colégio Militarizado Aldébaro José Alcântara (CEMAJA), em Bonfim.
[6] Álvaro Flavio Rodrigues, gestor pedagógico do CEMAJA, em Bonfim.
[7] Iranilde Conceição Moreira, coordenadora da Escola Oscar Fernandes Costa, em Bonfim.

A vice-consul brasileira na cidade de Lethem, não reconheceu o registro oficial da mobilidade na fronteira, movidos pelo processo educativo ou por fatores sociais trabalhistas.

> Não há registros no consulado nem de guianenses tão pouco de brasileiros que se deslocam para trabalhar ou estudar, seja do lado guianense ou do lado brasileiro. Muitos guianenses têm parentes que moram em Bonfim e muitos brasileiros também têm parentes que moram e trabalham em Lethem. [...] Muitos são escritos em programas sociais brasileiros, então eles têm medo que seja cancelado, por isso acabam não seguindo as leis.[8]

Professores que participaram dos encontros para a implantação do PEIF, na área de fronteira entre as cidades-gêmeas, Bonfim e Lethem, relatam que diante de tantas diferenças e peculiaridades seria crucial se pensar sobre os espaços educativos a partir da participação e interação dos sujeitos, considerando as relações socioculturais e multietnicas.

> [...] penso que uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas às escolas na fronteira do Brasil e Guiana, poderia ser a possibilidade de integração dos processos educativos junto às escolas que se encontram nessa área e não são assistidas com o projeto, devido a não continuidade do mesmo.[9]

> [...] tenho certeza de que os estudantes e nós professores teríamos ganho com o projeto. Pois podíamos construir um projeto político pedagógico junto às comunidades escolares, tendo como projeto norteador a interculturalidade. Seria muito bom, porque temos muitas crianças, adolescentes, guianenses e agora venezuelanas matriculadas nas escolas da rede estadual e municipal de Bonfim. Além da Língua Portuguesa, temos a Língua Inglesa, Língua Espanhola e as línguas Macuxi e Wapichana, que contribuiriam não somente para o desenvolvimento linguístico, mas para o convívio social estabelecido a partir do momento em que esses estudantes chegassem às escolas, pois teríamos elementos para analisar a realidade sociolinguística de nossos alunos e professores que estão inseridos nesse contexto.[10]

A fronteira é um lugar caracterizado pela interação entre sujeitos diferentes que possuem práxis e construções simbólicas, culturais, identitárias que contribuem para a existência de múltiplas relações, sendo que estas são ressaltadas através da altercação em meio às pessoas que vivem na área fronteiriça. Nesta não existe apenas convivência entre língua ou contextos urbanos diferentes, mas ela abriga distintos fatores econômicos, políticos e culturais, além de diferenças étnicas e a barreiras linguísticas, assim

[8] Lisa Mary Sousa dos Reis, vice-cônsul do Brasil na cidade de Lethem (GY).
[9] Emilio da Silva Bermeo. Professor de Língua Portuguesa do CEMAJA, em Bonfim.
[10] Edinalva Vieira da Silva, Assessora Pedagógica do CEMAJA, em Bonfim.

> [...] a fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta: basta pensar na ação do sistema escolar em matéria de língua para ver que a vontade política pode desfazer o que a história tinha feito (BOURDIEU, 1989, p. 115).

As escolas na fronteira, para seus comunitários, perderam uma grande oportunidade de um desenvolvimento educacional escolar mais rico, por ainda não se adequar a sua própria realidade social, assinalada pela diversidade cultural existente. Uma vez que esses espaços se encontram na área fronteiriça, possuem como principal característica a diversidade cultural dos estudantes que o frequentam. É necessário, pois, organizar os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando como base o saber formal não distanciado dos alunos, da sua vida e de suas experiências.

O governo, através das ações educacionais, cria as políticas públicas para colocar em prática medidas que garantam o acesso dos sujeitos à educação. Desta forma, além de garantir ensino para todos, é função das políticas educacionais avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Estas, por sua vez, são ligadas às medidas e decisões que são tomadas pelos governantes em relação ao ensino e à educação no país, procurando

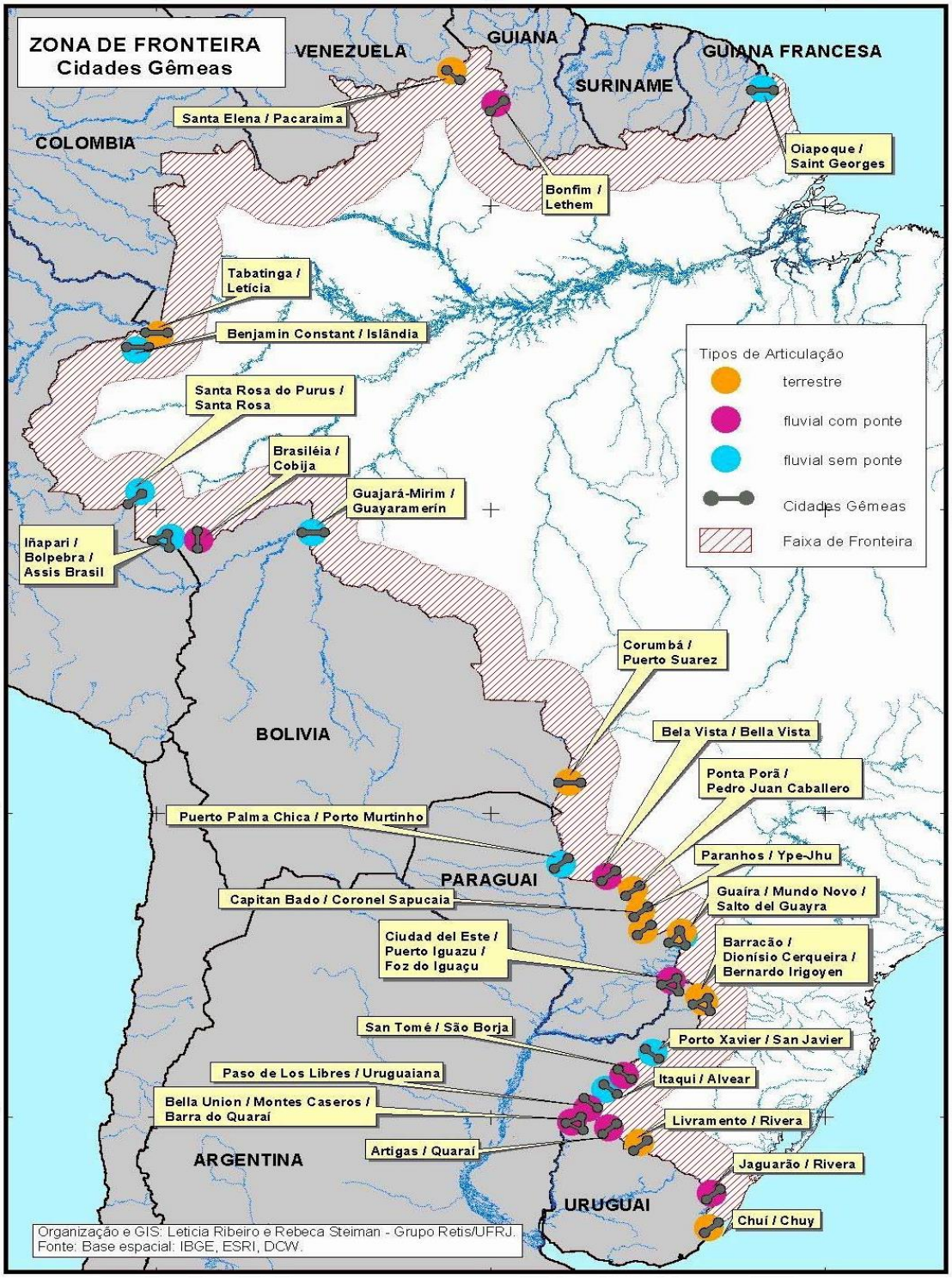
> analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Por meio da ações participativas de gerenciamento das políticas públicas e de garantias do acesso da população que vivem nas cidades-gêmeas da faixa de fronteira (Figura 3), as políticas universais de educação, saúde, segurança pública e previdência social tornam-se essenciais para o desenvolvimento de atividades voltadas à melhoria da qualidade de vida e ao crescimento socioeconômico e ambiental, o que deverá resultar em um processo de transformação social, econômico e cultural, em que os beneficiários irão transformar-se em sujeitos dinâmicos no processo.

As escolas de Bonfim e Lethem, que estão em área fronteiriça internacional poderiam ser vistas de maneira diferenciada, uma vez que não fazem parte PEIF. O Estado deveria estabelecer políticas públicas de fronteira, visto que é uma área favorável ao deslocamento de pessoas que vivem no translado entre os dois lados em

busca de educação, trabalho e lazer, que são feitos de forma “legal ou ilegal”, mantendo sempre a soberania desses países que formam essa região.

Figura 3 - Cidades-gêmeas da fronteira brasileira



Fonte: Steiman (2002 apud PAZ, 2016, p. 58)[11].

[11] STEIMAN, Rebeca. **A geografia das cidades de fronteira**: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). 2002. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

A política de criação das escolas de fronteira possibilitaria nestas regiões o fortalecimento ou desenvolvimento econômico, social e tecnológico dos estudantes que se deslocam neste espaço, oferecendo oportunidade na educação do lado brasileiro, sendo a escola um ambiente de formação científica e política na promoção de emancipação dos sujeitos da aprendizagem sem as amarras do sistema capitalista.

A escola é um espaço privilegiado para troca de diálogo, mediante projetos e programas de políticas públicas voltadas para área de fronteira, que acabaria fortalecendo esse ambiente, empoderando e aproximando seus vizinhos. “As relações entre educação e culturas(s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos”. Oportunizando discussões coletivas entre esses atores (CANDAU, 2008, p.17).

Através da relação entre política e cultura na definição das fronteiras territoriais dos Estados, as políticas públicas criam, por meio da educação escolar, cidadania, língua e outros sistemas de comunicação. Além de ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de socialização, é um espaço de construção de valores simbólicos, onde existem olhares diferenciados, mas que predominam semelhanças no modo de viver dos sujeitos que habitam essa área.

> os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida quotidiana, não têm outra escolha a não ser a aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da assimilação a qual supõe-se um trabalho que faça desaparecer todos sinais destinados a lembrar o estigma (estilo de vida, no vestuário, na pronúncia, etc.) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima (BOURDIEU 1989, p. 124).

As escolas em fronteiras são receptoras de estudantes que não têm o português como língua materna, o deslocamento destes do país vizinho, em especial de Lethem para Bonfim, para as escolas de Educação Básica, o espaço escolar torna-se receptor da diversidade cultural e social, adicionando todas as realidades desses sujeitos que vivem nas cidades de fronteira.

Por mais que se tenha desenvolvido ações para a integração desses países através de projetos educacionais, ainda existe uma grande preocupação com imaginário das pessoas, de que tudo que se encontra “do outro lado”, representa um risco. As consequências são prejudiciais, pois o modo como esses indivíduos passam

a enxergar quem mora no lado fronteiriço é afetado, o que gera preconceitos, estereótipos e estigmas em relação ao que é ou a quem pertence a esse lugar.

A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todas as pessoas, essencial à dignidade, por isso, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Assim, o programa teria grande importância junto à diversidade interculutal das duas cidades-gêmeas, pois o mesmo poderia fortalecer as ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais dentro do município de Bonfim e voltadas à faixa de fronteira.

Deste modo, o Estado promoveria uma nova política de línguas nas escolas da fronteira: o aprendizado do trilinguismo português-inglês-espanhol. Uma vez que as realidades específicas das línguas obedecem a uma dinâmica própria e escapam às políticas linguísticas dos Estados. O universo das línguas nesta zona de fronteira se constitui em uma dimensão privilegiada de observação sobre as assimetrias de poder entre as línguas.

Há processos de integração cultural e de trilinguismo que ocorrem independentes das ações dos Estados. Pensar as línguas nas escolas na fronteira seria refletir sobre uma nova geopolítica dos países que buscaria fomentar as zonas fronteiriças de integração cultural. Segundo Hall (2006, p. 50), as culturas nacionais são compostas de símbolos e representações, sendo um modo de construir sentidos, os quais influenciam e organizam tanto as ações, quanto a concepção que se tem de si. As representações se referem ao saber agir e fazer, e as atitudes em relação à alteridade.

Sendo assim, dá-se mais ênfase às nacionalidades, uma vez que o projeto trata especialmente da convivência entre professor e aluno. De acordo com os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

> O reconhecimento da alteridade implica refletir sobre as representações que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os estereótipos com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes [...] A compreensão dessas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, consequentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 17).

As escolas brasileiras situadas nas áreas de fronteiras, têm suas especificidades e peculiaridades junto aos estudantes que convivem nesses espaços, onde são mais notáveis devido às diferenças identitárias, étnicas e culturais,

principalmente no que se refere à língua. Desta maneira, o espaço escolar torna-se um ambiente principal para a inclusão e o aprendizado de valores identitários e culturais e dos idiomas. Sendo assim, põe-se em discussão a diversidade da construção da identidade cultural e nacional transfronteiriça entre os estudantes guianenses e brasileiros.

4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES GUIANENSES NA FRONTEIRA ATRAVÉS DA ESCOLA

Nas escolas na fronteira pouco se falam sobre as vivências dos estudantes que moram nessa área. Quando se discorre do uso da apropriação e transformação desse espaço dinâmico, é algo que pode ser usufruído, em maior escala, pelos atores que vivem nas mediações fronteiriças. Esse ambiente de convívio social que está presente em algumas partes do espaço territorial nacional se revela desde as pequenas relações até as composições mais amplas e complexas entre as pessoas devido à multiculturalidade. No entanto, nem sempre os estudantes conseguem notar que esta faz parte do seu cotidiano.

Nesse processo de análise, o translado de “ir” e “vir” dos estudantes, tendo em vista as entrevistas, diálogos e rodas de conversa com eles, enfoca suas fronteiras identitárias, conflitos, interações e concepções de escola e sociedade.

As escolas localizadas no município de Bonfim, podem ser vistas como marco de diferenças culturais entre estudantes que se encontram em situações fronteiriças, mas também como espaço privilegiado de contato com estrangeiros. Logo, é importante destacar a necessidade de difundir o aprendizado das Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola por meio do sistema educacional formal e não informal, considerando como área prioritária do fortalecimento da identidade regional, propondo o conhecimento de ambos os lados através de integração e promoção de políticas regionais, visando à melhoria da qualidade da educação.

4.1 CONTEXTO ESCOLAR E SUAS CONFIGURAÇÕES NA FRONTEIRA GEOGRÁFICA

A Escola Estadual Aldébaro José Alcântara foi criada em 11 de junho de 2001, por meio do Decreto Estadual nº 4381/2001 (Figura 4). Sua primeira diretora foi a professora Lucimary Alves Mota e Vice-diretora, a professora Gissela Regina Sehn, recebendo suas primeiras turmas de alunos em 19 de junho do mesmo ano, funcionando nos três turnos.

A escola surgiu para atender a uma demanda especifica da Escola Estadual Argentina Castelo Branco, pois não dispunha de espaço físico suficiente à demanda de novos alunos do município. Os professores, técnico-administrativos e merendeiras

foram lotados na Escola Aldébaro José Alcântara. Hoje, a Escola Argentina Castelo Branco atende o Instituo Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR).

Figura 4 - Placa de Inauguração da Escola Estadual Aldébaro José Alcântara

Fonte: Foto de Everton Santos, junho de 2019.

Em 05 de março de 2018, através do Decreto nº 24851-E, foi criada, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), a rede de Colégios Militarizados (CEM) do estado de Roraima, procurando desenvolver:

> um ambiente de ensino favorável e com condições de desenvolvimento pleno das atividades escolares no âmbito de escolas estaduais [...] a necessidade de proporcionar maior segurança aos docentes e discentes, bem como a toda comunidade escolar [...] valorizados os princípios da hierarquia, da disciplina, o civismo e a cidadania, como forma de integração social [...] criando condições propícias para fluxos eficazes de informações [...] (RORAIMA, 2018a, p. 01).

Neste contexto, a Escola Aldébaro José Alcântara, foi a décima sétima escola a ser militarizada e seguindo o que traz o artigo 1º, do decreto de criação, os estabelecimentos de ensino passarão a ter uma nova nomenclatura em seus nomes de origem, desta forma, a referida escola passou chamar-se Colégio Estadual Militarizado Aldébaro José Alcântara (CEMAJA). Na Rede de Colégios Militarizados de Roraima, o CEMAJA é denominado pelo comando militar por CEM XVII e tem a

sua estrutura organizacional constituída de servidores civis e militares (RORAIMA, 2018a). O colégio está situado na Rua Castro Alves, s/n, na área central do município de Bonfim.

Em 24 de setembro de 2018, através do Decreto nº 25.974-E, foi aprovado o Regimento Interno Geral (RIG) da rede de CEM do estado de Roraima, e, a partir de então são mantidas pelo Poder Público Estadual e administrados pela SEED, em gestão compartilhada com a Polícia Militar (PM) de Roraima e com o Corpo de Bombeiros Militar (CBM) de Roraima (RORAIMA, 2018b).

O CEMAJA encontra-se na fronteira, apresentando um diferencial que também está presente em outras escolas da fronteira geográfica do Brasil. Esta escola recebe os estudantes guianenses que todos os dias se deslocam de Lethem para estudar no lado brasileiro. De acordo com a gestão, as práticas pedagógicas escolares têm como base a preparação dos sujeitos para a sociedade pluriétnica e multicultural. O espaço escolar apresenta um ambiente de intensa convivência, de interação social, de trocas simbólicas e de trabalho.

Desta forma, o colégio tornou-se um espaço onde pretende-se envolver toda a comunidade escolar no processo educacional, em busca de uma educação de qualidade capaz de transformar o homem e a sociedade como um todo, bem como desenvolver habilidades, voltadas para a elucidação das experiências concretas dos estudantes, onde a aprendizagem seja ativa e as experiências significativas, tendo como preocupação primordial a condição do indivíduo competente, capaz de modificar sua realidade.

Segundo a coordenação pedagógica e a direção do colégio, procura-se fazer discussão a respeito de suas práticas pedagógicas interculturais, ressaltando que esse espaço é propício para os debates de temáticas que envolvem um viés, que submergem as preocupações, os conflitos e as tentativas de diálogo junto à comunidade escolar, para que entenda a interculturalidade como o conhecimento sobre o “outro” e o seu país; e suas formas históricas de construção e de organização de conhecimentos que precisam estar inseridos no currículo, nos projetos de aprendizagem e executados no colégio.

Com base em informações do gestor, o colégio possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, construídos e sistematizados historicamente pela sociedade que possibilita e qualifica os estudantes para o enfrentamento dos problemas sociais na fronteira e dos desafios para superar o preconceito, a

discriminação, a exclusão social de seus direitos negados, o descaso e a desvalorização da educação nas áreas de fronteiras.

Desta maneira, a educação escolar na fronteira é justificada pelos atores que nela estão inseridos, da mesma maneira como Gadotti (2008) define a função da escola, como necessária para a sobrevivência do ser humano. Nesta perspectiva, o sujeito vai criando, inventando e reinventando coisas e apropriando-se de outras culturas já produzidas. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu, assim era importante no passado e hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento.

Este espaço de formação se caracteriza para comunidade escolar como oportunidade para desenvolvimento de suas ações educacionais relevantes, levando em consideração a própria realidade social. A escola na fronteira ainda vive sob alguns parâmetros de paradigma educacional etnocêntrico, amarrado à sua herança histórica e social como acontece no sistema educativo escolar em todo país, embora havendo as grandes revelações através das teorias pedagógicas aportadas pela crítica social para atenuar o etnocentrismo.

> Isto explica por que a escola, o saber e a própria prática do dia a dia na escola é, em tese, um produto cultural, mas continua adotando princípios universalistas. Isto é, as implicações da concepção etnocêntrica sobre a elaboração e a operacionalização das políticas públicas educacionais, assim como as próprias práticas educativas, são muitas, em especial a adoção do princípio da homogeneidade, no que se refere à finalidade de uma política educacional ou como meio de sua operacionalização (BONETI, 2009, p. 167).

Por falta de políticas públicas para atender de forma diferenciada esses alunos que estudam na fronteira, poderiam estas escolas que estão nessa área fazer parte do PEIF que é desenvolvido no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas em todos os países sul-americanos.

Na educação escolar brasileira, há presença de diversos elementos culturais revelados por meio dos estudantes guianenses, os quais ingressam na escola já a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental e vão até o término do Ensino Médio. Nesta perspectiva, o conhecimento torna-se dinâmico e construído no dia a dia dentro de um processo coletivo. A escola possui um potencial para que os estudantes participantes percebam o quão são fundamentais suas identidades conforme a concepção intercultural já discutida no capítulo anterior.

O colégio tem no seu quadro discente uma população de fronteira que convive diariamente. São crianças, adolescentes, jovens entre quatorze (14) a dezessete (17) anos, além de adultos com acesso a músicas, comidas e idiomas diferentes dos vivenciados em outros espaços sociais que têm como objetivos a formação da cidadania, e complementar a ação educativa das famílias, buscando superar as limitações socioeconômicas no que diz respeito aos conhecimentos sociais necessários a consolidação de cidadanias com dignidade na sociedade.

É no ambiente escolar, portanto, que as diferenças se acentuam, por conta da presença desses estudantes guianenses que se deslocam diariamente de Lethem para a cidade de Bonfim, como também os venezuelanos que hoje estão inseridos no contexto escolar, daí se pensar em um currículo escolar como uma forma de integração desses estudantes.

Os professores do CEMAJA adaptam elementos de aprendizagem que auxiliam na formação cultural de seus estudantes, nas suas variedades linguísticas e simbólicas. Assim, é fundamental analisar o deslocamento e as vivências dos estudantes guianenses no município de Bonfim, conjeturar de maneira mais abrangente, sobre os próprios significados das fronteiras políticas, sociais e educacionais entre as duas nações.

O CEMAJA contempla modalidades da Educação Básica, com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, o Ensino Médio da 1ª a 3ª Série e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, é a modalidade de ensino destinada a alunos com idade de onze (11) a quatorze (14) anos, e a forma de ingresso para alunos novos é feita por meio de análise curricular, seguindo critérios especificados em edital próprio, normatizado pela SEED de Roraima.

O Ensino Médio Regular é oferecido no período da tarde, possui duração de três anos e é destinado a alunos com faixa etária entre quinze (15) a dezessete (17) anos. A forma de ingresso para alunos novos segue os padrões especificados também em edital próprio, com critérios de análise curricular, também normatizados pela SEED. No período diurno, o Ensino Médio conta com matriz curricular de 30 horas semanais.

O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são contemplados cada um com onze (11) turmas, cada turma com vinte e um (21) alunos e na EJA são seis (6) turmas, cada uma com vinte e três (23) alunos. Os três segmentos funcionam da seguinte

maneira: pela manhã das 07h00 às 12h00 o Fundamental II, à tarde das 13h00 às 18h00 o Ensino Médio e das 18h30 às 21h00 a EJA.

O colégio tem em seu quadro de funcionários cinquenta e dois (52) professores, um (1) diretor administrativo, um (1) gestor pedagógico, um (1) supervisor pedagógico, dois (2) assessores pedagógicos, três (3) professores que desenvolvem os trabalhos junto à orientação educacional, oito (8) técnicos administrativos, cinco (5) merendeiras, além de dois (2) policiais que auxiliam os alunos com a função de assistentes de alunos. Devido a escola tornar-se militarizada o diretor administrativo é um major da PM.

Na modalidade de ensino EJA, perpassa todos os níveis da Educação Básica, destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não frequentaram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade regular, fixada pelo estado. O CEMAJA oferece a modalidade no período noturno para jovens e adultos na faixa etária a partir dos 18 anos, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano e Ensino Médio de 1ª a 3ª Série. Mesmo sendo uma escola militarizada, há uma necessidade do município da escola oferecer a educação para jovens e adultos, conforme o RIG dos CEM, que em seu artigo 3º diz: “Os CEM da Rede ofertarão o Ensino Fundamental - anos finais e o Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno e na modalidade: Educação de Jovens e Adultos – EJA” (RORAIMA, 2018b, p. 03).

De acordo com a gestão, o colégio oferta à comunidade, conforme legislação vigente, uma proposta pedagógica desenvolvida pelo colégio visando a construção da cidadania e da autonomia moral e intelectual, tendo como princípios norteadores a leitura da realidade, considerando os sujeitos com suas histórias e vivências, respeitando os diferentes conhecimentos dos estudantes, proporcionando experiências educativas que resgatem o prazer e a busca pelo conhecimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26

> os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Portanto, expressa-se, no Projeto Político Pedagógico (PPP)[12] do colégio, os princípios básicos para construção de uma proposta pedagógica que vise à articulação entre os saberes locais dos sujeitos e à estruturação de projetos que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado, em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa.

A gestão escolar enfatizou que se pretende uma ressignificação curricular constante, no contexto da Educação Básica e da EJA, compreendendo que

> [...] o currículo é um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrado e dialético, sensível à diferenciação e que, consequentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (MORGADO, 2004, p. 117).

Outra situação apontada pelo gestor pedagógico foi a necessidade de se buscar formas de articulação entre a família e a escola, para que estas executem a sua respectiva função da melhor forma possível, para que os objetivos sejam alcançados. Além disso, entende-se que a participação dos pais, na formação de seus filhos, em parceria com a escola, seja de fundamental importância para a constituição de um comprometimento com o processo de aprendizagem.

O diretor pedagógico afirmou que se deve trabalhar a participação e a valorização da cultura como proposta que oriente os caminhos que possam ser construídos e percorridos pela comunidade escolar, juntamente com os familiares e com outros grupos que podem apoiar o trabalho realizado por todos os envolvidos no desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo dos estudantes.

Algumas iniciativas têm sido feitas em favor da melhoria no que se refere ao trabalho pedagógico e ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Durante o ano letivo, o colégio continua a desenvolver seus projetos. Dentre os objetivos, está melhorar o processo de ensino e aprendizado através da democratização de acesso à cultura, bem como a integração das práticas criativas para o desenvolvimento da diversidade cultural. Acredita-se que o maior acesso à cultura nas escolas é fundamental para que os estudantes tenham acesso a um leque de alternativas no que concerne a descortinar um universo novo de opções e descobertas.

---

[12] O PPP do colégio encontra-se em reformulação devido a escola ter se tornado militarizada atualmente, segue-se o RIG da rede de CEM do estado de Roraima.

Essas alternativas estão nos projetos que o colégio promove durante o ano letivo como o Intercâmbio Internacional, Circuito Itinerante e Festival de Línguas, esses três projetos são os carros chefes da escola. Além desses, também são desenvolvidos a Mostra de Matemática, Batalha Filosófica, projeto da Consciência Negra. Estes projetos tornaram-se importantes para a comunidade escolar, pela relevância diante da comunidade, pois segundo a professora Edinalva Vieira da Silva[13], a coordenação pedagógica elabora o calendário escolar inserindo todas as atividades que serão desenvolvidas durante o ano.

Os projetos Intercâmbio Intercultural e o Circuito Itinerante ocorrem anualmente, de autoria do professor Paulo Ricardo Pinheiro de Andrade[14], já se encontram na sua sexta edição. Durante o ano, o professor articula parceiras com instituições locais como IFRR, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), contando com a presença de professores de universidades, pesquisadores e promotores de ciências de Roraima e de outras unidades federativas como dos estados do Ceará e do Amazonas.

Os projetos consistem em realização de atividades educativas nas escolas brasileiras e nas escolas guianenses. Vale resaltar os esforços de professores, coordenadores e gestores de ambos os lados da fronteira para superar as dificuldades logísticas, burocráticas, financeiras e linguísticas, a fim de realizar as atividades no lado guianense. São eventos internacionais e interinstitucionais que, além de envolver as escolas locais dos dois países, também engajam a participação de projetos e programas de extensão de universidades que incentivam o ensino e a pesquisa e a divulgação de projetos científicos.

Segundo o professor Paulo Ricardo, são eventos de sucesso contínuo, que têm parcela significativa dos famíliares tanto brasileiros (Bonfim) como guianenses (Lethem), para fornecer conhecimentos educacionais aos filhos e filhas dessas famílias. Confia-se que o envolvimento ativo dos estudantes com as informações aprendidas no contexto escolar produzem efeitos em seus próprios famíliares, além de possibilitarem a interação entre alunos e professores das duas cidades.

Os projetos são direcionados à promoção da formação científica e cultural dos estudantes e, consequentemente, estimulam os conhecimentos através da cultura da

[13] Edinalva Vieira da Silva, assessora pedagógica do CEMAJA, em Bonfim.
[14] Paulo Ricardo Pinheiro de Andrade, professor de Biologia e coordenador dos projetos Intercâmbio Intercultural e o Circuito Itinerante, no CEMAJA, em Bonfim.

fronteira Brasil/Guiana. A iniciativa de levar programas de extensão universitária e divulgações científicas abre oportunidades para que crianças e adolescentes da fronteira tenham acesso a informações de ambos os países, o que geralmente não é comum, circulando dentro das escolas, mesmo as de fronteira.

Segundo a assessora pedagógica a professora Edinalva Vieira, o Festival de Línguas é uma proposta pedagógica de ação voltada para as disciplinas das línguas: Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O evento consiste na realização de atividades educacionais que envolvem apresentações musicais, teatrais, poesias e jogral, com o objetivo de incentivar os estudantes e os docentes, a expor seus talentos e conhecimentos dentro das línguas mencionadas.

O Festival de Línguas foi criado pelas professoras Edinalva Vieira e Roseann Agatha Mann[15]. A ideia da criação do projeto surgiu quando a professora Edinalva se matriculou na sua segunda graduação em Língua Espanhola no IFRR e a professora Roseann Agatha foi fazer um intercâmbio nos Estados Unidos. Então, ambas sentiram a necessidade de criar algo que despertasse, nos estudantes, o interesse por outras línguas, uma vez que a escola é na fronteira, e tem em seu currículo além da Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Língua Espanhola e a LIBRAS.

O I Festival de Línguas aconteceu em 2015, contando com a presença da comunidade escolar e pais dos alunos. No intuito de dar continuidade ao projeto e consolidar o evento conforme o calendário escolar e cultural, incitou-se o projeto que se encontra em sua quinta edição. Foi a forma que a coordenação pedagógica encontrou para despertar o interesse dos estudantes através da valorização do uso da língua estrangeira na escola, por meio de apresentações teatrais, musicais, exposições temáticas, a interação literária das linguagens e concretização das trocas de culturas entre os estudantes.

Os professores a serviço do colégio entendem que as diferenças devem ser respeitadas e reprovam a discriminação. Assim entende-se que as línguas, músicas, tradições, crenças são recortes culturais que acionados em suas formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos agregam e produzem novos saberes nos processos educacionais. As atividades educativas desenvolvidas no âmbito escolar podem contribuir com novas perspectivas para o estudante estrangeiro e o olhar dos brasileiros para eles.

---

[15] Roseann Agatha Mann, professora de Língua Inglesa. Hoje está como orientadora educacional e coordenadora do Programa Jovens Embaixadores do CEMAJA, em Bonfim.

Nas observações do contexto escolar, percebeu-se as diferenças entre brasileiros e guianenses, principalmente afro-guianenses. Apesar da presença indígena nos dois países, o afro-guianense é visibilizado com maior propriedade. Os indígenas têm suas peculiaridades e são identificados em suas relações de parentescos independente da relação com a fronteira geográfica, tendo em vista que esta não separa as etnias. Procuram manter suas manifestações culturais, memórias e língua nesse espaço.

Segundo os gestores, independente da nacionalidade do estudante, a escola tem como missão garantir a autonomia, a capacidade de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, seu aspecto pessoal, bem como a perspectiva do outro, que deve ser trabalhada considerando os sujeitos como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Para Candau (2003), a instituição escolar representa um microuniverso social, que se assinala pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais entre os sujeitos.

O CEMAJA desenvolve seus trabalhos com base na proposta pedagógica e nos termos da legislação em vigor. A militarização da escola foi uma alternativa para conter a indisciplina e melhorar a aprendizagem. Militarizar escolas é um projeto recente em Roraima e surge como tentativa de atenuar a crescente violência nas escolas públicas. No entanto, percebe-se que o grande problema da violência nas escolas corresponde à falta de políticas públicas locais educacionais e efetivas, pois sabe-se que pode ocorrer em alguns casos evasão ou mesmo exclusão de alunos que não se identificam com uma proposta de cunho militar.

O primeiro destaque a ser feito é a respeito do diretor administrativo do colégio, que tem uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. Devido à escola tornar-se militarizada houve mudanças na parte administrava. O cargo de diretor administrativo é exercido pelo Major PM Denilson Cabral da Silva a quem compete organizar, coordenar e avaliar todas as atividades desenvolvidas no âmbito do colégio.

Destaca-se aqui que o CEMAJA é uma “escola na fronteira”, assim como as outras que se encontram na área fronteiriça, e não uma “escola de fronteira”. Existem outras escolas da rede pública, que estão na cidade de Bonfim, e as que estão na

cidade de Lethem. As duas cidades estão distantes uma da outra aproximadamente 8 km e são ligadas através da ponte sobre o rio Tacutu (Figura 5). Antes da construção da ponte, a travessia era feita por meio fluvial através de uma balsa, que atravessava as pessoas, veículos e mercadorias.

Figura 5 - Ponte sobre o rio Tacutu

Fonte: Foto de Everton Santos, junho 2019.

Como o CEMAJA possui uma infraestrutura que atende cerca de 600 alunos, entre brasileiros, guianenses e venezuelanos. A construção da ponte, em 2009 entre os dois países, aumentou o fluxo de pessoas, mercadorias e o crescimento de estudantes guianenses nas escolas de Bonfim. A ponte trouxe facilidades para o deslocamento de pessoas, o “ir” e “vir” se tornou mais fácil, porque estas não dependem mais das embarcações como ocorria anteriormente, o transitar entre as duas cidades agora é realizado por meio de bicicleta, moto, automóveis ou caminhando.

Para os professores, gestor e funcionários, a escola na fronteira desenvolve seus trabalhos com crianças, adolescentes, jovens e adultos que se deslocam diariamente para estudarem nas escolas de Bonfim, possibilitando a estes os conhecimentos científicos e a formação cidadã. Mesmo não fazendo parte do PEIF, que é um programa desenvolvido pelo MEC, que tem como objetivo principal a integração de professores e estudantes das cidades-gêmeas dos países vizinhos, as escolas na fronteira têm um papel muito importante no processo de formação da

cidadania desses estudantes, ajudando-os a complementar a ação educativa das famílias, procurando superar as limitações socioeconômicas e culturais.

A educação escolar na fronteira tem vários elementos de diversas culturas que é uma realidade que chega por meio dos estudantes guianenses, os quais ingressam nas escolas a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o término do Ensino Médio. Sendo assim, a escola torna-se a intercessora para anular as barreiras junto às fronteiras e consentir as identidades nacionais e culturais vivenciadas por esses sujeitos independente de sua nacionalidade. Desta forma constrói-se uma educação intercultural, através do descolamento desses estudantes e fazendo-se a inclusão com os “outros”. A escola pública não se constrói e nem se muda sozinha:

> A escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e municipal - buscando a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se auto-reproduzem (sic) e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança (GADOTTI, 2008, p. 92).

A escola, de modo geral, é um local político de debate e recreação cultural, é interdependente com outros sistemas sociais, culturais, interculturais e econômicos; portanto, não pode ser analisada como uma organização separada do contexto socioeconômico em que está inserida, estando situada na zona fronteiriça é preciso haver um olhar diferenciado, pois a fronteira é um lugar de alteridade.

As escolas, na fronteira, são ambientes que acolhem sujeitos de nacionalidades diversas e com contrastes diferentes típicas dessas áreas, com conflitos nesses limites entre o interior e o exterior, mas também fora do interior. Nos limites de "nós" e "outros", mas também de "outros dentro de outros", pois é o lugar e o cotidiano onde os indivíduos se encontram. Para Santos (2006), um cotidiano compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições, cooperação e conflito são a base da vida em comum.

Nos CEM, o cotidiano escolar também é compartilhado entre a instituição e a família para cooperação de uma base em comum, como estabelece o RIG das escolas militarizadas do estado de Roraima e compete ao diretor administrativo cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, as determinações das normas previstas na doutrina militar e seus regulamentos, além de responsabilizar-se por todas as atividades

desenvolvidas no CEM, com predominância daquelas de caráter administrativo e disciplinar (RORAIMA, 2018b).

Dentro do RIG, também é de responsabilidade do diretor administrador proporcionar criação e instalação de instâncias democráticas deliberativas, como Conselho de Classe, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM), ainda incentivar a criação e instalação de Grêmio Estudantil; e Conselho Pedagógico Disciplinar (RORAIMA, 2018b).

A gestão pedagógica é o órgão responsável pela coordenação de atividades do corpo docente e do desenvolvimento do currículo escolar, visando à melhoria e a eficiência do desempenho das atividades didático-pedagógicas. A função estará a cargo de um profissional efetivo da SEED, professor ou pedagogo devidamente habilitado e com pós-graduação na área educacional (RORAIMA, 2018b).

Assim, a gestão pedagógica tem o dever de propiciar condições para a participação efetiva do corpo docente, estabelecendo uma unidade de esforços, a fim de que a educação se processe da melhor maneira possível, também atua no desenvolvimento do currículo, assegurando o relacionamento e a ordenação sequencial dos conteúdos, dinamizando o processo educacional e promovendo a melhoria da qualidade do ensino (RORAIMA, 2018b).

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. A gestão pedagógica supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, deve planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de formação continuada dos professores e do coletivo de profissionais da escolar (RORAIMA, 2018b).

Outra atribuição da gestão pedagógica é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos. Além disso, cuida do atendimento do acompanhamento escolar dos alunos e do relacionamento escola, família e comunidade.

Priorizar o acesso à educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos é um direito, pois a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos criadores,

participativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção vivenciada no seu dia a dia. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 17).

Além da gestão pedagógica, o CEMAJA conta também com a coordenação pedagógica que assessora diretamente o gestor pedagógico e dá suporte ao corpo docente, ajudando na elaboração do plano anual de atividades da gestão pedagógica do CEM. Além de assessorar as atividades pedagógicas e extraclasse, realizadas pela escola, coordena a seleção dos livros didáticos e a aquisição de material didático pedagógico, auxiliando no processo de elaboração do PPP, em consonância com as diretrizes curriculares da SEED de Roraima (RORAIMA, 2018b).

A coordenação pedagógica tem grandes atribuições junto à escola, além das que foram citadas acima, existem outra como orientar o corpo docente quanto ao atendimento necessário aos alunos com necessidades educacionais especiais, assessorar o docente quanto à adaptação curricular dos alunos com necessidades educacionais especiais, implementar os programas de ensino e os projetos pedagógicos desenvolvidos.

É também responsável pela organização do espaço e tempo escolar, ademais, deve conduzir o processo de construção do PPP da escola, bem como a implementação do trabalho pedagógico no coletivo da escola, supervisionar e revisar o processo de elaboração das avaliações, acompanhar o desempenho das atividades do corpo docente; organizar a hora-atividade do corpo docente de maneira a garantir que esse espaço tempo seja de efetivo trabalho pedagógico, orientar, acompanhar e verificar periodicamente os diários de classe, orientar os professores, promovendo a coordenação integrada, oportunizando a multiplicação de experiências e a interdisciplinaridade, orientar e supervisionar o planejamento docente nas fases de elaboração, execução e avaliação (RORAIMA, 2018b).

Cabe à equipe pedagógica acompanhar o rendimento escolar dos estudantes e os casos de não realização de avaliações formais e atividades. Este acompanhamento consiste em contatos com pais e/ou responsáveis legais pelo aluno. Todo este processo pressupõe que o trabalho da equipe pedagógica e da coordenação de área, devem estar em consonância, levando em conta a proposta pedagógica de cada disciplina bem como o projeto pedagógico da escola.

A Orientação Educacional tem por finalidade acompanhar o desempenho do aluno individualmente e/ou em grupo, visando ao desenvolvimento de sua personalidade, seu encaminhamento profissional e sua integração escolar, tanto no campo pedagógico como disciplinar. Desta forma, refere-se à assistência dada ao educando a fim de oportunizar seu pleno desenvolvimento, mediando a relação entre o ambiente escolar, a família e a comunidade (RORAIMA, 2018b).

No CEMAJA, o orientador educacional é um dos membros da equipe gestora, ao lado do diretor e do coordenador pedagógico. Existem três professores que auxiliam na orientação educacional. Eles são os principais responsáveis pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno, dando suporte a sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos.

Ao lado do professor, esse profissional zela pelo processo de aprendizagem e formação dos estudantes por meio do auxílio ao docente na compreensão dos comportamentos das crianças. Ou seja: enquanto o professor se ocupa em cumprir o currículo disciplinar, o orientador educacional se preocupa com os conteúdos atitudinais, o chamado currículo oculto. Nele, entram aspectos que as crianças aprendem na escola de forma não explícita: valores e a construção de relações interpessoais.

Está presente também o comando do corpo de alunos pertencente à área de formação militar para acompanhamento e desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, visando à formação cívica e disciplinar ligada diretamente ao diretor administrativo, exercendo suas atribuições em consonância com as determinações do regimento e da gestão pedagógica (RORAIMA, 2018b).

O corpo de alunos é um setor responsável por fazer cumprir as normas disciplinares, além de acompanhar o serviço de monitoria, auxiliar o corpo discente durante as atividades curriculares e extracurriculares quando solicitado pelo professor, coordenar as formaturas rotineiras e especiais do colégio, comunicar ao diretor administrativo quaisquer problemas inerentes à indisciplina, bem como alterações na área administrativa; orientar e coordenar o corpo discente, no que se refere às atividades e instruções cívicas e militares (RORAIMA, 2018b).

A organização dos componentes curriculares atende à legislação vigente no que diz respeito à Base Nacional Comum, conforme as exigências da comunidade escolar local. Mediante a direção administrativa, gestão pedagógica e a coordenação pedagógica busca-se, a partir de uma ação intencional e planejada, promover uma

interlocução entre as atividades escolares e a realidade social, questionando as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas, possibilitando a construção de alternativas de mudança e intervenção transformadora nessa realidade.

Segundo o coordenador, a escola se apresenta como inclusiva, onde o processo educativo deve ser entendido como um processo social, sendo que todas as crianças e adolescentes com deficiência têm o direito à escolarização. Para que ocorra a inclusão, faz-se necessária a socialização das informações. Hoje, o CEMAJA atende sete (7) alunos com deficiência e busca superar a insegurança diante do novo. Essa segurança é conquistada por meio do conhecimento e ajuda dos cuidadores, que dão assistências a esses alunos. Ainda, segundo as informações, é importante também que o educador se sinta amparado pela equipe diretiva da instituição, ou seja, que ele não se sinta só nesse processo.

O movimento pela inclusão de todos os alunos não se restringe ao atendimento daqueles com deficiência, pois decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade. A educação inclusiva não implica em incluir apenas o indivíduo que apresenta necessidades educacionais especiais. Deve dar conta de oferecer uma educação de qualidade a todos.

Há no contexto do CEMAJA a APM, que objetiva aproximação entre pais e professores, a fim de garantir a democratização da gestão escolar e tem sua constituição, funcionamento e objetivos definidos em estatuto próprio, aprovado em assembleia geral. A APM trabalha em ação conjunta, objetivando desenvolver medidas de interesse comum, com liderança e responsabilidade, respeitando a coletividade educacional e a legislação vigente.

4.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES GUIANESES

Os protagonistas desta pesquisa, são oito (8) jovens que compreendem a faixa etária entre quinze (15) a dezessete (17) anos de idade, sendo seis (6) do gênero feminino e dois (2) do gênero masculino, como se percebe, a maioria é do gênero feminino. Esta proporção também é visível em grande escala de forma geral nas salas de aula da educação básica, onde as mulheres dominam os espaços educativos,

conforme a análise do pesquisador, que ao longo de sua trajetória no magistério, durante trinta e um (31) anos, tem observado esse crescimento.

Assim, fez-se necessário, no âmbito da investigação qualitativa, apresentar uma sucinta descrição da autobiografia destes jovens com as informações de conteúdos voltados à aquisição de entretenimento frente aos processos globais resultantes da era das tecnologias, incluindo as expressões da primeira, da sexta e da sétima arte através da música, da literatura e dos filmes. Além destes, os gostos pela culinária da fronteira. Este recorte se processa tendo em vista o comportamento da juventude na contemporaneidade.

LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio. Tem idade de dezessete (17) anos. Sua mãe trabalha em casa e seu pai produz tarrafa e é pescador. Ela tem cinco (5) irmãos, diz que em casa tem televisão, mas usa *notebook* e celular. Quando não está realizando tarefas, gosta de ouvir músicas como: *reggae*, *soca*, *hip-hop*, e românticas internacionais. Adora tomar banho nos igarapés, também assistir a filmes de ação, policial e romance. Gosta das comidas típicas a base de arroz, *chicken curry*[16], *beef* com *curry*, peixe com pimenta do território de origem. Do Brasil gosta de feijão com arroz e frango.

CHLOE, aluna da 2ª Série do Ensino Médio. Tem idade de dezesseis (16) anos e afirmou ter cinco (5) irmãos. A mãe é descendente de indiano e pai afrodescendente, a mãe é do lar, o pai é motorista de minivan, o qual transporta passageiros para Georgetown e outras cidades. Em sua casa tem televisão, computador, celular e outras tecnologias. Nas horas de folga gosta de ler, escutar músicas e assistir à TV. As músicas preferidas *inde*, *hep reggae* e pagode do Brasil. Gosta de ler livros de suspense, romance e ficção científica; e os filmes aos quais assiste são do mesmo gênero. De sua terra adora comer frango com *curry*, *chowmein* (macarrão de origem chinesa), o *pepperpot* (guisado de carne com pimenta e tucupi preto), *beef curry*, costuma comer no Brasil o frango com arroz e linguiça de frango.

[16] O *curry* é um tempero usado nas comidas guianenses. É de origem indiana, de cor amarelada tem um sabor exótico, composto por vários ingredientes, como: gengibre, pimenta vermelha, canela, cominho, pimenta do reino, cardamomo, cravo, erva-doce, cúrcuma (açafrão da terra) e coentro em grãos. Esses temperos todos são torrados, moídos e usados para preparar o *curry*. A culinária guianense tem influência principalmente dos africanos, indianos, chineses, ameríndios e europeus. Na gastronomia local, os pratos típicos são: o *pepperpot*, (um guisado de carne com tucupi preto e pimenta), *chicken curry* (frango com curry), o *chowmein* (um tipo de macarrão de origem chinesa) (SINGH, 2011).

ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio. Tem quinze (15) anos e dois (2) irmãos. A mãe trabalha em casa e o pai é guia turístico, os pais são descendentes de indiano com indígena. Na casa tem televisão e celular. Gosta de ouvir músicas e usar o celular para acessar as redes sociais, além de assistir televisão, ler revistas, livros sobre ficção e romances. As músicas preferidas são *rep* internacional, *soca*, *fry-rice* e *hip-hop*. Gosta de alimentos com muito *curry*, principalmente nos frangos, macarrão chinês chamado de *chowmein* e o *pepperpot*; a comida do Brasil que prefere é feijão com arroz e frango.

SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio. Tem quinze (15) anos e três (3) irmãos. Os pais têm um comércio. A mãe é descendente de indianos e seu pai é brasileiro. Em casa há televisão, computador e celular e outro. Em horas de folga gosta de ouvir músicas dos gêneros *rock*, *pop* e músicas internacionais românticas. Os filmes preferidos são de ação, comédia e suspense. Gosta de ler livros brasileiros de literatura, policiais, suspense e romances. Comidas que gosta é frango com *curry*, carne com *curry* e *cookup rice*. No Brasil aprecia feijoada, peixe frito com feijão, frango assado com feijão.

SCARLETT, aluna da 1ª Série do Ensino Médio. Tem quinze (15) anos, cinco (5) irmãos. A mãe tem um restaurante e o pai é motorista de minivan. Em casa tem televisão, aparelho de som, computador, celular e outros. Quando está sem realizar tarefas gosta de assistir séries de suspense, drama e policial. Gosta de ler livro sobre drama e romances e de músicas, como *hip hop*, *pop* e eletrônica. Tem preferência por alimentação à base de frango com *curry*, linguiça de frango, pizza, marcarão, *frid rice* e *pepperpot*. Do lado brasileiro costuma comer feijão com arroz, frango, pizza e tomar sorvete.

SUSAN, aluna da 1ª Série do Ensino Médio. Tem idade de quinze (15) anos. Sua mãe é dona de casa e seu pai é motorista de táxi. A mãe é descendente de indianos e o pai é brasileiro. Ela tem quatro (4) irmãos, diz que em sua casa há geladeira, televisão, computador e celular. Em minhas horas de folga gosto de ouvir músicas dos gêneros pop e internacionais românticas. Os filmes que gosto de assistir são de ação, românticos e suspense. Ler livros de suspense e romances. As comidas da Guiana que mais gosta são frango com *curry*, carne com *curry* e *cookup* rice (é uma porção de arroz com diferentes vegetais acompanhado de peixe e frango. Quando venho para a casa de minha avó aqui no Brasil gosto de comer feijão, frango assado com farofa.

KENNID, aluno da 2ª Série do Ensino Médio. Tem idade de dezessete (17) anos, sua mãe trabalha em casa e seu pai é comerciante. Sua mãe é descendente de guianenses e o pai de brasileiros. Ele tem cinco (5) irmãos, diz que em casa há televisão, computador, geladeira, máquina de lavar roupa, celular e outras tecnologias. Quando não está estudando ouvi músicas como: *reggae*, *soca, hip-hop* e pagode. Gosta de assistir a filmes de ação e de lutas. Adora comer as comidas típicas à base de arroz, *chicken curry*, *beef* com *curry*, peixe com pimenta. Do lado brasileiro gosta de feijão com arroz, churrasco, linguiça e frango assado com arroz.

RONALD, aluno da 1ª Série do Ensino Médio. Tem dezesseis (16) anos, três (3) irmãos. A mãe trabalha em casa, o pai é pescador e agricultor e realiza outros serviços. Eles pertencem à etnia Macuxi. Em casa tem televisão e celular. Gosta de pescar, de assistir a filmes de ação e policial e de jogar futebol. Sua leitura é voltada para revistas em quadrinhos e livros didáticos. A comida preferida é o peixe com pimenta, frango com *curry*, carne com frango, farinha e feijão com arroz e carne.

Os estudantes, acima, apresentam suas aquisições, gostos aos recursos resultantes do mundo globalizado e tecnológico, pois, de acordo com as informações, existem na era das tecnologias uma sociedade de rede. Para Castells (1999), as tecnologias de informação e de comunicação, consubstanciadas na criação e utilização da Internet, surgem como cada vez mais determinantes nas relações interpessoais estabelecidas nos mais diversos contextos, pessoais, individuais e coletivos.

Analisar os processos de identidade dos estudantes guianenses consiste em pensar no diálogo constante com as teorias de identidade, pois os povos guianenses, que vivem na fronteira, se deslocam tanto para estudar como trabalhar. Esta condição está presente nas falas desses estudantes que fazem esse translado todos os dias, e dos motoristas de táxi que cruzam a fronteira para deixá-los na escola do lado brasileiro. O deslocamento de pessoas entre países se contempla pelas análises de Pereira (2007) em um trânsito transfronteiriço e constitui-se de inúmeros empréstimos culturais entre os sujeitos que os produzem e aos poucos vão remodelando os aspectos históricos e socioculturais da região de fronteira.

Nessa perspectiva, os estudantes que participaram da pesquisa em vários momentos se manifestaram como "*guy-bras*". Segundo Pereira (2007), a categoria identitária *guy-bras* está mais presente numa linguagem da juventude e trata-se de uma reconstrução identitária que representa descendentes da terceira geração de

guianenses que vivem o trânsito interétnico, por vários motivos, e que são resultados da descendência dos casamentos interétnico entre brasileiros e guianenses.

4.2.1 Deslocamento “ir” e “vir”: por que estudar do “lado de cá”

Para iniciar a análise quanto ao deslocamento dos estudantes até a escola do Brasil, subentende-se esta dinâmica como a mobilidades dos sujeitos, a qual se difere da concepção de migração, uma vez que os sujeitos investigados se deslocam todos os dias ou finais de semana para a escola. De acordo com Lira (2017, p. 30),

> [...] a mobilidade também possui a mesma representatividade na fronteira, pois expressa as necessidades de deslocamento dos indivíduos independente no nível de desenvolvimento urbano, como no caso das cidades na fronteira da Amazônia brasileira.

A maioria dos estudantes se deslocam de seu país de táxi até a escola. Apenas um estudante vem de bicicleta ou acompanhado com o pai de um amigo que estuda em outra escola. Como se percebe, os alunos buscam a melhor condição para chegar à escola. O deslocamento, através de táxi como meio de transporte, é uma das opções mais viáveis para o percurso entre as duas cidades. Este transporte pertence a frota da Guiana, sendo mais flexível o valor cobrado para as famílias em dólar guianense. “Meu deslocamento é de segunda a sexta. Saio de casa às 12h30 para chegar na escola cedo e volto às 18:30 para casa. Tem um taxista que me busca e deixa todos os dias da semana” (RONALD, aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

Os deslocamentos de idas e vindas dos sujeitos investigados, possibilita entender a relação das cidades-gêmeas, pois as cidades de Bonfim e Lethem (Figura 6) conferem uma dinâmica constante entre moradores “do lado de cá” e os “do lado de lá” tal expressão é usada pelos alunos e professores do contexto educacional, sendo também usada frequentemente pelos moradores do Brasil conforme os diálogos tanto em rodas de conversas como nos cotidianos da localidade.

Figura 6 - Cidades Gêmeas: a) Lethem (GY), rua principal; b) Bonfim (BR), entrada da cidade

Fonte: Fotos de Everton Santos, junho 2019.

4.2.2 Motivos que impulsionam jovens guianenses à aquisição da Educação Básica no "lado de cá" da fronteira

Estes estudantes são guianenses, filhos de guianenses, brasileiros; ou ainda, filhos de brasileiros e guianenses, que têm, na grande maioria, dupla nacionalidade. Quanto à compreensão da língua, segundo relatos dos próprios estudantes residentes do outro lado da fronteira, o principal motivo que os leva a estudarem na escola brasileira é o cuidado para com o aprendizado da Língua Portuguesa. Muito embora o inglês e espanhol façam parte do currículo escolar, é para aprender (ou não esquecer) o português, que os alunos vão à escola de Bonfim.

> Eu queria aprender português, então minha mãe veio aqui no Brasil para ver como eu podia estudar aqui nesta escola. Tenho vontade de fazer um curso superior aqui no Brasil, porque aqui é mais fácil. Morando aqui em Lethem e estudar em Georgetown é mais complicado, devido à distância e o custo (CHLOE, aluna da 2ª Série do Ensino Médio).

Diante dos relatos, o corpo docente enfatiza o problema da realidade de vida diferente dos estudantes guianenses, no que se refere às dificuldades de ensino aprendizagem da segunda língua. Mas o desejo para aprender a Língua Portuguesa é expressivo tanto para os estudantes como para seus familiares. Salientam, ainda que, tendo como base a leitura e interpretação da língua oficial, os jovens terão possiblidades de continuar os estudos acadêmicos e isso é percebido na fala dos estudantes.

> [...] quero aprender bem o português e quero cursar uma universidade, e aqui no Brasil é mais fácil para a gente estudar. Quando eu terminar o Ensino Médio quero continuar estudando aqui no Brasil (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] minha mãe diz que fica melhor para fazer universidade no Brasil, na Guiana fica mais difícil porque teria que se deslocar para Georgetown e as coisas são mais caras (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] aqui vou aprender português, o que vai me ajudar para continuar os estudos. Mesmo assim às vezes eu tenho dificuldade com o português (RONALD, aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

A língua como um dos dispositivos culturais relevantes para o processo de interações sociais constituídas, pelos sistemas de símbolos e signos torna-se instrumento de empoderamento dos estudantes guianenses, na perspectiva de interagir com a fronteira linguística mediante ao viés político e educacional quando estes adquirem uma segunda língua do país vizinho. Segundo Day (2013, p. 168), a acuidade de uma língua está relacionada "com a função que ela exerce enquanto veículo que permite a comunicação com aqueles que são importantes nos diversos domínios relacionados (comércio, religião, educação, ciências, cultura, esportes, lazer) do que com seu valor linguístico interno".

A aquisição da Língua Portuguesa estabelece um valor significativo para os estudantes e seus familiares, pois alegam que possibilita o ingresso no mercado de trabalho no Brasil que, segundo eles, é um país de oportunidades.

> [...] a escola influencia na minha vida para me tornar uma pessoa mais bem preparada, para arrumar um trabalho e continuar estudando (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] a escola possibilita a minha preparação para aprender o português para conseguir um trabalho futuramente e continuar estudando (ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Um outro aspecto relevante em suas falas, que compreendem a faixa etária entre quatorze (15) e dezessete (17) anos é a composição cultural que, para eles se contemplam pelo viés artístico, musical e manifestações folclóricas. Vale ressaltar, que o entendimento de cultura para os estudantes está imbricado a concepção popular como é entendida por diversos segmentos da sociedade.

4.2.3 Percepção dos estudantes sobre aspectos inerentes a vida na escola: interações cotidianas, dificuldades e habilidades

> [...] não tenho dificuldades encontradas no dia a dia escolar. Para mim a escola é boa, a gente faz boas amizades, mesmo morando lá em Lethem tenho amigos brasileiros. Nos primeiros dias é mais difícil, porque a gente não conhece todos os alunos, depois a gente vai se enturmando (SUSAN, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

A escola como uma das instituições criadas para promover as potencialidades intelectuais e culturais na perspectiva ocidental vai atender aos interesses da sociedade na qual se institui. Segundo Paro (2016), a escola tem o dever de promover espaços que contemplem a apropriação do saber universal, além da socialização desse saber elaborado às camadas populares. Nesse sentido, a escola está a serviço da sociedade em um processo de luta constante pela igualdade de direito, no que se refere à formação do cidadão.

Ainda se define a escola no seu modelo ocidental, onde os sujeitos do processo de ensino aprendizagem enfrentam grandes desafios, apesar de atualmente desenvolver uma política para envolver a comunidade. Os caminhos para uma democratização deste espaço ainda se fazem tênues para consolidar as políticas de inclusão e reafirmação das identidades sociais no diálogo com a sociedade. Porém, todo espaço compreendido pelas relações de conflitos está sempre em movimento dialético, passíveis de transformações na perspectiva da teoria crítica da educação pautada nas análises de Saviani (1999, p. 42).

> [...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

A inserção dos estudantes estrangeiros em uma escola na fronteira já se compreende como um marco histórico que rompe com as concepções etnocêntricas, pois demarca um processo de luta e resistência no diálogo com as diferenças demarcadas pela linha divisória do Estado-nação, sendo estas fronteiras convertidas na escola pelos sujeitos em sua dimensão linguística, social e cultural em constante movimento de interações entre povos.

> [...] a escola é boa a gente faz boas amizades, como a gente vem da outra escola fica mais difícil da gente fazer logo as amizades, mais depois todo mundo já se conhece, tenho muitos amigos e amigas brasileiros (SUSAN, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> [...] a gente interage bem, porque participamos de atividades esportivas dentro da escola. E porque eu já estudo no Brasil desde criança, então como a gente vem da outra Escola Municipal Óscar Fernandes e essa convivência a gente já traz de lá (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> [...] a gente chega aqui a primeira vez no Ensino Médio se sente um pouco isolada, mas depois a gente começa a conversar e a conhecer nossos colegas, mas nunca tive problemas com os colegas. Eu já estudo desde criança aqui no Brasil. A gente já conhece nossos colegas da outra escola (ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> [..] eu interajo com os outros alunos, tenho colegas que estudam aqui desde o período da creche. Só não gosto de fazer trabalhos em grupo (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> [...] eu não interajo bem com os outros, porque não tenho afinidade com eles. Acho que é porque eu cheguei este ano na escola. Sei que tenho de fazer novas amizades aqui. Tenho duas amigas que vieram estudar aqui que também estudavam comigo na outra escola (RONALD, aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

A trajetória dos estudantes guianenses, até a cidade de Bonfim, para irem à escola, já revela desafios que são estabelecidos pela realidade da fronteira, embora esteja expressamente configuradas relações de troca entre elementos culturais distintos, com seus aspectos específicos entre estes, a língua oral e escrita, as relações sociais, os contornos de organizações e concepções éticas. Estes são constituídos pela interação social, edificando os traços e características de cada povo na fronteira em especial. Neste cenário, a escola encontra-se como receptora das diferenças movidas pelos desafios constantes na produção de conhecimentos.

> [...] minha maior dificuldade é fazer trabalhos em grupo, porque têm alunos que não aparecem para a gente fazer, então eu procuro fazer sozinha. E fica difícil de vir para a escola pela manhã porque a gente tem que ficar para tarde, devido às aulas, acho que é por isso que fica difícil de se reunir para fazer os trabalhos em grupos (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

A maioria dos estudantes guianenses tinham dificuldades de interação quando iniciaram suas trajetórias educativas, sobretudo, para entender o idioma e, logo, compreender os conteúdos. Embora os estudantes apresentem um grande esforço para estudar no Brasil, há grandes fragilidades quanto aos conhecimentos relacionados ao país em que buscam o estudo. Apesar das dificuldades de entendimento linguístico, buscam superações.

> [...] acho que no começo foi mais difícil para entender os professores e os colegas, quando eu vim estudar, comecei no 9º Ano, hoje estou na 2ª Série do Ensino Médio. [...] ainda tenho dificuldades para entender tudo de português, mas hoje converso mais, tanto em português como em inglês (KENNID, aluno da 2ª Série do Ensino Médio).

> [...] no começo é um pouco difícil, mas a gente vai aprendendo [...] às vezes estou conversando em português e começo a falar inglês, aí deixo passar uns três minutos e começo novamente a fala em português (CHLOE, aluna da 2ª Série do Ensino Médio).

> [...] tenho dificuldade em falar português, me acho um pouco tímido, mas consigo fazer minhas atividades (RONALD, aluno 1ª Série do Ensino Médio).

> [...] tenho um pouco de dificuldade para escrever textos em português, mas tento me esforçar (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Com os processos de migração venezuelana no tempo presente, devido à forte crise econômica e política no país vizinho, o fluxo de imigrantes também atingiu a região fronteiriça de Roraima com a Guiana. Com isto, a escola brasileira também teve que agregar esses sujeitos, desde então mais um desafio para os estudantes guianenses, no sentido de entender um outro idioma, assim mencionado por um dos entrevistados.

> [...] hoje minha maior dificuldade é interagir com os colegas venezuelanos, porque não sei a língua deles, mas tenho colegas venezuelanos que consigo compreender, porque já falam português. Têm alguns que falam inglês. No início há um pouco de indiferença devido a gente ter dificuldade com a fala deles (CHLOE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Sabe-se que o maior entrave no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa não está só relacionado aos estudantes guianenses, venezuelanos, mas até mesmo para os falantes nativos brasileiros, tanto na escrita como na fala. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), desde a década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas têm sido centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No entanto, ainda é um grande desafio para discentes a aplicabilidade da língua em sua forma culta, ou seja, através da gramática normativa.

Assim percebe-se que, para estrangeiros o uso das palavras na aprendizagem é um desafio expressivo no uso da norma culta. É necessário identificar como funciona a gramática, com as suas regras que estabelecem a norma padrão, e as diferentes manifestações linguísticas faladas na comunicação coloquial do dia a dia, que muitas vezes dispensa o uso das normas. Segundo Bagno (2001), o que existe, em termos de representação ou imaginário linguístico, é uma norma padrão

ideal, inatingível, e do outro lado, em termos de realidade linguística e social, a massa de variedades reais, concretas, como se encontram na sociedade.

Dessa forma, entende-se que, nas interações das necessidades cotidianas para usar as palavras, no diálogo com uma das educadoras da escola investigada, revela-se que uma das maiores dificuldades dos estudantes estrangeiros é fazer o uso dos pronomes e artigos em frases nominais ou verbais. Essa é uma das concepções fundamentais de Wittgensttein, em as dez lições do Filósofo na obra de Arruda Júnior (2017, p. 93-94).

> [...] ao colocar a matriz do significado na linguagem, na conexão existente entre os *usos* das palavras e as variadas ações e reação comportamentais da comunidade humana, Wittgensttein não propõem um modelo diferente de aquisição e do processo de ensino-aprendizagem da linguagem, nomeadamente, de como uma criança aprende. Para ele o que se ensina no ensino da linguagem é o *uso* das palavras. Isso implica dizer que ele considera tal processo didático como sendo uma atividade controlada por regras que podem, por definição, ser aprendidas e ensinadas. Neste caso as crianças são educadas para *usar* as palavras de determinadas maneiras, isto é, conforme as regras da *gramática* e com isso executarem certos tipos de atividades e reagirem de modo específico às palavras dos outros, assim ensinar a linguagem consiste em *treinar*. Isto é habilitar os aprendizes a usarem as palavras da linguagem corretamente. Dessa forma, nenhuma compreensão linguística prévia é exigida. Mas apenas padrões inerentes de comportamentos por parte de quem *é treinado* (grifos do autor).

Os jovens que estão a mais tempo inseridos na escola no lado brasileiro, já se identificam através de suas habilidades mentais básicas exigidas que, de acordo com Moretto (2010), correspondem às propriedades fundamentais do objeto do conhecimento. Assim eles já dominam a língua e outros conhecimentos, tendo em vista seus contatos frequentes com os brasileiros. De tal modo estes potencializam de forma ativa os saberes contemplados pelo currículo escolar, possibilitando acesso às informações sobre o sistema educacional do país, o qual escolheu para estudar. Neste sentido os estudantes tornam-se sujeitos ativos ultrapassando as fronteiras em seu sentido ético, geográfico, linguístico etc.

> [...] eu falo português, quase não tenho problemas em sala de aula para compreender, falo inglês e wapichana. Meus pais falam as três línguas, português, inglês e wapichana (SCARLETT, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] quanto a língua não tenho problemas porque eu sempre estudei aqui no Brasil, meus pais falam inglês e português (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [..] quanto a língua não tenho problemas porque eu sempre estudei aqui no Brasil, falo o inglês, porque em casa meus pais falam inglês e português.

> Tenho um pouco de dificuldade para escrever textos em português, mas tento me esforçar (ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] devido eu estudar desde pequena aqui em Bonfim, eu não tenho problemas com a língua, meus pais são guianenses e em casa a gente fala inglês e português (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

O CEMAJA proporciona aos estudantes desenvolvimento de habilidades e competências para o aprendizado de uma segunda língua, para que estes possam entender e falar, ler e escrever através das habilidades linguísticas, as quais possuem direito amplo garantido nos PCNs, bem como em outros documentos oficiais acerca do ensino de língua estrangeira na Educação Básica, uma vez que é necessário conhecer os motivos pelos quais é importante o conhecimento de uma ou mais língua estrangeira, assim

> [...] é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 28).

Conforme a escuta e diálogos com os estudantes, os fatores categóricos que demarcaram interações cotidianas, dificuldades e habilidades*,* a língua aparece com mais evidência, neste sentido é o jogo da linguagem que se evidência para eles como elemento fundante do contexto escolar, tanto quanto suas relações de fronteira, assim a fronteira linguística torna-se um desafio para o conhecimento transdisciplinar nos processos de aprendizagem dos estudantes que vêm estudar no Brasil: “[...] eu me sinto *guy-bras* porque eu sei falar inglês e português, antes não, hoje me dou bem com os brasileiros e aprendi também o português. Hoje, sou brasileira e guianense, porque tenho dois documentos” (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Um dos aspectos que movem os conflitos na escola é a identidade dos sujeitos, a qual é compreendida por suas fronteiras que se definem amplamente pelas relações entre os grupos, os quais utilizam determinados traços distintivos de si e sobre os outros. Estes traços não são definitivos e nem determinados unicamente pelas raízes culturais, mas construídos, reconstruídos e mobilizados no interior das disputas. Assim a identidade sempre contrapõe uma auto identidade.

Para Bourdieu (1989), a identidade vai depender das relações de força (simbólicas ou não) entre os grupos em contato. Estas relações, dispõem de autoridade legitima para impor suas próprias definições de si e dos outros. E esta autoridade pode ser bastante diferente, notadamente nas regiões fronteiriças,

dependendo dos lados da fronteira e dos contextos específicos em que cada grupo se situa, uma vez que a legitimidade de cada identidade depende das relações simbólicas entre os indivíduos.

Ao serem indagados sobre a identidade nacional, a maioria dos estudantes se dizem brasileiros e guianenses, com muita convicção, e ainda em alguns pontos retomando a língua como um instrumento de maior apropriação para se definir como brasileiros, em sua maioria consideram relevante o fato de gostarem das manifestações culturais no sentido da música e arte, as quais incorporam como demarcadores da identidade nacional. Segundo Fiorin (2009, p. 116), "a identidade nacional é uma criação moderna. Começa a ser construída no século XVIII e desenvolve-se plenamente no século XIX. Antes dessa época não se pode falar em nações propriamente ditas, nem na Europa nem em outras partes do mundo".

No entanto, esta concepção se expandiu de forma tão significativa em um viés institucionalizado, de tal maneira, que se fortalece dentro dos contextos educacionais em suas raízes mais profundas, através dos símbolos, demarcadores dos territórios, pois no CEMAJA os símbolos do Brasil estão presentes no cotidiano escolar, um dos exemplos mais expressivos são o hino nacional e a bandeira.

> [...] eu me sentia mais guianense que brasileiro porque eu sei falar mais inglês. Também porque me dou bem com os brasileiros e aprendi também português. Hoje sou brasileiro e guianense, porque tenho dois documentos (KENNID, aluno da 2ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] eu me sinto *guy-bras,* sou guianense e brasileira. Porque gosto de algumas coisas do Brasil de música e dança. E das pessoas devido à convivência a gente aprende a gostar das coisas do lado daqui (CHLOE, aluna da 2ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] eu me sinto guianense e brasileira. Devido meus pais serem guianenses, mas temos parentes aqui no Brasil. Tenho duas nacionalidades sou *guy-bras* (SCARLETT, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] eu tenho duas nacionalidades sou *guy-bras*, metade guianense e metade brasileira. É bom porque a gente aprende a gostar das coisas daqui, das brincadeiras, da dança, das músicas (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] acho que a gente é metade Brasil e metade Guiana. Eu tenho duas nacionalidades sou *guy-bras*, metade guianense e metade brasileira (ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).
>
> [...] eu me sinto *guy-bras*, porque sou filha de guianense e brasileiro. Tenho parentes aqui no lado brasileiro, minha avó. Tenho duas nacionalidades por isso sou *guy-bras* (SUSAN, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Apesar da ideia de nacionalidade ter em sua configuração pela criação dos Estados na modernidade, em sua solidez a mobilidade de estudantes em busca de um espaço, cujas relações sociais se constroem pelas manifestações simbólicas, uma vez que a escola está a serviço dos interesses do estado para assegurar os princípios da nação numa perspectiva disciplinar, as quais intencionam para que os sujeitos incorporem além do idioma, o universo simbólico para contemplar o nacionalismo brasileiro, o sentimento de pertença dos estudantes de suas origens são latentes: “[...] eu me sinto brasileira, mas quando é nas aulas de inglês eu me sinto guianense. Eu tenho duas identidades uma brasileira e outra guianense. Eu me sinto *guy-bras*, tenho duas identidades” (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

Mesmo com a incorporação de uma identidade nacional, há aquele aluno que tem sua identidade marcada pela fronteira étnica, pois as fronteiras amazônicas se confirmam com a presença dos povos indígenas, para os quais a ideia de nacionalidade não se assegura como única, considerando que os povos da fronteira Brasil/Guiana também são representados pelas etnias indígenas do espaço amazônico. Faulhaber (2001) traz uma análise da concepção de fronteira étnica como um instrumento de apreciação para examinar os limites entre os territórios indígenas e os Estados nacionais.

Além disso, grifa fundamentos pautados por Chaumeil e Chaumeil (1983) em que os aspectos desta fronteira advêm do reconhecimento de distâncias sociais e culturais e pelo sentimento de pertencer a um lugar identitário referido a lutas políticas comuns. Nesta perspectiva, apesar de se identificar como guianense, o aluno Ronald (1ª Série do Ensino Médio), utiliza o termo “acho”, porém, sua afirmação de pertencimento étnico macuxi é mais contundente: “[..] tenho duas nacionalidades, mas não me acho brasileiro. Acho que sou mais guianense, sou da etnia macuxi, minha mãe fala macuxi”.

Quando o estudante expressa seu entendimento sobre a nacionalidade, parte da concepção adotada pelo estado no sentido de reconhecer o sujeito como pertencente ao território aportado pelo viés político administrativo, através de um registro para que este se identifique como cidadão pertencente ao território nacional. No entanto, Ronald é pertencente ao povo indígena que tem costumes diferentes, além de uma língua que se consolida nacional.

Nessa condição, compreende-se que a análise aqui da ideia de nação retoma o pensamento de Hobsbawm (2008), que confere a nação criada a partir dos Estados

nacionais, ou seja, a tese comprova que o sujeito indígena adquire a nacionalidade, sendo que a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)[17] estabelece um conceito internacionalizado de índio, como aquele descendente de populações originárias que preserva a consciência individual de identidade indígena, neste caso a identidade nacional para o indígena passa a ter um sentido frouxo.

Percebe-se que na fronteira, além da língua, a marcação subjetiva na identidade indígena é estabelecida por representações constituídas na cultura material e imaterial, assim essas identidades são mantidas pelos símbolos e signos da ancestralidade. Numa perspectiva nacionalista, a afirmação de pertencimento de um povo não se vincula, diante da complexidade formada por cada grupo etnolinguístico e seus territórios tradicionais. Assim sendo, a nação maior é irrelevante para atender a concepção que se criou a partir da modernidade.

Nos caminhos da alteridade, durante as entrevistas e roda de conversas com estudantes, quando indagados como se percebiam diante dos demais sujeitos não guianenses, os mesmos ainda se percebem de forma decisiva como estrangeiros embora vivenciando e experienciando ações cotidianas do lado brasileiro. Simmel (1983) aponta que estrangeiro por natureza, não é proprietário de terra, não apenas no sentido físico de terra, mas também no sentido figurado de uma substância vital que é fixa, senão em um ponto do espaço, ao menos num ponto ideal do ambiente social: “[...] eu sou guianense, porque nasci no lado de lá, então somos estrangeiros apesar de estar em contato todos os dias com os colegas e funcionários da escola, além disso meus avós moram do lado de cá do Brasil” (KENNID, Aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

Não obstante, as respostas apresentadas em situações que se consideram semelhante no sentido de pessoa, eles expõem suas marcas diferenciadas, caraterísticas linguísticas, entretenimento como o *reggae*[18] e a culinária local, ou seja, as fronteiras das diferenças dialogam pela arte, língua e pertencimento territorial. Sendo a comunicação um dos fatores latentes na compreensão dos sujeitos quando se retoma a questão da diferença. Outros fragmentos vão se delineando, nos

[17] A Convenção nº 169/OIT, trata dos Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 e promulgada no Brasil através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

[18] O *reggae* surgiu na Jamaica, na década de 1960, tendo Bob Marley, cantor e compositor, como seu principal ícone. O nome “*reggae*” foi empregado devido ao som que se faz na guitarra. O "re" seria o movimento pra baixo, e o "gae", o movimento para cima. O *reggae* se caracteriza por cortes rítmicos regulares sobre a música e pela bateria, que é tocada no terceiro tempo de cada compasso, em outras palavras, se trata de um ritmo lento e dançante (GELEDÉS, 2009).

contornos de uma identidade em construção quando um estudante acredita, que a instituição no viés militar contribui para disciplina.

> Sinto que a diferença está na língua, existe respeito mútuo entre os colegas dentro do ambiente escolar, acredito que é devido a escola ser militarizada. Existe respeito para com a nossa nacionalidade pelos colegas (CHLOE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> [...] o que nos torna diferente é realmente a língua e pertencer a outro país. Percebo que os colegas do Brasil nos respeitam, e com os venezuelanos não tenho muita comunicação porque não sei a língua, mas respeito, porque sei que é difícil a gente não entender o que o outro fala (KENNID, aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

Há aquele sujeito que apresenta tensões para explicar como se sente diante da relação com os outros, embora afirme que não existe diferença. No entanto, assegura que língua oral entre os países e a cor da pele fazem a diferença, ou seja, existe a percepção de indicadores que se diferem, sendo que a identidade se revela como híbrida em um processo constante de aprendizagem diante do fato de estar sempre buscando e incorporando conhecimentos e elementos culturais do Brasil. As relações acontecem como uma prática política num processo de negociação da identidade.

> Acho complicado porque penso que não há muita diferença entre a gente, brasileiro e guianense, porque muitos entendem as duas línguas. Quem não escreve, fala. E as diferenças estão na fala, mas a gente não deixa de ser pessoas, o que difere é a fala, a cor e o país (SCARLETT, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> Embora pertencente a outro país, percebo que sou respeitada, talvez porque eu já estudo há bastante tempo, aqui no Brasil, como também respeito os colegas, que estudam comigo (ELIZABETH, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> Eu percebo que sou considerada pelos colegas. A gente sempre procura se dar bem. Existe respeito recíproco entre os brasileiros e nós, sendo que o que nos difere dos outros, é pertencer a países diferentes e os idiomas, mas a gente é vizinho e dialogamos sempre (LAYLA, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> Às vezes a gente se sente um pouco isolada devido pertencer a outro país e não conhecer a língua, sendo que quando interagimos logo a gente vai se adaptando. Observo que os colegas que já têm conhecimento e moram no Brasil, deste modo nos ajudam e respeitam, pois buscamos aprender a se comunicar em português (SOPHIE, aluna da 1ª Série do Ensino Médio).

> Eu me vejo diferente porque sou macuxi, assim como eu tem outros alunos que vem de Lethem estudar aqui na escola estadual e na escola municipal. As diferenças estão na fala, em pertencer a outra terra e fazer parte de uma cultura indígena (RONALD, aluno da 1ª Série do Ensino Médio).

É possível observar que a fronteira linguística está nitidamente presente nas falas dos sujeitos, embora advindos de um mesmo território apresentam diferentes posições entre si, considerando suas especificidades de afirmação da ancestralidade quanto ao pertencimento étnico e descendência africana ou indiana, pois o processo de colonização inglesa, se fez pleno com estas categorias, além disso assumem e estabelecem um vínculo cotidiano com os colegas do Brasil, querem aprender a língua com maior propriedade e ainda dizem gostar dos elementos folclóricos do “lado de cá”.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso sócio espacial, os estudantes da República Cooperativa da Guiana inseridos na escola pública do República Federativa do Brasil, adquirem novos saberes que se revelam nas interações sociais. Percebe-se que a mobilidade transfronteiriça referente ao deslocamento de estudantes guianenses em direção ao município de Bonfim para estudar, demarcam as evidências de relações diplomáticas entre os países, porém este trânsito na região ocorre anterior aos projetos dos Estados nação, uma vez que os povos originários amazônicos sempre estabeleceram relações de parentesco independente da delimitação territorial.

Além da aquisição do sistema de linguagem, os sujeitos tendem a se projetarem em seu percurso através das articulações políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, foi possível compreender que as identidades dos estudantes guianenses se processam multifacetadas, porém não se configuram numa dimensão nacionalista, pois ficou claro que não os tornou sujeitos que afirmam seus intensos sentimentos de pertencer a um território ou a outro de forma incisiva, eles se identificam com uma expressão que se popularizou entre os jovens e que não se sabe quando surgiu "*guy-bras*". Assim se fazem pertencer de forma relacional aos dois Estados (Guiana e Brasil).

Foi possível compreender sistematicamente à luz das teorias de identidade os fenômenos fluidos em intercâmbio nas relações entre os sujeitos e os demais opositores constituídos pelos elementos culturais sem que esteja determinado pelo pertencimento cultural. Com isto, estes sujeitos deslocados estão em constante percurso de transformação. Apesar de estarem situados em um espaço compreendido pela constituição política e administrativa contemplada por uma nação inventada, eles estabelecem seus propósitos e se reinventam como sujeitos jovens reconstruindo seus percursos.

A análise teórica metodológica acerca de concepções de fronteira, identidade e educação escolar como principais categorias foi fundamental para a desconstrução dos entendimentos, os quais se intensificaram no senso comum advindo do fenômeno de identidade fomentada pela ideologia nacionalista. Para a execução das análises, fez-se necessário entender a relação de identidade e fronteira, numa dimensão política, tendo em vista os conflitos sociais e culturais daqueles que vivem entre a linha divisória dos países distintos.

As identidades em seu sentido pessoal estão sempre se afirmando diante da negação do “outro” se construindo e reconstruindo como projeto sempre em processo. Um dos fenômenos marcantes neste percurso investigativo foi perceber que nas falas dos sujeitos investigados, os elementos representados pelos signos simbólicos entre os Estados não eram expressos como forma de patriotismo, e o único dispositivo presente se fez na língua oficial.

Os alunos cruzam a fronteira em busca de obtenção dos conhecimentos através das políticas educativas e para além destas, um detalhe mais expressivo é a aquisição da Língua Portuguesa no sentido de empoderamento para atuar em futuras propostas de trabalho ou acadêmica no Brasil. Nesse sentido, o jogo das identidades demarca os interesses por projetos de vida.

Foi entendido que a identidade como um fenômeno em movimento vai se costurando como parte do processo de aprendizagem no cotidiano da vida dos estudantes que se deslocam de Lethem, diariamente, para estudar no Brasil, na área urbana do município de Bonfim, estado de Roraima e, assim, adquirem conhecimentos a partir dos contatos com os demais sujeitos e através dos projetos que são desenvolvidos na escola. Entre os projetos estão contidas a arte musical e a literatura, que se desenvolvem em uma configuração intercultural.

Os objetivos traçados para atender ao que foi proposto no percurso investigativo foram confirmados pela compreensão da interconexão da construção de identidade e fronteira, uma vez que estas duas categorias dialogam concomitantemente entre os sujeitos diante suas práticas cotidianas. Também foi possível identificar que a dinâmica escolar está a serviço do sistema de ensino brasileiro, conformado pelas regras normativas fundamentadas pelas diretrizes nacional, e constitui em um viés na aquisição de novos conhecimentos potencializadores do reconhecimento dos sujeitos envolvidos.

Na interlocução com os entrevistados e rodas de conversas, os sujeitos apresentaram características identitárias compreendidas não apenas pelos elementos advindos de suas origens culturais, pois são sujeitos constituídos de várias identidades, e ao se confrontarem com o próprio *self*, assinalam que suas origens apresentam múltiplas relações oriundas das diferenças próximas ou distantes, e suas trajetórias de deslocamentos entre os países e a escola, agrega elementos ou fenômenos que intercambiam novas situações cotidianas do “ir” e “vir” na fronteira.

Refletir sobre a construção de identidade após ouvir e sentir sobre o estilo de vida dos estudantes é uma ação desafiadora, pois no caminho investigativo as percepções sobre os sujeitos preconcebidas são descontruídas quando se compreende que estes estão sempre se inventando e se reinventando até no mesmo local em que se encontram. A ideia de fronteira não está contemplada por uma simples linha divisória espacial, o que de fato se confirma são as diferentes fronteiras existentes, desde as fronteiras étnicas, simbólicas, culturais, linguísticas, estudantis e da juventude que corresponde às fronteiras humanas.

Sobre a escola foi possível compreender o esforço dos educadores para o desenvolvimento de atividades pensadas como prática intercultural. Isto se desenvolve eventualmente nos projetos escolares direcionados à promoção da formação científica e cultural dos estudantes e, consequentemente, estímulam os conhecimentos através da cultura da fronteira Brasil/Guiana, por meio de apresentação ou mostras pedagógicas, envolvendo artes, costumes e hábitos alimentares entre os países.

Após o processo investigativo e a efetivação da pesquisa, percebeu-se, portanto, que ainda há a necessidade de um caráter sistêmico permanente para que discentes e docentes adentrem com propriedade na dimensão intercultural, como proposta de reconhecimento e valorização dos saberes, incluindo a aquisição da Língua Inglesa por parte de professores e alunos do Brasil, uma vez que os estudantes guianenses se apropriem mais da Língua Portuguesa, por serem estudantes em terras brasileiras e cuja idioma é obrigatório para eles. Porém, numa proposta intercultural que contemple os sujeitos envolvidos no processo educativo dos dois países.

REFERÊNCIAS

ADELAIDE-MERLAND, Jacques. **Historie contemporaine de la Caribe et des Guyanes**: de 1945 à nos jours. Paris: Éditions Karthala, 2002. 248 p.

ALMEIDA, Maria Geralda. Fronteiras sociais e identidades no território do complexo da usina hidrelétrica da Serra da Mesa-Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Angelo (Org.). **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia. Salvador: EDUFBA, Edições L'Harmattan, 2012. p. 145-166. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-09.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

ARRUDA JÚNIOR, Gerson de Francisco de. **10 lições sobre Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 136 p.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 224 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 255 p.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Meeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 112 p.

BONETI, Lindomar Wessler. Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 161-180, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1924/1646>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 313 p. (Coleção Memória e Sociedade).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 julho 2019.

_____. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. **Diário Oficial da União**, n. 138, seção 1, p. 12. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, quarta-feira, 20 de julho de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=20/07/2016&pagina=12>. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL; ARGENTINA. **Escolas de fronteira**. Programa Escolas Bilíngües de Fronteira - PEBF. Brasília; Buenos Aires: Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mar. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todas iguais**? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 136 p.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARRICO, Christopher. As relações entre Akawaio e europeus durante o período colonial holandês na Guyana. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; IFILL, Melissa. **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: EDUFRR, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530 p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; 2).

CHAUMEIL, Josette; CHAUMEIL, Jean-Pierre. De un espacio mítico a un territorio legal o la evolución de la noción de frontera en el noreste peruano. **Amazonía Indígena**, Lima, v. 3, n. 6, p. 15-22, 1983. Disponível em: <http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/SET=1/TTL=1/CLK?IKT=1016&TRM=De+un+espacio+mi%CC%81tico+a+un+territorio+legal,+o+la+evolucio%CC%81n+de+la+nocio%CC%81n+de+frontera+en+el+noreste+peruano>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e socio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 23, n. 47, p. 163-182, jul./dez. 2013. (Dossiê Língua em Uso). Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/320/94>. Acesso em: 03 maio 2019.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidade en educación**: una aproximación antropológica. México: FCE, 2012. 286 p. (Coleccion Educación y Pedagogía).

FARIA, Marjorie Prado Junqueira de; PASSARELLI, Silvia Helena. Conflitos identitários no território: desdobramentos no tempo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 12, 2017. São Paulo. **Anais**. São Paulo: FAUUSP, 2017. p. 01-16. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%206/ST%206.4/ST%206.4-03.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

FAULHABER. Priscila. A fronteira na Antropologia Social: as diferentes faces de um problema. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n. 51, p. 105-125, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-51/522-a-fronteira-na-antropologia-social-as-diferentes-faces-de-um-problema/file>. Acesso em: 05 jul. 2019.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 37, n. 158, p. 43-66, jan. 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã**. 12. ed. rev. amplia. São Paulo: Cortez, 2008. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época; 24).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008. 323 p.

GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **História do reggae**: parte 3 - Reggae Roots. Publicado em: 01 out. 2009. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historia-reggae-parte-3-reggae-roots/>. Acesso em: 10 maio 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p. (Humanistas).

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.19, n.53, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: inserções de Geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. 316 p. (Humanistas).

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Tradução Maria Celia Paoli; Anna Maria Quirino. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 230 p.

HULSMAN, Lodewijk Augustinus Henri Christiaan. O caso de Berbice: relato de uma pesquisa arquivista. In: HULSMAN, Lodewijk Augustinus Henri Christiaan; CRUZ, Maria Odileiz Sousa. **Fazenda e trabalho na Amazônia, mão de obras nas Guianas**: o caso de Berbice (1726-1736). Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 41-137.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Roraima. **Bonfim**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/bonfim/panorama>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LIMA, Luzileide Correia. **Representações sociais, identitárias e linguísticas na região de fronteira de Roraima, Brasil-Guiana-Venezuela**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/site/wp-content/uploads/2017/02/Tese-Luzileide-Correia-Lima.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIRA, Jonatha Rodrigo de Oliveira. **Migração e mobilidade na fronteira**: concentração de imigrantes internacionais e formação de espaços de vida na Amazônia brasileira. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/324279>. Acesso em: 01 set. 2018.

MENEZES, Vitor Matheus. Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 68-81, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7106/13992>. Acesso em: 10 maio 2019.

MORENO, Jean Carlos. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tania Regina de; GUIMARÃES, Valéria (Org.). **Identidades brasileiras**: composições e recomposições. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2014. p. 07-29. (Desafios contemporâneos). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-03.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 192 p.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO. José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 47-66.

NOBILE, Rodrigo Orlandi (Org.). Latinoamericana: **Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe**. Madrid: Akal / Boitempo / Clacso, 2010. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/autores/rodrigo-orlandi-nobile-rn>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A presença holandesa na Amazônia Caribenha entre os séculos XVI e XVII: da Costa Selvagem ao Rio Branco. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; IFILL, Melissa. **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: EDUFRR, 2011. p. 19-43.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

PENA, Rodolfo Ferreira Alves. Mercosul: países integrantes. **Brasil Escola**. 2016. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/mercosul-paises-integrantes.htm>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PEREIRA, Mariana Cunha. A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 345-361, jul./dez. 2007. (Dossiê História da Educação). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/3066/3545>. Acesso em: 4 jul. 2019.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 262 p. (Série Temas; 29).

RODRIGUES, Francilene dos Santos. **Nacionalidade no pensamento social brasileiro e venezuelano e o lugar Guayana**. Manaus: EDUA, 2014. 214 p.

RORAIMA. Decreto nº 24.851-E, de 5 de março de 2018. Dispõe sobre a criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, RR, n. 3191, 05 março 2018, p. 01-02. Boa Vista, 05 mar. 2018a. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2018/03/doe-20180305.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Decreto nº 25.974-E, de 24 de setembro de 2018. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima. **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, RR, n. 3324, 24 setembro 2018, p. 07-13. Boa Vista, RR, 24 set. 2018b. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2018/09/doe-20180924.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 12, n. 28, p. 153-159, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/viewFile/22367/21465>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 31-52, nov. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940/87669>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SANTOS, Jonildo Viana. **Diferenças étnicas e o lugar do índio**: descendente na escola de Boa Vista-RR. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 259 p. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Roseli Bernardo Silva dos. A questão identitária indígena brasileira no contexto urbano reflita à luz da pós-modernidade. In: CENTENARO, Angela Ester Mallmann (Org.). **Diálogos sociológicos**: perspectivas contemporâneas. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 11- 27.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 104 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **História da escola pública no Brasil**: questões para pesquisa. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 01-29. (Coleção Memória da Educação).

_____. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 7-32.

SILVA, Luís. Obituário: Fredrik Barth (1928-2016). **Análise Social**, Lisboa, v. 51, n. 219, p. 503-508, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_219_obit03.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SIMMEL, Georg. Como as formas sociais se mantêm. In: MORAES FILHO, Francisco Evaristo (Org.). **Simmel**: Sociologia. Tradução Carlos Alberto Pavanelli et al. São Paulo: Ática, 1983. p. 47-58. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 34).

SINGH, Vivek David Thompson. **Curry pratos aromáticos da Índia, Tailândia, Malásia e Indonésia**. Rio de Janeiro: Alta Book, 2011. 352 p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 13-24, jul./dez. 2003. Disponível em:

<http://anpocs.com/index.php/caderno-crh/user-category/29-cadernocrh/176-cad-crh-v-16-n-39->. Acesso em: 07 abr. 2018.

SOUZA, Mariana Jantsch de. Fronteiras simbólicas-espaço de hibridismo cultural, uma leitura de dois irmãos, de Milton Hatoum. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 475-489, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16655>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula: uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 77- 89, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/825/583>. Acesso em: 07 mar. 2019.