

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS -
UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

Joelma Fernandes de Oliveira

**DOCÊNCIAS EM ESCOLAS DE FRONTEIRA: DIFERENÇAS,
SILENCIAMENTOS E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS
INTERCULTURAIS**

**SÃO LEOPOLDO
2019**

Joelma Fernandes de Oliveira

**DOCÊNCIAS EM ESCOLAS DE FRONTEIRA: DIFERENÇAS,
SILENCIAMENTOS E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS
INTERCULTURAIS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2019

Joelma Fernandes de Oliveira

**DOCÊNCIAS EM ESCOLAS DE FRONTEIRA: DIFERENÇAS,
SILENCIAMENTOS E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS
INTERCULTURAIS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras
Universidade Federal de Roraima – UFRR

Profa. Dra. Gelsa Knijnik
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – Orientadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

São Leopoldo
2019

O48d Oliveira, Joelma Fernandes de.
Docências em escolas de fronteira : diferenças,
silenciamentos e possibilidades de pedagogias
interculturais / por Joelma Fernandes de Oliveira. – 2019.
272 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2019.
“Orientadora: Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Docências. 2. Escolas de Fronteira. 3. Diferenças.
4. Relações culturais. I. Título.

CDU: 37.01

Cidade do Campo

Buriti do campo que prazer
Igarapé tão bom te conhecer
Boa vista vai onde a vista ver
No verde do campo vi você
Correm mitos no vento
Pedra de Macunaíma
Voa meu pensamento
Sobre o monte Roraima
Cidade do campo, beira-rio
Estrela do norte do Brasil,
Cidade do campo entardecer
Boa vista linda de se ver
Correm rios de tempo
Águas de Pacaraima
Montes em movimentos
Coração de Roraima.

Eliakin Rufino

**(Professor, poeta e cantor
Roraimense)**

Dedico esta Tese à minha filha Clara, que me ensinou a construir a tese mais difícil de escrever, “construir” e viver um amor imenso a 6000 km de distância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força divina do nosso Deus, que me segurou e deu forças para seguir esta caminhada.

Agradecer significa o ato de reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício, um auxílio, um favor etc. Assim sendo, muitas são as pessoas que eu devo agradecer, pois, para que este projeto se edificasse e nele o sonho de realização de um doutorado, com todo o processo de escrita de uma Tese, custou-me muito, necessitou a amizade e companheirismo de muitos. Isso porque nenhum trabalho é construído de forma isolada, mas uma Tese, reconheço, é um imenso trabalho coletivo, de muitas mãos, de muitas cabeças. Para que a ação em si de pensar e escrever ocorra, é preciso que muitos outros quesitos estejam engrenados, inclusive, quando se estuda a uma distância longa de sua terra natal, quando se tem filho e quando aliado a esse processo de pesquisa e estudo é preciso conciliar trabalho docente.

Então o que tenho a dizer? Quero expressar minha alegria de concluir esta etapa tão sonhada. Quero agradecer a todos os envolvidos e dizer que a companhia de diversos seres que foram humanos e empáticos cada um na sua medida nesta etapa contribuiu para que eu não desistisse e tivesse força e ânimo para prosseguir.

Quero agradecer a toda a minha família. Obrigada pelo apoio do início ao fim e pela compreensão do distanciamento e imersão na pesquisa nesses 4 anos. Em especial, sou grata a minha mãe Francisca Fernandes, pelo apoio emocional e financeiro, por todas orações e ações do início ao fim deste processo, inclusive por me ajudar a cuidar da minha casa nesse período, por dividir as tarefas de cuidar da nossa Clarinha e por sempre me lembrar do quanto acredita em mim, nas minhas potencialidades, enfim, por me amar independente de qualquer situação.

Agradeço a minha irmã Kaline. Obrigada pelo zelo e por todo apoio financeiro que me disponibilizou quando eu mais precisei durante o curso.

Ao meu irmão Gabriel agradeço o carinho, as digitações de referências e a oferta de apoio mesmo sem entender quase nada de “Humanas”.

A minha prima Margarete Figueiredo agradeço a amizade, as risadas, ligações, preocupações e comidas disponibilizadas nesses anos.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Eli Fabris. Obrigada por ser iluminada, forte, dedicada. Obrigada pelo companheirismo, afeto e conhecimento compartilhado nessa jornada.

Agradeço as minhas amigas do Grupo Eli Team, especialmente a Antônia, Ana, Viviane, Victor, Daiane, Luis, Livia, Sandra, Samantha, Cláudia e Sabine. Obrigada por todo apoio, amizade, leituras, orientações partilhadas, críticas e ideias divididas.

Ao Carlos Sousa. Obrigada por todo e extenso apoio, por cuidar, zelar e amar nossa filha infinitamente na minha ausência.

Ao Carlos Henrique por me salvar sempre que precisei nos momentos em que meus recursos tecnológicos resolviam entrar em greve!

A Jussara Reupert. Obrigada por ter me acolhido como filha durante esses 4 anos no Rio Grande do Sul, pelo carinho, cuidado, pelas caronas para Universidade, pelos cafés, lanches, jantares, passeios e por toda amizade criada, eterna gratidão a ti.

Ao Prof. Jairzinho Rabelo pela dedicação, pelas conversas, abraços, acolhimento na sua casa, dicas e orientações partilhadas.

Agradeço também às amigas que fiz nesse curso, Ranielly Foro e Nágila Brandão. Obrigada pela companhia, pelas risadas, ideias e angústias compartilhadas, viagens, publicações, amizade intelectual, motivação coletiva e afeto compartilhado.

A amiga Tamiris Machado Gonçalves. Obrigada por todo apoio, confiança, ouvidos, correções, orientações e motivações ao longo deste processo. Amo-a e admiro-a de múltiplas formas.

A minha amiga Jacinta Ferreira. Obrigada pelas trocas de conhecimento, palavras, torcida e pelo acolhimento oferecido diversas vezes.

Ao amigo Fredson Silva sou grata pelas imagens organizadas, gráficos e por toda atenção e carinho de me atender sempre que precisei.

A France Jane Eduardo. Obrigada pelo carinho, força, parceria em viagens a estudo e pesquisa e por acreditar que um dia conquistarei tudo que sonho, e sem dúvida estarás incluída nele.

Ao Anderson Raian agradeço o cuidado, carinho, paciência e apoio nesta etapa final de curso.

À amiga Kelly Costa agradeço a companhia nas viagens até a Fronteira durante a pesquisa de campo. Obrigada também pelas mensagens, pelo apoio “logístico” na minha casa, por torcer e me oferecer apoio em diversos aspectos nos momentos mais difíceis da escrita. Por me fazer acreditar que este meu sonho é coletivo.

Ao Daniel Dias sou grata pelos mapas personalizados, pela torcida, amizade partilhada e paciência no ambiente de trabalho.

Ao amigo e ex-aluno Diego Marques. Obrigada pela presença, afeto e apoio nas digitações e momentos de tensão desta caminhada.

Ao NUMUR, Núcleo de Mulheres de Roraima. Obrigado por me apoiarem, compreenderem minha ausência no movimento e por me dizerem o quanto este sonho é uma realização extensa e que contempla o sonho e a liberdade de muitas de nós mulheres, mães, estudantes.

A toda escola Casimiro de Abreu sou grata por toda disponibilidade em possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, os professores, e o diretor Francimar.

Ao professor Elói Senhoras agradeço o afeto, confiança, amizade intelectual, apoio infinito no meu cotidiano. Obrigada por me fazer entender o quanto vale a pena sonhar, pesquisar, e trabalhar para que coisas boas se concretizem em nossa vida e para toda humanidade. Obrigada por sonhar comigo do ingresso ao término deste objetivo.

Agradeço à banca. Obrigada aos professores, Alfredo, Gelsa, Maura e Elói pelo aceite em avaliar meu trabalho e, assim, contribuir com esse momento tão importante da minha vida acadêmica.

Faço um agradecimento especial a minha filha Clara, quem mais sentiu minha falta nesta jornada, por ter sido compreensiva e forte na minha ausência, por ser tão grande em atitudes e por me mostrar que o Amor da gente supera tudo, até a distância física, pelas vezes que foi dormir e acordou e me encontrou no mesmo lugar na frente do computador, e me abraçava e dizia: “tá em que página, mamãe? Isso me dava uma força que nenhum energético substituiria. Filha, obrigada pela paciência que teve

quando eu não podia assistir aos filmes e desenhos de que mais gostava em sua companhia... *Em especial nas suas férias de janeiro de 2017 e 2018. Sou grata pelas diversas vezes que você chegava com suas mãozinhas no meu ombro e dizia: Mamãe, não tô ouvindo os tec tec do computador, vamos lá mocinha...* Pois, o momento que eu estava retornando nas leituras dos livros eram entendidos como perdas de tempo! Clarinha, agradeço todo seu amor e os convites e companhias para fazer bolo de chocolate e chocolate quente nos meus intervalos de escrita, acredite, eles me davam mais inspiração mesmo!

RESUMO

Esta Tese apresenta uma análise sobre docências em Escolas de Fronteira, no estado de Roraima. Os objetivos foram: a) pesquisar como se apresentam as docências em uma Escola de Fronteira, verificando as práticas pedagógicas e as relações culturais que se estabelecem nesse espaço; b) conhecer as práticas pedagógicas que circulam nessa Escola de Fronteira; e c) analisar o currículo da escola estudada em razão da localização ser uma região fronteira (Brasil/Venezuela). A abordagem teórico-metodológica foi qualitativa, com uso de observações registradas em Diário de Campo, e com utilização de entrevistas, a partir de roteiro semiestruturado, com 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 8 (oito) professores de diferentes áreas de conhecimento. No que diz respeito à metodologia de análise dos materiais, foi realizada uma análise de conteúdo, a fim de analisar o material empírico produzido na pesquisa. Os resultados mostram que, na Escola de Fronteira observada, são identificadas, por um lado, docências que percebem as diferenças culturais como especificidades a serem consideradas para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens na escola; e, por outro lado, docências que realizam ações que fomentam a invisibilidade de alguns sujeitos daquele espaço, principalmente os não brasileiros. Assim, ao finalizar esta investigação, foi possível defender a seguinte tese: as Escolas de Fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagem, há docências que consideram a diferença, e quando não procuram ver os problemas nem agenciar possibilidades de ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade, isto é, docências que interditam e não percebem o outro da diferença. Tudo isso leva à conclusão de que as docências contemporâneas, tanto na especificidade de uma Escola de Fronteira quanto na educação como um todo, se produzem nas relações com as diferenças, que se potencializam na relação com o Outro.

Palavras-chave: Diferenças. Docências. Escolas de Fronteira. Relações culturais.

TEACHING IN BORDER SCHOOLS: DIFFERENCES, SILENCING AND POSSIBILITIES ON INTERCULTURAL PEDAGOGICS

ABSTRACT

This thesis presents a analysis about teaching in Border Schools, at the state of Roraima. The goals stood for: a) to research how are presented different kinds of teaching in this specific Border School, verifying pedagogical practices and cultural relations established within such a space; b) to cognize the pedagogical practices that circulate in this school; and c) to analyze the curriculum of the school under study since it is located in a frontier region (Brazil/Venezuela). The theoretical-methodological approach presents a qualitative nature, employing registered notations from Field Journal and a semi-structured interview script, counting with 2 (two) pedagogical coordinators and 8 (eight) teachers from different knowledge areas. Concerning methodology material analysis, it was also resorted to a content analysis, in order to contemplate the empirical data produced during the research. The results exhibit that, on the Border School under analysis, a sort of teaching is identified, on the one hand, as perceiving cultural differences as specificities to be considered for development of teaching and learning at school; on the other hand, there is also a kind of teaching that promotes invisibility of some subjects from that space, mainly non-Brazilians. At the end of this investigation, it was possible to sustain the following thesis: Border Schools consist of space for wide, distinct, multiple and complex cultural relations. When teaching arranges possibilities for learning and teaching, there is teaching for the differences; when teaching, however, does not intend to see the problems nor to arrange possibilities for learning and teaching, there is teaching of invisibility, that is, that prohibit and do not realize the other of the difference. All of this lead to conclude that contemporary teaching, both in the specificity of a Border School and in Education as a whole, refer to the relationship with differences, which are potentiated and produced in relation to the Other.

Keywords: Differences. Teaching. Border Schools. Cultural Relations.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.1 RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E PESQUISADORA: ALGUNS TENSIONAMENTOS.....	30
1.2 ESCOLA DE FRONTEIRA: DO ESPAÇO GEOGRÁFICO À COMPLEXIDADE DO ESPAÇO CULTURAL.....	33
1.3 ESCOLAS DE FRONTEIRA: ESCOLAS DIFERENCIADAS?.....	42
1.4 PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA	46
1.5 SÍNTESE DA PROBLEMATIZAÇÃO	69
CAPÍTULO 2: UM OLHAR SOBRE CULTURAS E EDUCAÇÃO	73
2.1 CULTURA E CULTURAS: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SOCIAIS.....	73
2.2 ESCOLA: RELAÇÕES CULTURAIS E INTERCULTURAIS.....	83
2.3 A INTERCULTURALIDADE COMO UM PROJETO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	86
CAPÍTULO 3: DOCÊNCIAS PARA E COM A DIFERENÇA.....	89
3.1 SOBRE DOCÊNCIA	89
3.2 DOCÊNCIA VOLTADA PARA A DIFERENÇA.....	91
4.1. ESTADO DE RORAIMA.....	101
4.2 O MUNICÍPIO DE PACARAIMA E AS ESCOLAS DE FRONTEIRA	103
4.3 UMA ESCOLA NA FRONTEIRA: BRASIL-VENEZUELA COMO LÓCUS DE PESQUISA.....	111
4.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	117
4.3.1 Entrevistas com coordenadoras	120
4.3.2 Entrevistas com professores	123
4. 3.3 Acompanhamento das atividades da escola	125
4.3.4 Análise documental	128
4.4 DAS ESPECIFICIDADES DE PESQUISAR NA FRONTEIRA, DA CULTURA ETNOCÊNTRICA E DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA: IMPACTOS SOCIAIS E ESCOLARES.....	136
4.4.1 Pacaraima: Realidade e desafios da fronteira Brasil-Venezuela	160
CAPÍTULO 5: O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS NA FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA.....	168

5.1 ESCOLA DE FRONTEIRA E A TENTATIVA DA HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL	169
5.2 CURRÍCULO TURÍSTICO E PADRONIZADOR: O FOCO NAS DATAS COMEMORATIVAS	177
5.3 DOCÊNCIAS DE FRONTEIRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTÃO NA ORDEM DO DISCURSO.....	194
5.4 MARCAS CULTURAIS INVISIBILIZADAS NAS DOCÊNCIAS	202
CAPÍTULO 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESCOLAS DE FRONTEIRA.....	206
6.1 O ESQUECIMENTO GOVERNAMENTAL DAS ESCOLAS DE FRONTEIRA.....	206
6.2 A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE INTERFEREM NA DOCÊNCIA EM ESCOLA DE FRONTEIRA.....	215
6.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM ESCOLAS DE FRONTEIRA (PERTENCIMENTO A UMA ESCOLA DE FRONTEIRA: <i>ETHOS</i> DE FORMAÇÃO).....	222
CAPÍTULO 7: ESCOLA DE FRONTEIRA E AS DIFERENÇAS	227
7.1 DIVERSIDADE CULTURAL E DIFERENÇAS CULTURAIS.....	228
7.2 A LÍNGUA COMO LIMITE NA COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTE-DISCENTE	234
REFERÊNCIAS.....	252
APÊNDICES	261
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	261
APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	263

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstrativo de percentagem de pesquisas encontradas sobre a temática .	47
Gráfico 2: Quantitativo de pesquisas produzidas por instituição	48
Gráfico 3: Demonstrativo de quantidade percentual de pesquisas encontradas por eixo temático.....	53
Gráfico 4: Quantitativo de matrículas no Município de Pacaraima	107
Gráfico 5: Gráfico do quantitativo de solicitações de refúgio de venezuelanos em Roraima por mês	142
Gráfico 6: Desafios da docência na fronteira.....	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de todos os Estados brasileiros que fazem fronteira com outros países .39	
Figura 2: Mapa do Estado de Roraima-Divisão por municípios100	
Figura 3: Vista de Pacaraima (2017), Marco de divisa da fronteira-Brasil-Venezuela .103	
Figura 4: Mapa demonstrativo da Fronteira em que Pacaraima está situada103	
Figura 5: Rodovia de saída de Pacaraima-Venezuela.....106	
Figura 6: IDEB de Pacaraima em 2015108	
Figura 7: IDEB de Pacaraima em 2017 e projeções109	
Figura 8: Reportagem sobre o quantitativo de novos alunos venezuelanos matriculados em Roraima.....110	
Figura 9: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais de conflitos na fronteira Brasil-Venezuela.....137	
Figura 10: Imagem de jornal local150	
Figura 11: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre xenofobia na fronteira Brasil-Venezuela..... 154	
Figura 12: Imagem de campanha contra xenofobia.....157	
Figura 13: Grupo de reportagens sobre ações políticas e sociais na fronteira Brasil-Venezuela.....159	
Figura 14: Posto de fiscalização da fronteira-Brasil-Venezuela, entrada para Sta. Elena de Uairén..... 161	
Figura 15: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima..... 163	
Figura 16: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima..... 165	
Figura 27: Fila de carros para atravessar a fronteira para Sta. Elena de Uairén em 2008..... 167	
Figura 18: Fluxograma sobre processos de construção das Escolas de Fronteira..... 2009	
Figura 14: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima 162	
Figura 11: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima 164	

Figura 12: Fila de carros para atravessar a fronteira para Sta. Elena de Uairén em 2008	166
Figura 13: Fluxograma sobre processos de construção das Escolas de Fronteira	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções científicas sobre escolas de fronteira	49
Quadro 2: Discussão das produções científicas sobre escolas de fronteira	54
Quadro 3: Pesquisas que discutem programa escolas bilíngues de fronteira (PEBF)	57
Quadro 4: Discussão de pesquisas do GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais	63
Quadro 5: Discussão de pesquisas do GT 08 (formação de professores) ANPED	67
Quadro 6: Quadro do resultado do IDEB da escola lócus de pesquisa (Casimiro de Abreu).....	118
Quadro 7: Cidades com escolas participantes do Programa Escola Bilingues de Fronteira.....	119
Quadro 8: Professores Entrevistados.....	128
Quadro 9: Diário das visitas à escola	131
Quadro 10: Sobre atividades realizadas na escola	176
Quadro 11: Sobre construção e prática do currículo	188
Quadro 12: Sobre construção e prática do currículo	188
Quadro 13: Sobre construção e prática do currículo	189
Quadro 14: Sobre construção e prática do currículo	190
Quadro 15: Sobre construção e prática do currículo	190
Quadro 16: Que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?	195
Quadro 17: Sobre diferença cultural	201
Quadro 18: Sobre alteração das práticas	202
Quadro 19: Percepção do coordenador em relação ao corpo docente.....	202
Quadro 20: Que práticas pedagógicas colocam em ação? Como desenvolvem o ensino?.....	204
Quadro 21: Como você desenvolve suas aulas nesta Escola de Fronteira? Dê exemplos de como organiza suas aulas. De como seleciona os conteúdos.....	206
Quadro 22: Sobre questões curriculares	207
Quadro 23: Dificuldades para exercício da docência	223
Quadro 24: Dificuldades, limitações e possibilidades encontradas na escola.....	227
Quadro 25: Quais são os principais desafios para atuar nesta escola como coordenador pedagógico? Dificuldades e facilidades; Tem alguma diferença desta para outras em que já atuou?.....	231

Quadro 26: Como você observa os cursos de formação continuada oferecidos aos coordenadores pedagógicos? Você acha que eles têm atendido seus principais anseios? Quais temas gostaria que fossem abordados nas formações propostas?	232
Quadro 27: Sobre a forma de chegada ao cargo ocupado	233
Quadro 28: Atribuições do (a) Coordenador Pedagógico	233
Quadro 29: Diferenças na prática pedagógica de Escolas diversas	238
Quadro 30: Como você desenvolve suas aulas nesta Escola de Fronteira? Dê exemplos de como organiza suas aulas. De como seleciona os conteúdos.....	243
Quadro 31: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?	244
Quadro 32: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?.....	248
Quadro 33: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?.....	249

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação desta Tese indicando os caminhos que levaram à construção de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo central foi *analisar como se apresentam as docências em uma Escola de Fronteira*. A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Casimiro de Abreu, localizada em Pacaraima, estado de Roraima, extremo norte do Brasil, fronteira com a Venezuela.

Neste trabalho usarei o termo *docências* porque vejo que o fazer docente do profissional *professor* requer diferentes desdobramentos para levar a cabo seu projeto de ensino frente a contextos diversificados de atuação, com necessidades específicas e demandas particulares. Entendo, assim, que o termo *docências* é perpassado por uma série de questões do âmbito das formações culturais, haja vista que a educação que ocorre na escola é um processo de interação e inter-relação entre sujeitos sociais. O termo *Docências* tem o sentido de multiplicidade de formas de atuação, de práticas de formação, mas também dá conta da complexidade dessas práticas docentes quando estão comprometidas com o ensino, aprendizagem e formação do sujeito humano.

Desde um ponto de vista social, somos seres constituídos a partir de relações culturais, advindas de toda a sociedade que nos circunscreve, de nossas interações com o mundo em diferentes instâncias. Embora a docência seja resultado de uma formação específica para esta profissionalidade, há nela aspectos que envolvem outros conjuntos de saberes que vão se construindo ao longo da vida. Esses conhecimentos são plurais porque são oriundos de experiências afetivas, interpessoais, sociais e culturais. Em seu fazer docente, o professor coaduna saberes diversos, orientações – da escola, das teorias, dos pais –, experiências e vai tecendo seu perfil docente, sua profissionalidade docente, ao selecionar e justificar sua forma de priorizar os conteúdos, as metodologias que usa e os valores e princípios para compor as docências que desenvolve.

Assim, a docência não é algo acabado da vida profissional daquele que escolhe o exercício do magistério, uma vez que seus limites estão para além da formatura que garante um diploma. A docência é um exercer diário de aprendizagem, tendo em vista que o profissional dessa área depara-se com grupos heterogêneos, situações diversificadas e uma série de fatores que requerem variados métodos e conhecimentos para o exercício do ensino e da educação desenvolvidos pelos docentes. Assim, é possível pensar na possibilidade da existência de diferentes docências, diferentes modos

de ensinar e viver a experiência da docência. Nesses termos, as docências se constituem de formas diversificadas por múltiplos motivos e finalidades, inclusive pela diferença dos espaços e tempos em que elas são realizadas e exercidas.

Tendo em vista tais considerações, o tema desta pesquisa, *Docências em Escolas de Fronteira*¹: *Um olhar sobre as práticas pedagógicas*, foi planejado com a finalidade de pensar a constituição do fazer docente em espaços repletos de diferenças, tanto por suas delimitações geográfico-espaciais quanto socioculturais. Para tanto, tracei os seguintes objetivos específicos: a) pesquisar como se apresentam as docências em uma Escola de Fronteira, verificando as práticas pedagógicas e as relações culturais que se estabelecem nesse espaço; b) conhecer as práticas pedagógicas que circulam nessa Escola de Fronteira; e c) analisar o currículo da escola estudada em razão da localização ser uma região fronteira (Brasil/Venezuela). Para contemplar os objetivos apresentados, foi necessário conhecer como se desenvolve o fazer docente na escola escolhida, de modo que fosse possível compreender a existência ou não de diferenças no fazer pedagógico.

Conforme aponta Nóvoa (1995), “[...] a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. Essas são as tensões que busquei investigar com esta pesquisa, inspirada na seguinte questão: “quais são os tensionamentos que atravessam as práticas pedagógicas de uma escola localizada na fronteira?”.

Especificamente estou olhando para a Escola Municipal Casimiro de Abreu, localizada na fronteira ao norte do Brasil, divisa com a Venezuela. Para discorrer sobre as problemáticas a que me propus, busquei apoio em autores diversificados para saber se o fato de alunos venezuelanos, indígenas e brasileiros frequentarem o mesmo espaço educativo, com finalidades semelhantes, os faz sentirem-se incluídos. Outra questão foi verificar se existe um trabalho docente com práticas educativas planejadas com o objetivo de incluir todos esses indivíduos ou se as ações docentes se apresentam de forma intuitiva, não pautada em metodologias formais, reconhecidas ou indicadas por concepções teórico-metodológicas que circulam na cultura educacional. Além disso, averigüei se ainda persiste a realidade de uma escola integradora, numa sociedade não inclusiva como foi no século XVIII.

¹ A expressão será grafada em maiúsculo para ressaltar o tema da pesquisa.

Pensar a escola como um espaço inclusivo, não apenas como um sonho, mas como uma possibilidade, assim como pensar um currículo diverso, que se efetive em todas as práticas escolares, que contemple todos os momentos do início ao fim da estada do aluno no ambiente escolar – a recepção do aluno na entrada da escola, o momento do lanche coletivo, as brincadeiras no recreio, as aulas em sala e as extraclasse, aulas de educação física ou qualquer outro componente curricular – é complexo. Isso porque a cultura e as diferenças existentes em instituições fronteiriças são, muitas vezes, lembradas e exaltadas apenas em datas específicas, citadas em calendários sociais e copiadas para o escolar. Para essa problematização, sobre o conceito de currículo e de diferença, apoiei-me teoricamente em Tomaz Tadeu Silva² e Franz Boas³, esse último desde sua primeira obra em 1858, numa tentativa de pensar a diferença, cita que a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial.

Ao problematizar o conceito de docências, discorro sobre a questão cultural, importantíssima em um estado de fronteira. Em um primeiro momento, talvez identificar as diferenças existentes na fronteira possa gerar uma ideia de obviedade, no sentido de que pensar sobre os diversos aspectos das relações culturais existentes entre os indivíduos que compõem esses espaços, em especial, a escola, seja uma das questões previstas quando se coloca em relação as pautas *docência e cultura*.

No entanto, em um segundo olhar, percebo que a análise sobre docência e cultura pode ser oportuna porque aquilo que é esperado nos limites de determinado contexto pode ser bem diferente daquilo que de fato acontece. Há muitas situações, é possível que, em um ambiente de fronteira, as múltiplas culturas existentes transitem da mesma forma dentro da escola; pode ser que jamais sejam amortizadas, negadas ou conflitadas. Pode ser, ainda, que haja a possibilidade de uma naturalização dessas questões, não havendo espaços para existência de problemas, como preconceitos, xenofobismo; pode ser, por outro lado, que as relações culturais sejam invisibilizadas.

² Desde 1998, é professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Publicou mais de 30 artigos em periódicos especializados, 30 capítulos de livros e 25 livros. Atua na área de educação, com ênfase em Teoria do Currículo. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica são: currículo, diferença, Deleuze, Foucault, neoliberalismo, Estudos Culturais, identidade e pós-modernismo (conforme texto informado pelo autor na plataforma Lattes).

³ Antropólogo germânico nascido em Minden, Prússia, cujo trabalho contribuiu para firmar as bases da antropologia como ciência. Desenvolveu também relevantes estudos etnológicos a respeito dos índios americanos, além de trabalhos relativos ao folclore e à arte autóctones. Entre sua vasta obra são considerados brilhantes *The Mind of Primitive Man* (1911) e *General Anthropology* (1942). Faleceu em New York City, New York, deixando como lição principal que não existem culturas superiores ou inferiores e que todas constituem fenômenos específicos e originais.

Não obstante, por ser um local em que as relações humanas existem, pode ser também que tudo que ocorre lá seja contingente, e por isso, diferente de tudo o que foi visto, ao menos em termos de significados vividos naquela comunidade. Dessa maneira, vi ser necessário tensionar aspectos constitutivos das relações entre os diferentes sujeitos de determinados espaços, a fim de compreender suas especificidades em meio à comunidade em que a escola se insere e frente ao questionamento de como se dão as relações interpessoais entre professor e aluno e entre os demais atores sociais que compõem a comunidade escolar.

Sobre essas questões, a pesquisadora Maura Corcini Lopes (2008) sublinha que o simples fato de incluir pessoas em um mesmo espaço físico não garante a incorporação daquele que está sendo fisicamente incluído. Nesse caso, é possível falar de uma “inclusão excludente”, conforme Lopes e Fabris (2013) afirmam na obra *Inclusão e Educação*. As autoras, ao historicizarem a inclusão desenhada no final do século passado, mostram formas de exclusão e reclusão – sendo que a reclusão, por exemplo, deixou de ser um completo isolamento social, como era compreendida no século XVIII, e passou a ser vivida de outras formas, em formatos mais coletivos e menos individuais.

A pesquisa sobre docências em Escolas de Fronteira não se distancia de um trabalho sobre inclusão, uma vez que o conceito de inclusão não está mais ligado apenas a questões que envolvem pessoas com deficiências, mas se estende às pessoas que, por algum motivo, estejam à margem do grupo em que convivem. Na maioria das vezes, essas pessoas são oriundas de grupos minoritários, historicamente acometidos pelas desvantagens criadas socialmente, tal como a realidade de muitos negros, indígenas, estrangeiros, imigrantes e, acrescento, os fronteiriços.

Nessa perspectiva, estudar as docências na escola Municipal Casimiro de Abreu é também repensar práticas inclusivas e excludentes do fazer docente numa Escola de Fronteira, em que alunos diferentes social e culturalmente (venezuelanos, indígenas e brasileiros não indígenas) vivenciam diariamente o desafio de respeitarem-se e valorizarem-se mutuamente na apropriação dos conhecimentos escolares e da educação que se privilegia em solo brasileiro, naquela região.

No que tange ao exposto, Lopes e Fabris (2013), inspiradas em Castel (1997), mostram que todo indivíduo pode ser posicionado de acordo com dois eixos: o do trabalho e o relacional. Assim, propõem uma reflexão sobre a complexidade em torno da relação entre os conceitos de integração e inclusão. Assim, em sua perspectiva,

integração diz respeito ao fato de estar no mesmo espaço que os demais, sem uma vivência, sem laços de respeito nem atividades conjuntas e cooperativas para valorização do outro; já *inclusão* está relacionada à efetiva construção de relações de colaboração, com respeito às subjetividades, reconhecimento das necessidades e das diferenças dos indivíduos.

Embora os conceitos discutidos tenham suas delimitações bem marcadas, percebo que, no senso comum, ainda há uma ideia ou uma compreensão de que todos estão *integrados* apenas por frequentarem um espaço comum, o que na realidade não ocorre. Nessa direção, Lopes *et al.* (2010, p. 06) discutem o uso dos termos inclusão e exclusão:

Associados à miséria vivida por um número muito grande de pessoas dentro do território brasileiro; podem também ser associados à designação de limites de fronteira entre o dentro e o fora, assim como podem ser associados às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação etc.

As pesquisadoras esclarecem a abrangência do conceito de inclusão, já que, por algum tempo, foi relacionado apenas ao que diz respeito às pessoas com deficiência. Atualmente esse conceito vem sendo discutido e compreendido a partir de uma amplitude de situações e formas de estar na sociedade, apontando inclusive que circunstâncias sociais e financeiras são capazes de colocar os indivíduos em um profundo sentimento de exclusão. Ainda sobre essa questão, Provin (2011, p. 65) explica que o “[...] imperativo da inclusão é entendido como um imperativo social que está na cultura e não somente em um nível de ensino. Não imposto apenas para as instituições educacionais, mas, sim, perpassando os limites delas e atingindo todos os segmentos da sociedade”.

É importante referir que, ao longo da elaboração desta Tese, muitas perguntas foram surgindo, questões relacionadas às relações culturais que compõem a Escola de Fronteira em observação; questões sobre docências, sobre o processo de ensino que se conduz nesse espaço. Também dúvidas a respeito do que os documentos disponibilizados para pesquisa dizem sobre as práticas pedagógicas, além de outros questionamentos em relação ao que compõem o currículo escolar, por exemplo.

Em busca de repostas aos questionamentos que me moveram nesta pesquisa, tive de ir me apropriando de muitos conceitos que se relacionam a essas problemáticas, dentre eles, cultura, intercultura, diferença, fronteira. Para entendê-los, busquei

referências importantes em autores como Hall (1997), Laraia (2003), Tadeu (2003), Candau (2012), entre outros.

Com o objetivo de mostrar ao leitor a estrutura da Tese, faço uma apresentação dos capítulos que a compõem. No Capítulo 1, intitulado *A Formação do Campo Investigativo*, apresentei um breve histórico da minha trajetória acadêmica e profissional, esclareci os motivos da escolha do tema de pesquisa, especificando a partir de quais acontecimentos pessoais e profissionais passei a pensar e problematizar como é ser professor, bem como quais estratégias são necessárias para praticar a docência na Escola de Fronteira em que reinam a diferença e as diversas culturas.

Na seção 1.2 *Escolas de Fronteira: do espaço geográfico à complexidade do espaço cultural*, situei as características geográficas e étnicas da localização da escola pesquisada, constituindo o objeto de pesquisa. Apresentei também minha compreensão sobre a instituição escolar na Contemporaneidade e o que caracteriza uma Escola de Fronteira atualmente, mostrando assim alguns questionamentos sobre o espaço pesquisado, uma escola multiculturalmente diversa.

Na seção 1.3, historicizei o surgimento das Escolas de Fronteira e segui problematizando as minhas questões de pesquisa sobre fazer docência numa Escola de Fronteira. Discuti ainda a existência de estudos produzidos a partir da reflexão em torno de espaços de fronteira, mas com ênfase em questões linguísticas – tais como o bilinguismo – e o fato de haver pouco destaque para as demandas sociais e culturais – justamente o recorte que apresenta uma problemática acerca de questões presentes e frequentes nas Escolas de Fronteira de Roraima: a presença de alunos estrangeiros (venezuelanos), indígenas e não indígenas, numa única sala de aula, em que diferentes sujeitos, em amplo sentido, desde a língua materna aos aspectos culturais, encontram-se com a mesma finalidade, que é ter educação formal para tornarem-se cidadãos escolarizados; intenção essa que independe de etnia ou nacionalidade.

Na seção 1.4, *Escolas de Fronteira: produções sobre a temática*, apresentei os primeiros conceitos e as características de uma Escola de Fronteira, assim como uma análise das pesquisas que vêm sendo realizadas e apresentadas em dissertações, teses e eventos científicos da área.

No Capítulo 2, cujo título é *Um olhar sobre Culturas e Educação*, propus uma discussão sobre Cultura, Currículo e interculturalidade, conceitos que selecionei para compor a problematização desta pesquisa, que, embora focada em estudos sobre docências, apresenta a necessidade de um aprofundamento sobre os temas citados. Isso

porque as docências das quais trato são constituídas em espaços transfronteiriços, fato que me faz entender que elas não existem de forma isolada de outros aspectos, tais como cultura, por ser constitutiva dos sujeitos.

Na organização dessas questões, iniciei explicando o conceito de *Cultura* a partir de autores como Laraia (2004), Geertz (1973), Hall (2007) e Veiga-Neto (2003). Essa discussão me acompanha durante toda a caminhada que culmina na realização deste trabalho e está imbricada no processo educativo que envolve o currículo e a educação intercultural. Assim, as práticas pedagógicas que se efetivam em Escolas de Fronteira a partir de um olhar sobre inclusão, sobre culturas e as relações culturais são o foco desta pesquisa que se insere no campo da Educação, não somente por estar falando de uma instituição escolar, mas por fomentar estudos que possibilitem reflexões posteriores num âmbito maior da sociedade, viabilizando novos modos de pensar o fazer docente.

Na seção 2.2, *Escola: Relações Culturais e interculturais*, explanei sobre esses conceitos, destacando o de interculturalidade, trazendo as diferenças entre os termos multicultural e intercultural, propostas principalmente por Retrepo (2014), Candau (2003) e Nanni (1988). Além disso, discorri sobre a escola numa perspectiva inclusiva – na compreensão de Lopes (2008).

No Capítulo 3, apresentei os caminhos teórico-metodológicos percorridos para a elaboração desta Tese, apresentando um panorama da área de pesquisa, começando por questões históricas de composição do Estado de Roraima e do município de Pacaraima, local em que se situa a escola pesquisada, a Escola Municipal Casimiro de Abreu. Além disso, é um capítulo em que apresento o conceito de fronteira, tratando das especificidades e questões sociais históricas e atuais que constituem as relações existentes nesta área fronteiriça, como o caso do exacerbado fluxo de imigrantes que chegam ao território roraimense em busca de ascensão social, bem como as particularidades de alunos que atravessam a fronteira diariamente para estudar na escola pesquisada. Conclui o capítulo com a seção 3.4, apresentando os passos dados em relação ao trabalho empírico que realizei ao longo de toda a pesquisa. Descrevi ainda nesse capítulo o processo de realização das entrevistas, os documentos oficiais selecionados para análise, assim como os tempos vividos nesse espaço como pesquisadora. Com isso, contextualizei a pesquisa numa análise cultural, a qual me auxiliou a ver o que talvez não esteja tão evidente nesse processo de pesquisar e analisar.

No Capítulo 4, *Docências para e com a diferença*, abordei os conceitos de docência, buscando historicizar as diferentes formas de desenvolver a profissão de professor, isto é, de ser docente, de edificar docências nessa profissão. Na sequência, discuti a docência na contemporaneidade, assim como elenquei os desafios de ser docente em Escolas de Fronteira, apontando as dificuldades e facilidades, trazendo o que dizem os estudos e pesquisas já desenvolvidas sobre essas escolas.

No Capítulo 5, intitulado *O trabalho pedagógico em escolas na fronteira Brasil-Venezuela*, analisei o trabalho pedagógico realizado em Escolas de Fronteira a partir dos dados produzidos em entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas, a fim de compreender qual a relação dessas profissionais com a docência em escolas localizadas numa região de fronteira no extremo norte do Brasil, no estado de Roraima.

Na seção 5.1, intitulada *Escola de fronteira e a tentativa de homogeneização cultural*, abordo sobre as práticas pedagógicas, bem como falo sobre o currículo turista existente nessa região fronteiriça. Expus ainda os desafios e as práticas de professores e coordenadores pedagógicos de Escola de Fronteira; apontei as diferenças de atuação nessa escola, discutindo os pontos mais enfatizados nas falas dos entrevistados. Além disso, discorri sobre os conceitos de *diferença*, a partir das reflexões de Skliar (2003), a fim de que fosse possível explicar a visibilidade dos estrangeiros ou indígenas, segundo os brasileiros não índios que estudam na instituição pesquisada.

Em seguida na seção 5.2, intitulada *Docências de fronteira: práticas pedagógicas que estão na ordem do discurso escolar*, mostrei algumas práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas instituições em que se deu a pesquisa, apontando o que as análises finais me possibilitaram enxergar: que existe ao menos dois tipos de docências no lócus de pesquisa, uma docência que percebe as diferenças culturais como especificidades a serem consideradas para o desenvolvimento das aprendizagens na escola e outra que realiza ações que fomentam a invisibilidade de alguns sujeitos daquele espaço, principalmente os não brasileiros. Na seção 5.3, intitulada *Marcas culturais invisibilizadas nas docências*, abordei a questão dos silenciamentos, das idiosincrasias culturais que não são vistas no exercer profissional.

No capítulo 6, intitulado *Políticas públicas e as escolas de fronteira*, apresentei o conceito de políticas públicas de educação e refleti sobre a importância de elas serem pensadas para as escolas, levando em consideração tudo que está envolvido com aquela escola na fronteira, de modo a criar condições para que o ensino se desenvolva da melhor forma. No item 6.1, foi trabalhado o esquecimento governamental das Escolas

de Fronteira. Em 6.2, falei sobre a ausência de Políticas públicas que interferem na docência em Escola de Fronteira. Em 6.3, discuti aspectos sobre formação inicial e continuada em Escolas de Fronteira (mencionando o pertencimento a uma Escola de Fronteira: o *ethos* de formação). Todo o capítulo 6 visou a esclarecer que o sucesso das Escolas de fronteira não depende única e exclusivamente do anseio do professor, existem questões que limitam o trabalho desse profissional, ademais a ausência de políticas públicas efetivadas no campo da educação impossibilita a efetividade do trabalho docente.

No último capítulo, intitulado *Escolas de fronteira e as diferenças*, abordei a diferença. Assim, no item 7.1, argumentei sobre diversidade cultural e, portanto, sobre diferenças culturais. Em 7.2, tratei da língua como limite na comunicação entre docente-discente. Em 7.3, foram abordadas as relações de in/exclusão entre Brasil e Venezuela. Esse capítulo também apresentou a parte final das análises das entrevistas realizadas durante esta pesquisa. Nele é possível ver que a língua é um dos pontos principais a serem citados pelos entrevistados como quesito que torna o trabalho docente em regiões fronteiriças ainda mais cheio de desafios.

Com todas as discussões, problematizações e reflexões promovidas a partir de tudo o que foi abordado nesta tese, meu desejo é o de que esta pesquisa contribua para novas formas de ensinar/aprender nas Escolas de Fronteira. Tudo para encontrar a formulação adequada para entender a docência, as práticas pedagógicas e suas relações com a cultura.

Tendo isso em consideração, a tese que defendi neste trabalho é: as escolas de fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Assim, é possível dizer que, quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagens, há docências para a diferença e quando não procuram ver os problemas nem agenciar possibilidades de ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade. Nesses termos, o que pude considerar é que há *docências que se apresentam no cotidiano de uma Escola de Fronteira*. *Docências*, no plural, porque, como o contexto de fronteira é um lugar múltiplo, em que se tencionam culturas, línguas, personalidades, modos de ser e de agir, são desenvolvidas diversificadas formas de trabalho docente. Com essa perspectiva traçada, no tensionamento dos objetivos desenhados para este trabalho, as análises validaram a tese pensada.

Com as discussões arroladas, desejo que se abra um espaço de interlocução para pensar a Escola de Fronteira, de modo específico, e a educação de modo geral. Isso

porque acredito que, quanto mais se problematizarem questões dessa natureza, mais será possível aportar referências para a reflexão que o assunto enseja.

CAPÍTULO 1 - A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo da minha vida acadêmica, várias mudanças de rotas tiveram de ser feitas, decisões complexas foram realizadas, vínculos foram instituídos, interrompidos, outros reestabelecidos, para que eu pudesse chegar neste momento tão especial e sonhado: tecer esta Tese de Doutorado em Educação. Refiro-me a modificações que estão presentes desde o ano de 2001, quando concluí o curso de magistério e, aos 18 anos de idade, ingressei na primeira escola para exercer a docência como professora titular da Educação Infantil no Serviço Social do Comércio – SESC/RR. A partir desse momento específico, passei, efetivamente, a constituir-me como professora no sentido profissional.

Ao mesmo tempo que atuava como docente, a referida instituição possibilitava, semanalmente, que eu fosse me profissionalizando por meio de estudos de formação dentro desse espaço escolar, oportunidade que eu tive e que todos os professores deveriam ter o direito de usufruir, pois, como afirma Antonio Nóvoa (2007), “[...] a formação do professor deve ser um *continuum* durante toda a vida profissional”. Isso porque é a formação que possibilita a constituição de um professor crítico, que pensa, elabora e reelabora a sua prática. E assim, nessa perspectiva, venho me construindo profissionalmente.

A partir dessa experiência de formação, encantei-me pelo prazer que a formação é capaz de propiciar a quem se sente realizado em praticar a docência. Em busca de conhecimentos que contribuíssem para que fosse possível fazer um trabalho com qualidade, que eu entendia que já vinha realizando, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima, instituição na qual continuei a estudar teorizações que vinham a contribuir para o exercício de uma prática docente mais problematizadora nos espaços escolares em que atuava. Aderi às ideias de Tardif, buscando compreender a constituição do ser professor no sentido de que cada um de nós “[...] tem uma história de vida [...] tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere [...]” (TARDIF, 2000, p. 06). Eu carrego e sinto cotidianamente essas marcas.

No mesmo sentido, Nóvoa (2001) explica que os primeiros anos de prática pedagógica vão determinar o envolvimento do educador com a profissão que escolheu e

a busca pelo saber o acompanhará por toda sua trajetória profissional, pois é na instituição educacional que as decisões pedagógicas devem ser tomadas e estimuladas pelos próprios docentes.

Em 2007, no final do curso de Pedagogia, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso intitulado: *A formação continuada dos professores de Boa Vista (RR)*. A pesquisa derivava de anseios específicos que eu estava vivenciando há alguns anos como professora efetiva do Ensino da rede pública do Estado de Roraima, desde o ano de 2003. Diariamente nas escolas, presenciava as “queixas” dos colegas de profissão sobre a pouca formação que nos era ofertada.

Essa recorrência me incomodava e me fazia pensar no coletivo, pois, embora eu tivesse a oportunidade de ter acesso a essa formação por atuar concomitantemente na escola pública e na privada, somente a da rede particular me proporcionava esse acesso à formação docente continuada, inclusive organizada sistematicamente, enquanto a maioria dos meus colegas ficava desprovida desse alimento intelectual. Isso tudo me angustiava e, como sublinha Foucault (2002, p. 14), “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”.

As questões relacionadas ao cotidiano do exercício da profissão docente sempre me despertaram gosto e curiosidade de pesquisa, assim dei continuidade aos estudos. No curso de mestrado, trabalhei os processos de aprendizagem com a relação aluno-professor por meio de uma pesquisa sobre as relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem. A minha formação enquanto professora, assim como a formação dos professores do meu estado, passou a ser uma preocupação e aos poucos eu enxergava a possibilidade de contribuir com mudanças relacionadas a esse aspecto no contexto educacional do estado de Roraima.

Nessa perspectiva de compromisso com minha localidade e com meu grupo profissional, no ano de 2011, após a conclusão do mestrado, passei a escrever textos e artigos de “opinião” para a revista *Somos Amazônia*, que circula em vários estados da região norte, assim como para o jornal local *Folha de Boa Vista*. A escrita sempre me pareceu uma possibilidade de promover reflexões a respeito de temas educacionais, uma forma de acessar outras pessoas da sociedade roraimense, inseridas ou não nas universidades ou grupos de pesquisa.

Feito esse panorama, na próxima seção, sigo explanando sobre os acontecimentos que contribuíram para o início de caminhada de pesquisa e sua relação com os estudos em uma Escola de Fronteira localizada na região norte do país.

1.1 RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E PESQUISADORA: ALGUNS TENSIONAMENTOS

Neste tópico, apresento a continuidade de como se constituiu o processo de formação do campo investigativo desta pesquisa. Início com uma narrativa relacionada à formação acadêmica, para então pontuar minha experiência profissional com o tema de pesquisa.

No ano de 2012, passei a integrar o corpo docente dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Nessa situação, passei a regularmente fazer viagens para mais de 8 (oito) municípios do Estado de Roraima, onde funcionam outros *campi* dessa instituição, para colaborar com a formação de novos professores que residiam fora da capital. Nessas ocasiões de interação, outras inquietações passaram a fazer parte do meu convívio diário. Atuei em diversos cursos de licenciatura, dentre eles: Licenciatura em Física, Química, Ed. Física, Matemática, Letras e Pedagogia Indígena, em diferentes disciplinas – dentre elas, Estágio Supervisionado I.

Desde então, passei a repensar – e agora de outro modo – a complexidade que é participar da formação inicial de um professor, da formação/constituição de um professor. Nesse momento de “formar professores”, vi mais uma vez a necessidade de dar continuidade a alguns tensionamentos que já havia pensado em outras ocasiões.

No entanto, essa não foi a primeira vez que estive inserida em contextos em que o mote era a formação de professores, pois, nos anos de 2010 a 2014, atuei diretamente com o trabalho de coordenação pedagógica de uma escola pública Estadual de Boa Vista-RR. Esses foram anos de muito trabalho, dedicação e, principalmente, de muitos desafios, pois coordenar as atividades pedagógicas e um grupo de mais de 70 professores não me apresentou tanta facilidade como um dia já havia pensado. Mais uma vez, vi-me desafiada a colaborar com a formação contínua dos que faziam parte da minha equipe de trabalho. O processo de formação acontecia inclusive no próprio espaço escolar, em reuniões sistematizadas e planejadas de acordo com as necessidades vigentes que surgiam no cotidiano das salas de aula e acabavam atravessando o fazer docente daquela equipe.

Sobre essas questões, Tardif (2000) propõe a seguinte reflexão: mesmo diante de todas as dificuldades encontradas em sua profissão docente, o professor percorre um longo caminho que ele próprio vai trilhando com as suas experiências vividas. Essas experiências, por sua vez, definem seu perfil profissional. É preciso enfatizar, ainda, que as ações do professor se constituem de forma completamente diferente de qualquer outra profissão, fato que permanentemente tenho observado nos meus círculos de amigos e familiares, pois as ações feitas pelos professores têm o “poder” de promover efeitos sobre as vidas das pessoas de uma forma gradual e intensa, embora os “resultados” somente sejam notados em longo prazo. Esse contexto justamente motiva que se questione como ou quanto a formação do professor está comprometida com as experiências docentes, que nem sempre produzem os efeitos desejados.

As situações vivenciadas em minha vida profissional sempre me colocaram em contextos de atuação com a formação de professores. Em 2014, deixei de atuar com a coordenação da educação básica e passei a me ocupar da função de coordenação pedagógica, mas, dessa vez, em cursos de pós-graduação, além de atuação como professora nos cursos de especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, ofertados pela Escola do Legislativo do estado de Roraima – ESCOLEGIS – em parceria com outras IES. Apesar de ter sido um trabalho inicial, ele alcançou bons resultados no sentido de fornecer a formação continuada para os professores que residiam em localidades mais longínquas da capital. Desse modo, foi enriquecedor verificar que tive condições de, em alguma medida, contribuir com o desenvolvimento educacional e social daqueles profissionais.

Concomitantemente a essa atividade, exercia a docência de diferentes disciplinas no *campus* da Universidade Estadual de Roraima (UERR), localizado na cidade de Pacaraima, fronteira com a Venezuela. Na universidade, tive a oportunidade de trabalhar com a formação de professores nos cursos de Pedagogia, Ciências da Natureza e Letras. Nessas turmas, muitos acadêmicos eram profissionais que já estavam diariamente exercendo a docência. Nas discussões e estudos da disciplina de Metodologia da Alfabetização Indígena, surgiam as problemáticas em relação à diferença cultural existente em sala de aula, com a presença de alunos estrangeiros (venezuelanos), indígenas, não indígenas e brasileiros, fato que nos deixava apreensivos quanto aos processos e metodologias para alfabetizá-los, dentre outros aspectos que os diferenciavam, inclusive os linguísticos. Os resultados das atividades extraclasse que eles me apresentaram demonstravam a existência de uma escola multicultural, ou como

preferem outros pesquisadores, uma escola com intensa, ampla e múltiplas diferenças culturais.

A partir dessas experiências da minha trajetória acadêmica e profissional, mostro a complexidade de ser docente na Contemporaneidade. No entanto, mais pontualmente, foi durante a atuação profissional no *campus* da Universidade Estadual de Roraima, localizada na fronteira do Brasil-Venezuela, divisa com a cidade de Santa Elena de Uairén, que eu passei a conhecer e saber um pouco mais sobre a constituição de escolas “diferentes” daquelas nas quais eu até então havia atuado, uma escola na qual as múltiplas culturas se encontram diariamente, em que alunos e até professores atravessam a *fronteira* numa rotina contínua, uma escola em que dois ou até três (3) idiomas são falados e, que nesse contexto, professores têm exercido a docência na pretensão de fazer o pedagógico se desenvolver de maneira produtiva, assim como intervindo na vivência e socialização dos diferentes sujeitos nesse espaço escolar.

Tendo em vista o exposto, o problema de pesquisa que constituí para investigar nesta Tese foi decorrente de minhas experiências, envolvendo a formação de professores e a docência em diferentes níveis de escolarização, aliado aos estudos e teorizações de meu grupo de pesquisa, *Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias (GIPEDI) e Diferenças*, como também da participação na Linha de pesquisa: *Formação de Professores, Currículos e Práticas Pedagógicas*, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS.

Com o apoio de aportes teóricos da Formação de Professores, da Docência Contemporânea e da Cultura em uma perspectiva hipercrítica na constituição dos conhecimentos, busquei pesquisar como se apresentam as docências nessa Escola de Fronteira, analisando as práticas pedagógicas e as relações culturais que se estabelecem nesse espaço. Considero importante e necessário “colocar as lentes da investigação” sobre as práticas, que em uma dessas Escolas de Fronteira se desenvolvem, na busca de questionar o que se tem produzido como “docências em Escolas de Fronteira”.

Não quero apenas narrar o que lá se desenvolve, mas olhar para essas práticas e pensar com o auxílio da pesquisa sobre o problema que elaborei para investigar. Quer dizer, ao tratar do desenvolvimento das docências em Escolas de Fronteira, analisei as relações culturais expressas e constituintes nessas práticas docentes, de modo que tentei tornar perceptíveis os conhecimentos, saberes, metodologias e relações vivenciadas pelos professores para lidar com as diferenças que constituem essa escola.

Assim, com as apresentações feitas nesta seção, espero ter evidenciado como a temática de pesquisa tem relação com a minha experiência profissional. Desejo ter tornado claro como os limites desta pesquisa são contornados por minha experiência, mas também por um tema oportuno e necessário: docências em Escolas de Fronteira.

Dito isso, na seção que segue, discorro sobre a temática da escola situada na fronteira como um espaço geográfico de complexidade cultural.

1.2 ESCOLA DE FRONTEIRA: DO ESPAÇO GEOGRÁFICO À COMPLEXIDADE DO ESPAÇO CULTURAL

Como se entende uma Escola de Fronteira? Uma escola para todos? Uma escola que respeita as diferenças culturais? Além desses questionamentos, muitos outros me acompanham ao tentar entender uma escola localizada em zona de fronteira. Primeiramente, para responder ao que eu indago, é necessário ter em conta especificamente a escola em que se deu a pesquisa, ou seja: a escola Municipal Casimiro de Abreu. Isso porque para pensar sobre o espaço geográfico é preciso pensar sobre o contexto histórico e social do estado de Roraima. Em segundo lugar, é oportuno entender que a instituição escolar pode ser tomada como o maior e mais intenso espaço de representação cultural de uma comunidade ou região.

Tal representatividade, no caso da escola de minha pesquisa, é reforçada por sua localização na fronteira do Brasil-Venezuela. Nessa perspectiva, chego à conclusão de que uma Escola de Fronteira deve agregar a diferença cultural e compreender que dela podem emergir as riquezas do processo pedagógico. Assim, à medida que considero a diferença como um aspecto enriquecedor da prática educativa, concretiza-se a possibilidade da efetivação da escola como um espaço para todos, de forma que todas as culturas sejam contempladas, não havendo negação ou supervalorização de nenhuma delas. Essas são possibilidades, mas a pesquisa me propiciou perceber que também é um espaço em que os perigos da exclusão e da invisibilidade dos sujeitos também são potencializados nas regiões de fronteira, e especialmente, em Escolas de Fronteira.

Para compreender a complexidade do espaço cultural da pesquisa, foi necessário ver Roraima como um estado que tem a maior concentração de população indígena, cerca de 13% do total da população. Pacaraima, lócus da pesquisa, tem a área urbana totalmente contornada por comunidades indígenas. Com isso, é forte a presença de roraimenses indígenas nas escolas. Em números proporcionais, Roraima é o estado do país com a maior população indígena. Segundo IBGE (2010), 49.637 pessoas se

declararam indígenas no estado, que possui 450.479 habitantes. Em se tratando da região norte, os estados de Roraima e Amazonas são os que possuem municípios com maior proporção de população indígena do país.

No caso de Roraima, o maior percentual está no município de Uiramutã, onde 88,1% da população é indígena; seguido pelos municípios de Normandia (56,9%), Pacaraima (55,4%) e Amajari (53,8%). Ainda sobre as populações indígenas, existem no território roraimense 32 terras indígenas. São elas: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas/Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái e Yanomami (FUNAI, 2017).

Além disso, pela própria localização geográfica de fronteira e também por conta de “acordos” institucionais e políticos entre os dois países citados, as Escolas de Fronteira nessa região específica recebem diariamente os alunos de Santa Elena de Uairén, que vêm apenas para estudar, como é o caso das Escolas Alcides Lima, Cícero Vieira e Casimiro de Abreu, essa última lócus desta pesquisa.

Sobre a instituição pesquisada, trata-se de uma escola em que convivem venezuelanos, brasileiros e indígenas dos dois países, que se comunicam em diferentes línguas maternas. Nesse contexto, todos esses estudantes encontram-se com a mesma finalidade, participar da educação formal para tornarem-se cidadãos escolarizados, intenção essa que independe de etnia ou da nacionalidade.

A partir desse cenário, já se pressupõe que seja uma escola marcada pela diferença. Mas, o que significa ser diferente no contexto específico dessa escola? Será que só são percebidos como *diferentes* aqueles que falam outra língua, afinal as identidades se constituem pela e na linguagem, ou, embora se fale a mesma língua, os aspectos físicos, tais como os modos de expressar, vestir, também são fatores determinantes para que as diferenças sejam ainda mais enfatizadas e, assim, sejam razão para preconceitos?

Essas diferenças são levadas em conta e expressadas no currículo e nas práticas pedagógicas realizadas nesse espaço? São muitas as questões em torno da discussão de como é “constituída” uma Escola de Fronteira e quais docências são colocadas em ação nessa escola. É uma docência que promove a educação intercultural ou uma educação monocultural? São docências que possibilitam as diferenças ou as impedem? São

docências includentes ou excludentes? Essas e muitas outras são questões que investigo nesta pesquisa.

Compreendendo a forte presença dos aspectos culturais em todos os espaços de nossa sociedade, e mais fortemente ainda nas escolas localizadas em regiões fronteiriças, sigo, então, elencando outros pontos que considero relevantes na discussão da pluralidade existente nessas escolas e, assim, busco um outro conceito que merece ser destacado, que é a *interculturalidade* – conceito que aparece quando duas ou mais culturas se encontram e passam a interagir de forma recíproca e acrescentadora uma à outra, sem a pretensão de se sobrepor, ou inferiorizar seja qual delas for. De acordo com Olivencia e López (2016, p. 49), para “[...] construir interculturalidade é necessário a possibilidade para afirmar a própria cultura em sua relação com as demais⁴”.

A declaração sobre raça e preconceito racial realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, em sua 20ª reunião, de 24 de outubro a 28 de novembro de 1978 (UNESCO, 1978), foi um dos primeiros escritos proponentes ao pensamento da interculturalidade, embora outras ações e movimentos já estivessem acontecendo nesse mesmo direcionamento, como o projeto e movimento de alfabetização de jovens e adultos idealizado por Paulo Freire, cuja base promove a educação a partir da cultura dos aprendizes; assim como outros movimentos de cultura popular.

Tal declaração é um marco que oficializa e destaca o respeito às subjetividades dos indivíduos. Além disso, sublinha a valorização da diferença e o direito a vivenciar com dignidade experiências com as diferenças culturais, de forma que nenhum grupo seja inferiorizado, e que as diferenças sejam possibilitadoras de experiências de fortalecimento e afirmação das singularidades e do exercício da convivência ética entre indivíduos de variadas etnias, religiões, nacionalidades e demais traços que constituem os seres humanos.

Essa mesma declaração apresenta, no seu artigo 1º, uma gama de objetivos para promover a qualidade de vida das pessoas em relação às questões de igualdade social.

Artigo 1º:

§1. Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nasceram iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade.

⁴ Tradução minha para o trecho em espanhol: “[...] construir interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las demás”.

§2. Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo.

§3. A identidade de origem não afeta de modo algum a faculdade que possuem os seres humanos de viver em diferentemente, nem as diferenças fundadas na diversidade das culturas, do meio ambiente e da história, nem o direito de conservar a identidade cultural.

§4. Todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político.

§5. As diferenças entre as realizações dos diferentes povos são explicadas totalmente pelos fatores geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Essas diferenças não podem em nenhum caso servir de pretexto a qualquer classificação hierárquica das nações e dos povos (UNESCO, 1978).

É a partir desse ano e desse evento que questões relacionadas à valorização das diferenças sociais passam a ser reafirmadas por meio de múltiplos aspectos e nuances das diferenças que constituem a humanidade. A partir disso, outros documentos são oficializados e ganham visibilidade nesse mesmo sentido – como a própria Constituição de 1988, e, na área da Educação, a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais e a própria LDB. 9.394/96 e suas emendas, sendo entendida como a lei que oficializa a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras.

Nessa direção, Demetrio (1994) propõe a seguinte reflexão:

Na realidade tudo o que faz referência à multietnicidade e à multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direção a uma perspectiva da interculturalidade viva e inevitavelmente projetual (DEMETRIO, 1994, p. 81).

Ainda sobre as questões multiétnicas, Pagé (1993) explica que as abordagens interculturais têm três objetivos principais: 1) reconhecer o pluralismo cultural como um

fato da sociedade; 2) contribuir para a construção de uma sociedade de igualdade de direitos e de equidade; e 3) contribuir para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas.

Nessa perspectiva, de acordo com Nanni (1998), a educação intercultural pode ser considerada como:

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar, defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias (NANNI, 1998, p. 50).

Assim, uma escola organizada na perspectiva da interculturalidade é muito mais que multicultural, uma vez que não basta apenas reconhecer a existência de uma comunidade com muitas culturas, é preciso recriar uma escola que luta contra as desigualdades, de modo que expresse isso em suas práticas, utilizando diferentes linguagens e diferentes modos de ensinar e, por conseguinte, diferentes modos de aprender. Nessa direção, advogo por uma escola centrada na heterogeneidade e orientada cotidianamente pela diferença. Talvez, nessa perspectiva, seja possível reivindicar uma escola que vá além da convivência harmoniosa, que busque a vida compartilhada, que saiba viver os conflitos inerentes aos encontros culturais e que vivencie o acolhimento do outro de forma plena, contínua e crítica.

Restrepo (2014, p. 16) utiliza o termo (*inter*)*culturas* para explicar o significado de interculturalidade, que, segundo ele, significa literalmente “entre” culturas. O autor sublinha, então, que esse processo se dá quando vários grupos se relacionam, entram em interação. Nesse sentido, o conceito *Inter* é entendido como um modelo que explica a relação como interação entre diferentes que decidem expressar suas diferenças para o enriquecimento de todos.

Pensando na localização geográfica da escola em observação, dei-me conta da singularidade e complexidade das diferenças culturais que ela abriga, assim como é próprio, em linhas gerais, da demanda de toda a Escola de Fronteira. Localizada na fronteira com outro país, a Venezuela, essa escola pontualmente produz encontros diferenciados e múltiplos, distantes daqueles das escolas mais centrais dos países,

embora a situação geográfica seja apenas um dos fatores que produzem efeitos nessas Escolas de Fronteira.

Conforme Raffestin (2005, p. 13), fronteira “[...] não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais”. Viver na fronteira vai muito além de limites geográficos, pois viver numa cidade fronteira significa conviver com o novo, aprender novos jeitos de falar, de ser. Trata-se de um lugar que permite influenciar as características do outro e deixar-se influenciar por elas.

Nesse sentido, a fronteira é um lugar de influenciar e se deixar assim também ser; é uma possibilidade de se constituir a partir do conhecer; é local de exercer o respeito às diferenças existentes nesses espaços multiculturais. Ao encontro disso, Hall (2006, p. 35) explica: as fronteiras nacionais não conseguem em definitivo encurralar as culturas, porque essas transgridem os limites políticos.

Em termos geográficos, a ideia de fronteira surge na Europa no século XIII, com a função inicial de definir a distribuição de áreas entre Estados territoriais. No entanto, é possível compreender que a palavra remete a um extenso leque de significados, inclusive pelo fato do surgimento de discussões recentes sobre tal temática, mostrando sua abrangência muito além das linhas que demarcam geograficamente uma localidade.

Na sequência, apresento um mapa que ilustra a totalidade de 10 países com os quais os estados brasileiros fazem fronteira, dentre esses está a Venezuela, numa proximidade direta com o estado de Roraima, e a cidade de Pacaraima, lócus desta pesquisa.

Figura 3: Mapa de todos os Estados brasileiros que fazem fronteira com outros países



Fonte: Daniel Dias, 2019

Ao ser considerada a localização geográfica em que essa escola está inserida, é possível perceber a singularidade e a complexidade da diversidade cultural que ela

abriga. Situada numa linha de fronteira com outro país, a Venezuela, ela produz encontros diferenciados e múltiplos, distantes daqueles das escolas no interior dos territórios nacionais de cada país (Brasil e Venezuela). É importante levar em consideração, no entanto, que a situação geográfica é apenas um dos fatores a ser levado em conta numa Escola de Fronteira.

No que diz respeito à organização dos limites territoriais, de acordo com Carneiro (2016), alguns países estipulam em lei a extensão de suas faixas de fronteira, na América do sul. Essas faixas de fronteira dos países abrangem algumas dezenas de quilômetros, sendo que a mais extensa de todas é a brasileira, com 150 km de largura, contados a partir do limite internacional.

Para esse mesmo autor (2016), na história da humanidade, a demarcação das fronteiras ocupa uma posição de destaque, tanto nos tratados de paz, como na convivência pacífica entre povos. No entanto, não há como negar a existência de conflitos, jogos de poder e até relações caracterizadas pela violência e convivências próprias de localidades de fronteira. Lugar de tensão, a fronteira pode ainda configurar fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante transição e inter-relações de estruturas sociais, políticas e culturais distintas.

De outro ponto de vista, as fronteiras entendidas socioculturalmente são descontinuidades maiores de natureza econômica ou étnica, às vezes visíveis no espaço (paisagem) e geralmente sensíveis no que tange a aspectos políticos. No entanto, os limites entre duas áreas socioculturais diferentes – de um ponto de vista linguístico, confessional ou socioeconômico – nem sempre são claros, sendo a evolução espacial dos idiomas um caso especial. As fronteiras linguísticas são objetos difíceis de entender, pois as línguas podem evoluir ou se sobrepor, haja vista que elas não são objetos claros (ROSIÈRE, 2007).

Assim, entendo que a fronteira suscita diversidade: de culturas, de etnias, de identidades. É uma tessitura, um mosaico de questões. Sobre *fronteira*, Burke (2005, p. 161) destaca que, mais do que um limite geográfico, a fronteira é cultural, é um lugar de encontro e contato com diferentes culturas. Essa fronteira “[...] não possui muros e arames farpados que possam impedir o trânsito de ideias” e a ressignificação das identidades. Porém, é necessário não perder de vista que a aparente inovação pode trazer consigo a perpetuação de antigas práticas.

Tendo por base esses autores, considero que *fronteira* é um conceito que vai além de uma demarcação física. Esse conceito é, nesses termos, atravessado por

variadas problemáticas que deixam ver culturas e pontos de intersecção formados naquele local fronteiriço, que se torna realidade particular e característica da identidade dos que ali vivem.

Analisando historicamente, a sociedade nunca foi homogênea, nem será – seja numa escola fronteiriça, seja em escolas localizadas fora de eixos de fronteiras. Independentemente da localização, estas são espaços em que a diferença reina das mais variadas formas – econômica, social, cultural, regional, nos modos de falar, de vestir, de interagir, etc. São múltiplas as diferenças, e a escola está ali para acompanhar da melhor forma essas vivências, esses aprendizados, especialmente para não cair na equivocada reprodução etnocêntrica de um “único mundo”.

Nesse sentido, penso a atuação docente como a atuação de alguém que trabalha com a escola e seus sujeitos para colocar em ação as histórias curriculares selecionadas para serem vividas e experienciadas nessas Escolas de Fronteira. E assim reflito: que histórias são selecionadas? Que práticas pedagógicas são colocadas em ação? Como o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos nessas Escolas de Fronteira? Como esse Outro da fronteira se relaciona com a comunidade escolar?

Sobre esse “outro”, o pesquisador Skliar argumenta que “[...] o outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída” (SKLIAR, 2003, p. 44). É esse outro que desafia tanto o professor quanto cada um dos sujeitos que vivem na fronteira. Se é esse outro que tensiona a homogeneidade, é ele que introduz a diferença nas relações e nos contatos sociais. Acredito, pois, que é essa presença de tensionadores da homogeneidade que, nessas escolas, acaba produzindo outras formas de viver e, conseqüentemente, de ensinar e que, assim, as docências vão sendo constituídas.

A temática desta Tese tem se apresentado de forma complexa e bastante desafiadora, pois aos poucos estou me deparando com a necessidade de me apropriar de conceitos desconhecidos até então, conceitos de diferentes áreas do conhecimento, como da Antropologia, Filosofia, Administração, e da Geografia, para, então, paulatinamente ir compreendendo os múltiplos processos que envolvem a docência realizada numa escola brasileira localizada na fronteira de Roraima com a Venezuela.

Para reforçar a minha escolha de tema de pesquisa, compartilho que, em novembro de 2015, mais uma vez fui surpreendida e colocada numa circunstância desafiadora. Já como acadêmica de doutorado, fui nomeada para o cargo efetivo de

professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, com lotação no município de Amajari, *campus* para o qual eu não havia feito concurso, pois a vaga a qual concorri era para a capital, Boa Vista.

Ao tomar posse e iniciar a docência nessa instituição, percebi que mais uma vez estava frente ao meu problema de pesquisa, uma vez que o *campus* Amajari fica localizado em uma das regiões de fronteira e acolhe, principalmente, alunos das comunidades indígenas adjacentes daquele município, assim como alunos venezuelanos e brasileiros não indígenas, residentes do próprio município. Dessa vez, desloco-me da posição de pesquisadora de uma realidade “desconhecida” para protagonizar a docência de fronteira na disciplina *Projeto de Intervenção*, ministrada para turmas de ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária e Aquicultura.

A partir dessa nova experiência que se estreou, continuei a pesquisa com um olhar ainda mais cauteloso, para compreender melhor a complexidade de ser docente em espaços de fronteira. Nessa direção, pensando a realidade de uma Escola de Fronteira, onde a diferença é viva, concordo com Arendt, quando a filósofa diz que:

A escola deve ensinar as crianças a perceberem o mundo como ele é, e não simplesmente ensiná-las a viver, pois o mundo sempre será mais velho que elas: compreender o presente pelo passado, não simplesmente devotar a aprendizagem a eventos passados descontextualizando-a do tempo presente (ARENDR, 2011, p. 246).

Posteriormente tratarei com mais especificidade do conceito de docências, assim como da problematização desse tema, bem como de outros conceitos, a saber: cultura, diferença e intercultura, a fim de que seja possível entender as docências no espaço de fronteira.

Após esta introdução sobre a temática, delineada ainda que de forma incipiente, sigo com um trabalho mais sistemático sobre Escolas de Fronteira e o que tenho encontrado em pesquisas sobre a temática em foco. Assim, na próxima seção, apresento os argumentos para justificar este estudo, a partir da revisão bibliográfica sobre as Escolas de Fronteira.

1.3 ESCOLAS DE FRONTEIRA: ESCOLAS DIFERENCIADAS?

Objetivando a busca para construção de um recorte histórico sobre a existência das escolas localizadas na fronteira, foram extraídas informações oficiais, que se

encontram disponíveis na página virtual do MEC⁵. Esses documentos oficializaram o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), visto que sua edificação foi a ação inicial para implementação e organização específicas para repensar as práticas das escolas localizadas em espaços de fronteira – como é a especificidade da localidade de Roraima, fronteira com a Venezuela.

Além desse material, foram consultadas produções científicas que tratavam do tema, realizadas em diversas regiões do Brasil, inclusive na própria fronteira na qual desenvolvi a pesquisa sobre Docências, a fronteira do Brasil com a Venezuela. Afora o fato de obras com essa temática ainda serem reduzidas, aquelas a que tive acesso me auxiliaram de forma significativa para ir compreendendo o contexto de pesquisa *Escolas de Fronteira* no qual estou inserida.

A utilização do termo Escolas de Fronteira⁶ no Brasil acontece somente a partir do nascimento do PEBF (Programa Escolas Bilíngue de Fronteira). Como consequência trouxe a discussão acerca das realidades diversas de escolas localizadas em regiões fronteiriças. Tal programa é resultado de uma iniciativa da gestão governamental da Argentina, onde se discutiu se as escolas situadas em região de fronteira apontavam a necessidade de um trabalho diferente do que já vinha sendo realizado, considerando assim, a realidade social e cultural de fluxos migratórios contínuos comuns em regiões fronteiriças, em que muitos idiomas são falados cotidianamente, dentre outras questões.

Diante disso, a Argentina buscou parcerias com alguns países, dentre eles o Brasil, para realizar esse projeto em conjunto, de modo que melhoraria a qualidade do ensino público dos países envolvidos. Através do intercâmbio, enxergava-se a possibilidade de estreitar laços educacionais e culturais e desenvolver uma consciência favorável à integração regional. Assim, a partir disso, iniciam os primeiros passos para implementação de uma política específica em escolas localizadas nas regiões fronteiriças, os quais serão destacados a seguir para traçar a breve trajetória sobre o surgimento das Escolas de Fronteira no Brasil e nos países vizinhos. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

É possível destacar como primeiro passo a realização da primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil, ocorrida em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Nessa ocasião, foi lembrado que a última ação específica para fronteiras da Argentina foi um projeto do governo

⁵ Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

militar, nos anos setenta, intitulado *Marchemos hacia las Fronteras*, que formulava uma parceria entre a Gendarmaria Nacional (tropa que cuida das fronteiras na Argentina, é correspondente à Polícia Federal brasileira) e as escolas, para uma ‘educação de defesa’ em relação ao expansionismo dos países vizinhos. Embora sejam poucas as informações para confirmar, não era um projeto que objetivasse integração entre os países, relação de respeito entre a diversidade cultural existente ou compreensão do bilinguismo que se apresenta como foco inicial do PEBF (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 6).

Antes de ser criado esse importante programa que contribuiu para a expansão e o fortalecimento das Escolas de Fronteira, algumas ações foram realizadas até sua concretização, como a que ocorreu em 1991, quando foi firmado pelos países membro do Mercosul – Mercado Comum do Sul –, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção, que em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Em 23 de novembro de 2003, foi firmada com a Argentina a Declaração Conjunta de Brasília, “para o fortalecimento da integração Regional”. Nessa Declaração, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. A partir desse momento, equipes técnicas da Argentina começaram a elaborar uma primeira versão do programa nas suas linhas gerais e a pesquisar sobre aquisição e didática de segundas línguas e bilinguismo, bem como sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho que pudesse cristalizar os objetivos da Declaração Conjunta (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 07).

Em 2004 foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta que referendou o estabelecido anteriormente no quadro do Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil. A referida Declaração tinha como meta, dentre outras, a seguinte ação: desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir da edificação de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

No segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou entendimentos, junto aos sistemas estaduais e municipais

de ensino da região Sul do Brasil, buscando a adesão de escolas localizadas na região de fronteira. As escolas interessadas manifestaram-se, depois da visita técnica do MEC às cidades envolvidas, enviando suas propostas. Foram definidas, a partir daí, duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC, que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente. Sendo assim, essas são as localidades pioneiras a participarem do programa. Inicialmente o projeto envolveu apenas algumas escolas na região de fronteira do Brasil com a Argentina.

Em 2009, com a ampliação do projeto, outras Escolas de Fronteira dos países integrantes do Mercosul (Uruguai, Paraguai e Venezuela) começaram a fazer parte do programa, sendo nesse ano o momento em que a escola Casimiro de Abreu, lócus da pesquisa, também passou a compor o bloco de escolas participantes do PEBF.⁷ No projeto, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm aula, uma vez por semana, com professores do país vizinho. Os alunos ficam na escola e os professores atravessam a fronteira para dar aula nas escolas selecionadas para o Programa.

Em 2012, o Ministério da Educação através da portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, instituiu o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que substituiu o PEBF e, assim, não mais estava focado apenas em questões do bilinguismo, mas na formação integral do aluno, com o objetivo de promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue nas áreas fronteiriças.

Queiroz, Viana e Lima Jr (2010) destacam em um artigo publicado na revista *Textos e Debates*, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), sob o título *As escolas Internacionais Bilíngues na Fronteira, Brasil-Venezuela: Contexto Histórico*, que:

O projeto das escolas bilíngues conforme teve seu início em 2005, através de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. Em junho de 2006, foi pautado no setor educacional do Mercosul e tornou-se um projeto multilateral. Em 2009 teve início nas cidades de Pacaraima e Santa Elena do Uairén, e no mesmo ano foi interrompido, ou seja, durou somente um semestre (QUEIROZ; VIANA; LIMA JR, 2010, p. 619).

Assim, *Escolas de Fronteira* são apenas aquelas incluídas no bloco de escolas participantes do Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e não

⁷ O programa foi desenvolvido principalmente no sistema de cidades-gêmeas internacionais, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça.

toda e qualquer escola que esteja situada numa região de fronteira. O município de Pacaraima tem mais de 40 escolas na cidade e na área rural, dentre elas a maioria está em comunidades indígenas, mas apenas duas podem ser nomeadas como Escolas de Fronteira por fazerem parte do PEIBF⁸, sendo elas a Escola Municipal Alcides da C. Lima e a Escola Municipal Casimiro de Abreu – lócus desta pesquisa.

A breve discussão apresentada sobre como as Escolas de Fronteiras foram instituídas e o histórico da criação de um programa específico para ser desenvolvido em regiões com essas peculiaridades visa a trazer o objeto de pesquisa desta Tese: as Docências em Escolas de Fronteira. Com isso, não quero dizer que antes do referido programa não existissem escolas situadas nas fronteiras e que não se desenvolviam ações pedagógicas em tais escolas, mas que, para o uso do termo em si, existem questões que devem ser consideradas. É no bojo dessa definição que a escola em que realizei a pesquisa se integra. No entanto, penso que os resultados desta investigação, bem como das demais já desenvolvidas sobre este tema, podem inspirar a educação de todas as escolas que têm a experiência de viver as docências nas fronteiras do Brasil com os países vizinhos.

No próximo tópico, apresentarei o resultado das buscas em Bancos de dados de Teses e Dissertações, bem como em periódicos sobre o tema *Docências em Escolas de Fronteira*, com a finalidade de demonstrar o que tem sido produzido sobre essa temática, quais enfoques, o que aparece ou não sobre meu tema de pesquisa nessas publicações, quais os principais objetivos e as principais discussões têm sido feitos a respeito do tema de escolas pautadas pela diferença cultural.

1.4 PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

⁸ Em 2006, o projeto foi ampliado para os Municípios de Foz do Iguaçu, em Paraná, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, totalizando 6 escolas. Em 2007, a ampliação se deu para as 2^{as} e 3^{as} séries do ensino fundamental. Em 2008, o Projeto chegou à 4^a série, fechando o ciclo inicial do ensino fundamental. Além disso, foram incluídas mais quatro escolas: duas escolas em São Borja/Santo Tomé e duas em Itaqui/Alvear. Ainda em 2008, o programa foi estruturado e alargado para o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. [...] Em 2009, [...]: 2 escolas-gêmeas em Uruguiana-RS/Paso de los Libres, 4 escolas-gêmeas em São Borja (RS)/Santo Tomé, 4 escolas-gêmeas em Itaqui (RS)/Alvear e La Cruz, 2 escolas-gêmeas em Dionísio Cerqueira (SC)/Bernardo de Irigoyen e 2 escolas-gêmeas em Foz do Iguaçu (PR)/Puerto Iguazú. Em 2010 [...]: 2 escolas-gêmeas em Chuí- RS/Chuy (Uruguai), 4 escolas-gêmeas em Jaguarão-RS/Rio Branco (Uruguai), 2 escolas-gêmeas em Ponta Porã-MS/Pedro Juan Caballero (Paraguai) e 4 escolas-gêmeas em Pacaraima-RR/Santa Elena de Uiarén (Venezuela) (FLORES, 2010, p. 885).

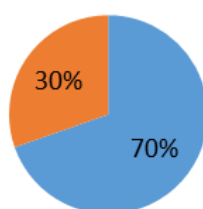
Pesquisar o que tem sido produzido sobre a temática escolhida durante a investigação é um exercício indispensável na vida de qualquer pesquisador, pois essa ação tem diversos benefícios e evita a ocorrência de transtornos após a efetivação da pesquisa, como descobrir que está repetindo algo que já foi pesquisado, resultados já elaborado sobre determinado problema. Além disso, é um momento de muita aprendizagem, visto que possibilita conhecer quais enfoques foram dados sobre um mesmo tema, para que assim seja possível continuar a busca pela ampliação do conhecimento e a construção de uma nova tese sobre o assunto em estudo.

Para isso, inicialmente, efetuei uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações⁹ (BDTD), restrita aos anos de 2010 a 2015, a partir do descritor *Escolas de Fronteira*. Destaco ainda que nesse banco também utilizei os descritores *docências em Escolas de Fronteira*, e os dados encontrados na utilização dos primeiros descritores citados também se repetiram na segunda busca. Na primeira busca, encontrei um total de 247 trabalhos, sendo 75 teses e 172 dissertações. Depois disso, iniciei outra etapa rigorosa do processo: a ação de separar de maneira criteriosa o que mais se relacionava e apresentava potência para contribuir com a minha pesquisa.

Gráfico 1: Demonstrativo de percentagem de pesquisas encontradas sobre a temática

Pesquisas do BDTD a partir do descritor "Escolas de Fronteira" (2010-2015)

■ Dissertação ■ Tese

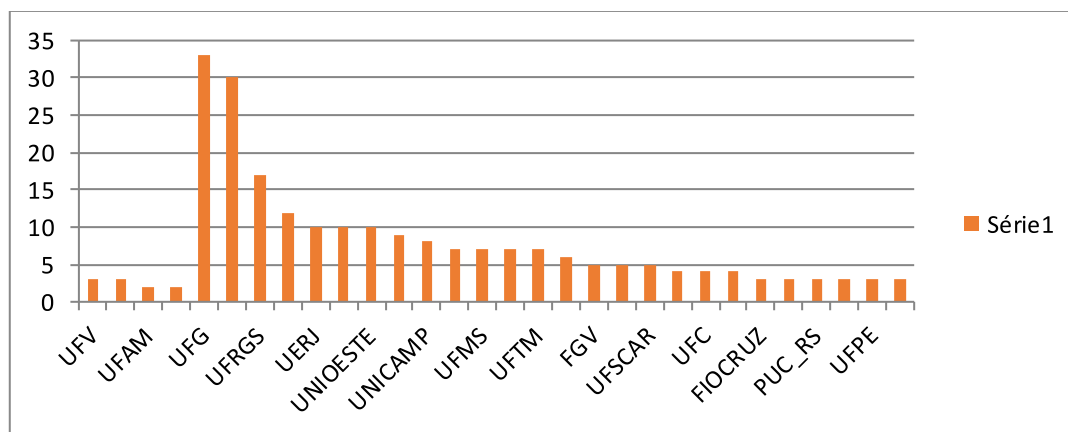


Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ O Banco Digital de teses e Dissertações (BDTD) é um portal nacional que tem por objetivo integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país.

Durante essas análises, muitas questões foram surgindo e novas reflexões me foram possibilitadas, por exemplo, as oriundas do momento em que observei as produções no contraste com as Universidades às quais estavam relacionadas.

Gráfico 2: Quantitativo de pesquisas produzidas por instituição



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, verifico, por exemplo, que a grande maioria das pesquisas desenvolvidas dentro dos descritores de Escolas de Fronteira no período analisado aconteceu principalmente em Universidades localizadas nas regiões Sul e Sudeste. No Sul, destaca-se a instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o que pode ter uma intrínseca relação com o fato de ter no estado diversas regiões de fronteira, dentre elas a fronteira com o Uruguai e, assim, é despertado o interesse pela temática citada.

Outra razão para essa constatação possa ser a existência do NECCSO¹⁰ - Núcleo de Estudos sobre Currículos, Cultura e Sociedade, atualmente coordenado pela professora Rosa Maria Hessel Silveira, da UFRGS, que reúne pesquisadores dedicados à realização de análises culturais no campo da educação, com abordagem de questões cruciais da educação na Contemporaneidade, contemplando o horizonte mais amplo da diversidade cultural, da multiplicidade de relações sociais e de ordens discursivas que produzem o que entendemos como "realidade educacional".

A marca do grupo é pensar as questões da educação e da pedagogia no limiar do milênio e a centralidade da cultura, tomada não só em perspectiva estética ou humanística, mas política. É um grupo de pesquisa que tem como meta principal

¹⁰ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/neccso/index.htm>>. Acesso em: 27 out. de 2016.

incentivar estudos e iniciativas que possam ter algum impacto ou repercussão social e, assim, contribuir para o planejamento de políticas sociais democráticas.

Esses achados inspiram e contribuem para pensar a pesquisa em região fronteiriça, em meu caso, especificamente no estado de Roraima, considerando suas peculiaridades. Outra questão percebida é que, de certo modo, ainda são reduzidas as pesquisas nesta área, frente a esta realidade ou frente a realidades semelhantes. Portanto, sigo nesta pesquisa que propõe analisar como se apresentam as docências e as práticas pedagógicas numa Escola de Fronteira. Com isso, acredito na sua validade como contribuição para novos modos de pensar sobre a docência nas Escolas de Fronteira, bem como para o fortalecimento de mais produções científicas acerca de contextos fronteiriços.

Dos 247 trabalhos encontrados por meio das palavras-chave apresentadas, selecionei apenas os que dialogam diretamente com minha pesquisa, resultando em 27 trabalhos que tratam de questões relacionadas a estudos de Escolas de Fronteira, foco desta pesquisa. Após a leitura atenta dos resumos encontrados, percebi que muitos trabalhos, quando o próprio tema continha a palavra “fronteira”, não estavam relacionados etimologicamente ao sentido da palavra fronteira, que se refere a uma linha que divide, separa um país ou um território de outro(s). Dessa maneira, percebi que a palavra “fronteira” foi utilizada por diversos autores para mostrar algo num sentido de desafio. Pode-se dizer que Fronteira é uma palavra que pode ser usada em diferentes contextos, mas é importante que, pelo menos, esteja esse uso relacionado com marca, divisão, limite – pelo menos na perspectiva em que a entendo neste trabalho.

Vale lembrar que os trabalhos inicialmente foram selecionados pelos temas “originais” das teses e dissertações encontradas e, posteriormente, separados de acordo com eixos temáticos destacados em seus resumos, no sentido de entender quais eram os focos principais para então entender a discussão. A proposta foi verificar qual era sua relevância para este trabalho.

A seguir, mostro a lista com o total de textos encontrados que se relacionam em algum aspecto com meu tema. A relevância de apresentar o quadro se dá pelo fato de mostrar não somente as similaridades da pesquisa que está sendo realizada, mas também as diferenças de contextos, de problemáticas em que estão estruturadas.

Além disso, serve para colaborar com os argumentos da existência desta Tese, como também para demonstrar que não é algo isolado e que, embora muitas pesquisas estejam sendo realizadas em espaços de fronteira, esta apresenta um olhar diferenciado,

que contribui para a fomentação de novos estudos dentro desse contexto na região norte, ademais de fomentar reflexões sobre o trabalho docente realizado em escolas públicas do país.

Quadro 2: Produções científicas sobre Escolas de Fronteira

Ord.	Trabalhos selecionados com os descritores: “Escolas de Fronteira” e “Docências em Escolas de Fronteira” que dialogam com esta pesquisa:	Autor	Ano	Tipo
01	Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu	Francione Oliveira Carvalho	2011	Tese
02	Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai.	Berger, Isis Ribeiro	2015	Tese
03	O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo indentitário brasiguai na escola e no entorno social.	Santos, Maria Elena Pires	2004	Tese
04	Argumentação e cidadania na escolarização em área de fronteira	Pereira, Marilda Fatima Dias	2013	Tese
05	O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguai	Couto, Regina Célia do	2012	Tese
06	Entre a tradição e a tradução: representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai	Castanho, Eli Gomes	2016	Tese
07	Os Chiquitanos de Mato Grosso: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia	Silva, Renata Bortoletto	2008	Tese
08	O Ensino da Geografia na Tríplice Fronteira (Puerto Iguazú/Ar, Foz Do Iguaçu/BR e Ciudad Del Este/PY) e o Turismo como Possibilidade de Reflexão das Representações Sociais e Espaciais.	Bertin, Marta	2014	Tese
09	Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS entre indígenas da reserva kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil	Maciel, Léia Teixeira Lacerda	2009	Tese
10	Concepções de natureza e território	Lima, Salvadora	2012	Tese

	na visão dos professores guaranis da escola indígena de Dourados/MS	Caceres Alcântara		
11	Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Ferreira, Liliana Soares	2006	Tese
12	Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça	Pereira, Stella Maris Meira da Veiga	2014	Dissertação
13	Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político lingüística	Sagaz, Márcia, Regina Pereira	2013	Dissertação
14	Olhar pelas fronteiras: o diálogo estético entre esferas sociais	Santos, Solange Rocha dos	2013	Dissertação
15	CAIC- a construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia	Jaime, Cleber Santos	2010	Dissertação
16	Programa escolas bilíngues de fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu	Oliveira, Renata Alves de	2011	Dissertação
17	Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	Oliveira, Jaqueline Alonso Braga de	2015	Dissertação
18	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon	Silva, Zenete Ruiz da	2011	Dissertação
19	Representações sobre a política linguística para as Escolas de Fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?	Cañete, Greici Lenir Reginatto	2013	Dissertação
20	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)	Ribeiro, Maria Lúcia Ortiz	2011	Dissertação
21	Integração e conflito entre filhos de brasileiros e filhos de paraguaios: um estudo de caso etnográfico em uma escola de Santa Rita - PY	SILVA, Grasiela Mossmann da	2014	Dissertação
22	O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.	Flores, Olga Viviane	2011	Dissertação
23	Yo no soy boliviano, soy carioco - entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia	Rivas, Verônica Elizabeth	2011	Dissertação
24	Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores	Kaust, Ana Maria	2012	Dissertação
25	As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola,	Betancor, Tania Oróná	2013	Dissertação

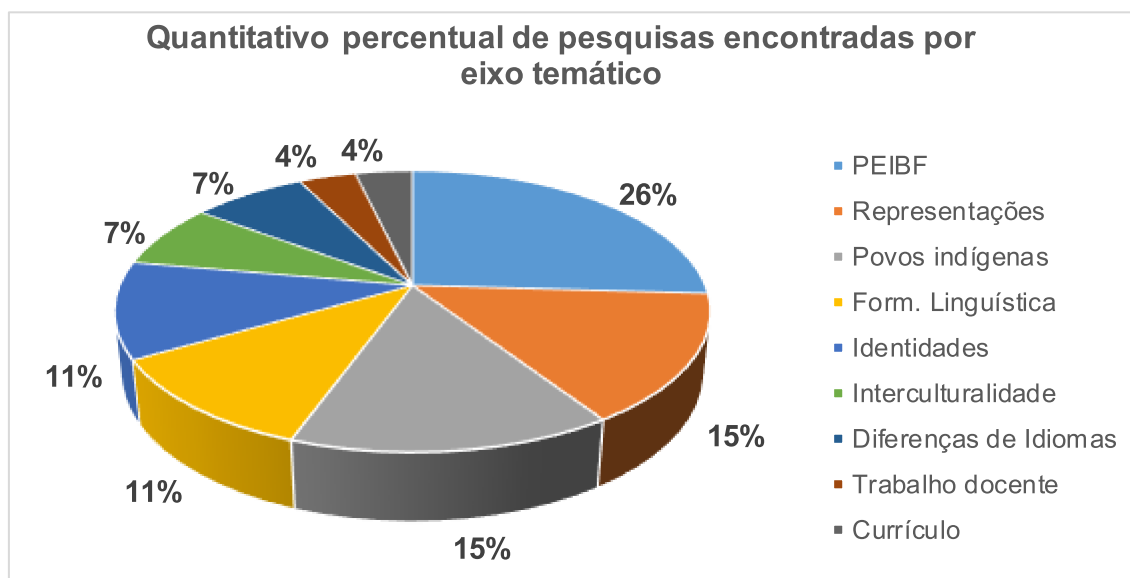
	sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira.			
26	Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá	Marqui, Amanda Rodrigues	2012	Dissertação
27	As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço.	Melo, Thiago Benitez de	2014	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Do grupo de 27 (vinte e sete) pesquisas, 3 (três) dos trabalhos encontrados referem-se a análises que mencionam questões específicas da linguagem (formação linguística) ou no máximo sobre representações dos discentes em relação aos demais indivíduos que convivem em Escolas de Fronteira. Outro foco observado durante a busca foi o fato de que os trabalhos têm ênfase em aspectos relacionados ao plurilinguismo; um total de 2 (dois) trabalhos com objetivos relacionados às diferenças de idiomas, o que é compreensível já que são pesquisas realizadas em Escolas de Fronteira em que habitualmente são falados dois ou mais idiomas; 4 (quatro) pesquisas sobre representações, sejam elas: representações linguísticas em maior evidência, representações espaciais e sociais, de identidades nacionais, de políticas linguísticas.

O Gráfico 3 mostra a relação percentual das pesquisas encontradas. Nele as separei por eixos temáticos para facilitar a compreensão das abordagens de cada trabalho e assim apresentar maior visibilidade sobre a quantidade e o significado dos focos de estudos realizados no período de 2010-2015.

Gráfico 3: Demonstrativo de quantidade percentual de pesquisas encontradas por eixo temático



Fonte: Elaborado pela autora

Nas buscas, encontrei ainda três (3) pesquisas sobre questões identitárias também com foco em aspectos da linguagem, apenas 1 (uma) com o objetivo de estudar o currículo (como produtor de identidade e de diferença) de escolas localizadas em regiões de fronteira; 2 (duas) sobre as diferenças de idiomas, no sentido de pesquisar o idioma como fator de inclusão ou exclusão, diante da interação linguística em escolas de espaços fronteiriços; e 2 (duas) focadas em práticas pedagógicas pautadas na interculturalidade. Apenas 1 (uma) focalizava especificamente o trabalho docente em escolas de Fronteira, cujo título é *Trabalho, Profissionalidade e Escola no Discurso das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Esse trabalho é a tese de Doutorado em Educação de Liliana Soares Ferreira, defendida em 2006, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É um estudo de caso, de natureza qualitativa, com recursos da Análise do Discurso, para investigar os discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Região Fronteira Noroeste, do Estado do Rio Grande do Sul, acerca de trabalho, profissionalidade e escola. Apresentando em si reflexões sobre como o professor se torna professor.

Conforme o gráfico demonstra, é possível observar a existência de um número significativo de trabalhos que desenvolvem pesquisas com foco no PEIBF, a maior porcentagem das produções encontradas está concentrada em 26%. Além disso, é nítida a frequência de pesquisas realizadas com foco nas questões *identitárias* e

representações culturais e sociais, totalizando um percentual de 15 e 11% respectivamente para cada eixo temático.

Nesse sentido, percebi que, devido ao fato de a temática estar incluída em contextos repletos de múltiplas culturas, tais questões sobre identidades e representações culturais possivelmente não poderiam deixar de estar presentes nas discussões de escolas com as particularidades socioculturais que abrangem. Assim, corroboro que, dentre os variados conceitos de culturas existentes, sigo os que tratam a cultura como sistema de significação e de representação, como “algo” em contínuo processo de constituição, baseado em autores como Nestor García Canclini; Hommi Bhabha; Stuart Hall, dentre outros, que têm contribuído para a compreensão do conceito de cultura – que está relacionado com muitos outros, como é o caso de identidade, representação e diferença, que farão parte do processo de discussão do problema de pesquisa desta Tese.

Além disso, como está destacado no gráfico, o quantitativo de pesquisas que priorizaram estudar o currículo de Escolas de Fronteira é bastante reduzido, uma vez que no grupo de 27 pesquisas selecionadas apenas 1 (uma), intitulada *O Currículo como Produtor de Identidade de Diferença: Efeitos na Fronteira Brasil-Uruguaí*, apresentou como finalidade o currículo como objeto de pesquisa. Nesses termos, é relevante citar que, embora o foco desta pesquisa seja estudar Docências em Escolas de Fronteira, acredito existir a necessidade de em alguma medida olhar para o currículo da escola em questão, na tentativa de buscar mais dados para fortalecer a pesquisa em pauta, no sentido de que olhando para esse currículo eu seja capaz de compreender algumas questões do fazer docente.

Na descrição do que foi encontrado no primeiro banco de dados sobre Escolas de Fronteira, destaco que, na ordem apresentada na tabela anterior, conforme os próprios títulos já destacam, estão quatro importantes trabalhos relacionados com a pesquisa que desenvolvi na Tese – a seguir estão organizadas no quadro as pesquisas 07, 09, 10 e 26.

Quadro 3: Discussão das produções científicas sobre Escolas de Fronteira

Ord.	Título	Autoria	Objetivo	Discussão
01-	Os Chiquitanos de Mato Grosso: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia.	2007, Silva, Renata Bortoletto. USP. Tese	Apresentar uma reflexão baseada em pesquisa bibliográfica e etnográfica a respeito das formas de socialidade dos Chiquitano, grupo indígena da família linguística Chiquitano que habita a região da fronteira mato-grossense com a Bolívia.	Apresenta uma análise que possibilita mapear certas características dos contatos dos Chiquitanos com as populações vizinhas, ao mesmo tempo em que procura circunscrever um conjunto de denominações atribuídas a eles ao longo destes anos. Com uma pesquisa etnográfica é efetuada uma descrição da constituição dos grupos locais denominados de Fazendinha, de Vila Nova e de Santa Luzia, em especial quanto às relações de parentesco, de casamento e de compadrio, com enfoque no modo de inserção de estrangeiros ao grupo. Do mesmo modo, o xamanismo e a escola são estudados com o objetivo de refletir sobre os espaços de abertura para o outro, integrando aspectos sociológicos e cosmológicos de um grupo ainda pouco conhecido pela Etnologia Brasileira.
02-	Corpos, Culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS entre indígenas da reserva kadiwéu, Mato Grosso do Sul - Brasil	2009, USP, Maciel, Léia Teixeira Lacerda. Tese.	Apresentar uma análise acerca dos pressupostos filosóficos, educacionais, psicológicos e históricos contidos no projeto "Viver nas aldeias com saúde: conhecer e prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Aids".	Esta pesquisa foi realizada com os discentes do Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul. A pesquisa possibilita conhecer as concepções dessas sociedades indígenas a respeito de corpo e sexualidade; saúde e doença; prevenção, tratamento e comunidade; contribuindo, para o aprimoramento das políticas públicas destinadas a essa população.
03-	Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de Dourados/MS	Lima, Salvadora Caceres Alcântara, 2012, UFG.	Enfatizar as concepções de mundo dos professores Guarani em relação à natureza e ao território, fundamentado na	Discute alguns aspectos da concepção de natureza e de território próprios do povo Guarani articulados aos conhecimentos sistematizados pela

		Tese.	hipótese de que tem havido saberes e conhecimentos próprios desse povo e que vêm sendo compartilhados ao longo das gerações por meio da oralidade e de práticas educativas que prescindem do espaço escolar.	sociedade ocidental. Apresentando reflexões sobre o modo como esses conhecimentos podem contribuir para a construção de uma educação escolarizada e diferenciada que mais se aproxime do modo de vida Guarani. As análises dos depoimentos revelam que a trajetória espacial constitui-se num dos aspectos centrais na organização da vida social Guarani baseada, sobretudo, na língua, na economia de reciprocidade e na relação de parentesco.
04-	Tomar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na Aldeia Nova Jacundá.	Amanda Rodrigues Marqui, Universidade Federal de São Carlos 2012	Investigar os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares das crianças Guarani Mbya de Nova Jacundá, que vivem no sudeste do Pará, a fim de compreender o que é tornar-se aluno(a) indígena.	A pesquisa busca compreender como estas crianças produzem significados no contexto escolar e na condição de alunos indígenas, tomando a escola como um espaço de fronteira, em que se articulam os conhecimentos, o modo de ser guarani Mbya e suas práticas.

Fonte: Elaborado pela autora

Esses trabalhos estão todos desenvolvidos tendo como objeto de estudos os povos indígenas e suas diferenças, que é uma das marcas existentes em escolas de contextos transfronteiriços, em que a diferença étnica está muito presente. Exatamente esse é o contexto da realidade de pesquisa em que estou inserida, há diferenças entre os povos indígenas das mais diversas etnias: há alunos indígenas de etnias brasileiras e alunos indígenas venezuelanos.

Destaco ainda que os objetos de estudos com ênfase nos povos indígenas aqui selecionados, embora se desenvolvam em espaços escolares, não apresentam interesse ou não têm como objetivo estudar as especificidades e os desafios que compõem a docência nesses espaços repletos de diferenças – justamente o foco da minha pesquisa. Eles também não problematizam questões relacionadas às práticas docentes.

As pesquisas encontradas com foco nas demandas indígenas estão geralmente preocupadas em discutir as formas de sociabilidade de alguns grupos indígenas, apresentando a discussão sobre as representações feitas sobre as diferentes etnias. Outras buscam saber a concepção desses povos em relação a diversas temáticas,

inclusive sobre saúde, DST's etc. Há também discussões sobre como é ser aluno indígena em escolas indígenas situadas em regiões fronteiriças.

Em relação ao grupo que nomeei como “Povos indígenas”, não encontrei pesquisas que se aproximassem diretamente da discussão que realizo, uma vez que especificamente faço a relação das docências com as questões culturais, analisando como se estabelecem as relações culturais e como se constituem e são apresentadas as docências em espaços de fronteira.

De modo geral, na busca realizada, foi possível observar que, na maioria desses trabalhos, a metodologia utilizada é a etnografia. Embora eu esteja “inserida” no contexto da pesquisa com visitas, observações da rotina escolar, com participação em reuniões de professores e de pais e assim esteja conhecendo e vivendo as questões da cultura a partir das quais a Escola de Fronteira é composta, a etnografia não é exatamente minha escolha metodológica.

Ainda descrevendo os processos metodológicos de seleção das leituras na base de dados, destaco que uma significativa parte dos trabalhos localizados refere-se à temática relacionada ao Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF), a maioria organizada com o intuito de analisar a viabilidade desse programa em aspectos políticos ou organizacionais. O PEIBF não é o foco desta pesquisa. Apesar de eu estudar as docências em Escolas de Fronteira, isso não se apresenta com a finalidade de analisar o programa criado pelo Governo Federal em 2005, ainda que ele tenha a intencionalidade de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas localizadas em regiões fronteiriças.

Em relação ao Programa, foram encontrados 7 (sete) trabalhos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3: Pesquisas que discutem Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)

Pesquisas que discutem Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)			
Ord.	Título	Objetivo/ Discussão	Autor
01-	<i>Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu.</i>	Identificar de que maneira as identidades nacionais são construídas e negociadas nas zonas de Fronteira. O recorte investigativo se deu a partir das relações sociais estabelecidas entre os habitantes de Foz do Iguaçu e os vizinhos da fronteira Argentina. Tendo o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) e a Escola Libanesa	Francione Oliveira Carvalho

		Brasileira como locais da investigação.	
02-	Programa de Escolas Interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça	Examinar como a ideia de integração entre os Estados Nação do Mercosul, ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira por meio do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira – PEIBF , revela interações construídas historicamente a partir da representação de fronteira distinta daquela concebida pelos Estados Nacionais.	Pereira, Stela Maris Meira de Veiga
03-	Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística	Analisa a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) , a partir de uma pesquisa de análise documental buscando identificar as propostas de planificação linguística (planejamento linguístico e implementação) para o PEIBF; Avaliando a estrutura de gestão do PEIBF, com objetivo de identificar a implementação das propostas e a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural. A pesquisa visou demonstrar como foi realizada a implantação de uma política linguística através de uma política pública educacional para zonas de fronteira de Estados nação, via ensino bilíngue e intercultural, tendo como pano de fundo a promoção da integração de países sul-americanos.	Sagaz, Márcia Regina Pereira
04-	<i>Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu.</i>	Foi realizada uma análise interpretativa do documento intitulado Programa Escolas Bilíngues de Fronteira , a fim de investigar a generalização empregada pela premissa de que as crianças argentinas apresentam um nível razoável de bilinguismo, visto que entendem bem o português e, em contrapartida, a maioria das crianças brasileiras é grandemente monolíngue. A autora buscou fazer uma reavaliação reflexiva do bilinguismo das crianças participantes do PEBF, tendo como direcionamento a concepção dos professores participantes do programa inscrita nesse registro para tentar compreender o modo como as crianças estão representadas no regulamento oficial do programa.	Oliveira, Renata Alves de
05-	<i>Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil- Paraguai em documentos oficiais do programa escolas interculturais de fronteira. (PEIF)</i>	Problematiza o processo de constituição identitária do aluno da fronteira Brasil-Paraguai no discurso de documentos oficiais sobre o Programa Federal Escolas Interculturais de Fronteira .	Oliveira, Jaqueline Alonso Braga de
06-	<i>O Projeto Escola Intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.</i>	Visa mostrar o processo trilhado pelo Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) e suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária dos seus habitantes. A pesquisa também almeja que	Olga Viviana Flores

		esta possa fornecer subsídios para que, posteriormente, seja pensada uma política de ensino que leve em consideração a pluralidade linguística e cultural, características das regiões de fronteira.	
07-	<i>Representações sobre a Política Linguística para as Escolas de Fronteira entre Brasil e Uruguai: Integrar para quê?</i>	Discutir as Representações de Professores, Gestores, Pais e Alunos Sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais De Fronteira , e se elas podem interferir na implementação do programa. A pesquisa mostra que muitas das expectativas da comunidade escolar não condizem com as reais intenções do PEIF enquanto política linguística in vitro. Em especial, as representações dos pais colidem com as do texto do Marco Referencial del Desarrollo Curricular (MERCOSUR, [2010?]). Além disso, boa parte das representações dos participantes, em especial dos docentes e gestores, são decorrentes do desconhecimento prévio da cultura escolar do país vizinho, e, após vivenciar o PEIF, tais representações se apresentam sobre a resistência da aceitação das diferentes formas de trabalho no fazer pedagógico.	Cañete, Greici Lenir Reginatto

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o grupo de pesquisas encontradas com ênfase no Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), apenas um problematiza o processo de constituição identitária dos discentes participantes do Programa, e um segundo discute as representações de alunos, pais, professores e gestores em relação ao desenvolvimento do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira. Os demais se apresentam no sentido de analisar a implantação do Programa com ênfase nas questões linguísticas: bilinguismo e plurilinguismo.

De modo geral, existe uma forte preocupação em analisar o processo de implantação do Programa, fazendo quase sempre uso da pesquisa a partir de uma análise documental do projeto que o institucionalizou (análise interpretativa do Programa). Há também discussão acerca da representação dos alunos e professores em relação à aplicabilidade do PEIBF. É principalmente problematizado o processo de constituição identitária do aluno e não do professor. Em nenhuma das pesquisas houve discussão sobre os aspectos constituintes do fazer docente. Temas esses que compõem meu problema de pesquisa.

Dando prosseguimento à descrição das análises sobre o material encontrado no banco de dados, destaco a tese de Couto (2012), da UFPEL, intitulada *O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: Efeitos na Fronteira Brasil-Uruguay*.

Embora *currículo* não seja diretamente o meu tema de pesquisa, o trabalho que menciono foi encontrado nessa primeira busca e se relaciona em muitos aspectos aos objetivos da minha pesquisa, que são analisar em que medida as diferenças culturais circulam no currículo da Escola de Fronteira e como se propagam pelas docências em desenvolvimento nessa escola. Além disso, a pesquisadora baseia-se nos estudos foucaultianos para fazer suas análises, linha filosófica que também fortalece o referencial teórico e metodológico da minha pesquisa.

Couto (2012) realizou uma análise sobre os currículos vigentes em duas escolas nas fronteiras entre Brasil, na cidade de Jaguarão, e Uruguay, na cidade de Ríó Branco, escolas participantes do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Os currículos foram analisados como discursos a partir da perspectiva foucaultiana. A identidade nacional e cultural foi problematizada nos currículos da Educação inicial e primária, em Ríó Branco, e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Jaguarão. Observando os discursos processados por meio do currículo, pode ser percebido que há contribuição no que tange aos pertencimentos identitários nos cenários nacional e cultural. Essas contribuições justamente se fazem presentes por meio de políticas de identidades, tais como o PEBF, presente nos programas de ensino de Ríó Branco e de Jaguarão.

É mister citar que, dentre os 247 trabalhos inicialmente encontrados, o de Couto (2012) é o único que apresenta um estudo aprofundado sobre o currículo de uma Escola de Fronteira. Embora sua ênfase seja o currículo dos anos iniciais, utilizarei essa tese como interlocutora para prosseguir em minha pesquisa – projetando o olhar aos anos finais de uma Escola de Fronteira localizada no extremo norte do Brasil.

Outro conceito discutido nas pesquisas encontradas no banco de dados em que realizei a busca foi o de interculturalidade, discutido com o apoio teórico de Walsh (2001); Candau (2005; 2006; 2008; 2009); Fleuri (2000; 2001; 2003; 2006). Buscando analisar questões relacionadas às práticas pedagógicas, constantemente centradas nas questões da língua, do idioma (em especial o espanhol), do significado do idioma para os grupos pesquisados, totalizando um pequeno número de 2 (dois) trabalhos com essa abordagem. Desses optei por dar destaque à tese de Silva (2011), intitulada *Práticas pedagógicas interculturais na tríplex fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon*, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que apresenta um estudo realizado na Escola Estadual Marechal Rondon, situada na

tríplice Fronteira Internacional de Brasil, Colômbia e Peru, no município de Tabatinga/AM.

Pontualmente, esse estudo investiga e analisa, através dos discursos dos professores e estudantes e das observações realizadas, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, num contexto em que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Os sujeitos protagonistas dessa pesquisa foram: diretora, professores e estudantes. A perspectiva é qualitativa com abordagem etnográfica. O enfoque teórico baseou-se no viés intercultural, que reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais que se encontram e se confrontam na interação de diferentes sujeitos e de diferentes culturas, cuja ação educativa/prática e pedagógica é aquela que põe em pauta a valorização de práticas pedagógicas interculturais que contemplem a diferença e as identidades-artísticas, linguísticas, étnicas, religiosas, sexuais e culturais dos alunos.

A pesquisa de Silva (2011) me despertou interesse por diversos motivos, iniciando pela própria temática sobre práticas pedagógicas numa Escola de Fronteira, por utilizar a mesma metodologia na qual eu me inspiro – viés etnográfico – e por ter se desenvolvido na região Norte, lócus da minha pesquisa. Embora tenhamos objetivos opostos – uma vez que a autora tem como foco descrever fatores que levam os professores a realizar uma prática monocultural, ao passo que eu priorizo saber como se apresentam as docências numa Escola de Fronteira, com uma inquietação intensamente focada nas docências, em saber como se constituem e como se apresentam enquanto práticas pedagógicas (dos professores, coordenadores pedagógicos) são realizadas no cotidiano da escola que observo –, a pesquisa de Silva despertou meu interesse.

Para a continuação da revisão de literatura, fiz ainda uma busca nos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GTs 08 *Formação de Professores* e o GT 21 *Educação e Relações étnico-raciais* da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação –, em vigência desde 2001, um espaço reconhecido de divulgação de produção inédita que, em sua maior parte, desenvolve-se em posteriores publicações em periódicos e outros meios acadêmicos. Defini como ponto de partida o ano de 2009, quando o GT 21 passou a ter um novo nome, deixando de ser o *Afro-brasileiro e Educação* para ser identificado como *Educação e Relações étnico-raciais*.

Nesse momento, o GT 21 passou a apresentar uma perspectiva de pesquisa mais ampla, não somente relacionado a questões do negro e da afrodescendência, mas também com temas relacionados às diferenças culturais, a identidades, à interculturalidade e ao multiculturalismo. Foi buscada, ainda, a revisão de trabalhos

apresentados no GT 08 dessa mesma associação, intitulado *Formação de Professores*. Nele procurei identificar pesquisas que abordassem essas temáticas por um viés da interculturalidade, assim como de práticas escolares dentro da perspectiva da pluralidade cultural e da valorização das diferenças. O quadro a seguir ilustra essa seleção.

Quadro 4: Pesquisas do GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) ANPED

ANPED-GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais)				
Ord.	Título	Objetivo	Resultados	Referências
01-	A Construção De Um Diálogo Intercultural Com Indígenas Por Meio Da Pesquisa-Ação Não-Convencional	Analisar as reflexões que os indígenas desenvolvem sobre os processos de exclusão e as possibilidades de uma formação intercultural por meio do uso das novas tecnologias.	O artigo exemplificou algumas lições trabalhadas com os indígenas e os modos como eles estão se constituindo como educadores/pesquisadores.	Ruth Pavan – UCDB Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB, Agência(s) Financiadora(s): CNPq e FUNDECT/MS 36ª Reunião Nacional da ANPEd –2013, Goiânia-GO
02-	Relações Étnico-Raciais Na Educação Profissional Integrada À EJA: Reflexões Acerca Da Formação Continuada De Professores	Apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação lato sensu.	A pesquisa mostrou que os professores precisam se apropriar dos conceitos de etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, bem como dos elementos insertos na legislação.	Silvani dos Santos Valentim – CEFET-MG 34ª Reunião Anual da ANPEd Natal-RN-2011;
03-	Os Conceitos De Multiculturalismo E Interculturalidade E a Ressignificação Do Currículo	Analisar como estão sendo usados os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade nos trabalhos apresentados no Grupo de	Foi identificada uma preferência pelo uso do conceito de multiculturalismo (presente em 14 trabalhos) em relação ao conceito de interculturalidade (presente em quatro trabalhos).	José Licínio Backes – UCDB Agência Financiadora: CNPq 35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133ª 2012.

		Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e se seu uso contribui para a ressignificação do currículo.		
04-	Educação Das Relações Étnico-Raciais: O Desafio Da Formação Docente.	Analisar a dinâmica escolar e a forma como docentes lidam com conceitos discriminatórios.	O estudo apontou que questões relacionadas às diferenças e seu tratamento no cotidiano escolar são prioritárias para a formação profissional do educador(a) que terá de tratar a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com combate à desigualdade social. Também foi apontado que o processo educacional converge para identidades plurais.	GONÇALVES, Luciana Ribeiro Dias Secretária Municipal de Educação – Ituiutaba UNIPAC – Tupaciguara NEAB / UFU – Uberlândia < http://29reunia.o.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf >. Disponível no site da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação < http://www.anped.org.br >
05-	Desafiando O Preconceito Racial: A Escola Como Organização Multicultural	Analisar os relatos de casos de preconceito racial ocorridos em sala de aula ou no ambiente escolar, identificando Até que ponto a escola tem se comportado como uma organização multicultural.	Necessidade de resgatar a sensibilidade para modos diferentes de perceber as relações humanas, com a finalidade de criar uma organização multicultural que entenda e valorize as diversas possibilidades de culturas e, conseqüentemente, suas contribuições.	SANTOS, Michele dos – UFRJ CANEN, Ana – UFRJ GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21 Agência Financiadora: Sem Financiamento 30ª reuniao.anped.2007
06-	Práticas, Narrativas E Memórias Da Diáspora: Paisagens	Restaurar um conjunto de significações, trajetórias e práticas das populações afrodescende	A busca de uma identificação com uma África ancestral é desejável. Acreditamos que esta promove uma reformulação das identidades e que, no caso do Brasil, colabora com os processos de retratação da	PASSOS, Mailsa Carla Pinto* – UERJ CARVALHO, Carlos Alberto de – UFRRJ Agência Financiadora: FAPERJ 31reunia.o.anped.org.br/1trabalho/2008.

	De Uma Pesquisa	ntes presentes nesses discursos e articulá-las às narrativas e práticas dos sujeitos do cotidiano, visibilizando os processos de identificação e as memórias.	sociedade brasileira em relação à diáspora africana, que tem sofrido historicamente o apagamento de memórias e de identidades nos processos de inclusão/exclusão na nação.	
07-	Os Significados Dos Conceitos De Cultura, Identidade E Diferença Nos Trabalhos Sobre Afro-Brasileiros E Educação E Suas Implicações Epistemológicas	Analisar os trabalhos apresentados no GT “Afro-brasileiros e Educação” da ANPED no período de 2005 a 2008 quanto aos significados dos Conceitos de cultura, identidade e diferença e suas implicações para o campo Epistemológico da educação.	Todos os trabalhos apresentados no período analisado trazem um conceito de identidade e diferença que salienta seu caráter histórico, relacional, construído. Além disso, a forma como as identidades e diferenças são vistas nos textos analisados está relacionada ao entendimento de cultura que está implicado. Embora a maioria dos textos não explicito o conceito de cultura, podemos afirmar que se trata de um entendimento de cultura que a concebe como dinâmica e repleta de relações de poder.	José Licínio Backes – UCDB Agência Financiadora: CNPq 32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5264--Res.pdf 2009

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as sete pesquisas selecionadas no GT 21, destacam-se aquelas realizadas pela pesquisadora Valentim (2011), apresentada na 34^a ANPED, sob o tema *Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*. A autora edificou um estudo qualitativo, buscando apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação *lato sensu*. Nessa pesquisa foi destacado o que os professores aprenderam sobre a temática das relações étnico-raciais em espaços formativos não escolares. A pesquisa mostrou que os professores precisam se apropriar dos conceitos de etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, bem como dos elementos insertos na legislação.

Outra importante pesquisa apresentada no GT 21 se intitula *A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional* e foi realizada por Pavan e Lopes (2013). O trabalho tem sua gênese na experiência das autoras, que convivem há mais de oito anos com acadêmicos indígenas, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Apresenta também os resultados de pesquisas, das próprias autoras, relacionadas com os povos indígenas. O artigo exemplifica algumas lições trabalhadas com os indígenas e os modos como eles estão se constituindo como educadores/pesquisadores, entre os quais se destacam: “A afirmação da identidade produz/reforça a luta contra a desigualdade econômica e a comunidade ética indígena resiste ao avanço da sociedade individualista neoliberal. Concluindo que com a convivência e a realização de pesquisas com indígenas, aprenderam os caminhos para uma pedagogia e uma epistemologia descolonial e intercultural.” (PAVAN; LOPES, 2013).

No banco de dados da ANPED, também pesquisei no GT 08 (*Formação de Professores*). Os trabalhos que mais abordam conceitos e contribuem para a compreensão do meu objeto de estudos são apresentados no quadro que segue.

Quadro 5: Discussão de pesquisas do GT 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES) ANPED

ANPED-GT 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES)			
Ord.	Título	Objetivo	RESULTADOS
01-	Formação do Docente/Gestor Multicultural: Possibilidades e Tensões	Discutir a gestão educacional sob a perspectiva multicultural, do ponto de vista teórico, bem como a partir de depoimentos de gestores e professores formadores em um curso de Pedagogia de uma universidade pública que apresentava habilitação em supervisão escolar, Administração escolar e orientação educacional	Hoje, a problemática das relações entre diversidade cultural e o cotidiano escolar constitui tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e para a formação de um profissional cômico da diversidade cultural em que esta escola está inserida.
02-	Refletindo Multiculturalmente Sobre a Formação Continuada de Professores e Gestores Escolares: Produção do conhecimento e perspectivas.	Investigar em que medida a formação continuada de professores e gestores escolares tem sido objeto de pesquisa no contexto da formação de profissionais da educação brasileira no presente milênio, e em que medida a temática formação continuada tem sido	A formação continuada dos profissionais da educação constitui-se em um campo profícuo para a realização de pesquisas que possibilitem a reflexão sobre a prática pedagógica, como também para o desenvolvimento de políticas e ações que levem ao aperfeiçoamento do trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a partir da

		discutida ou influenciada por preocupações multiculturais, na produção acadêmica de conhecimento na área.	perspectiva multicultural, defendemos que pensar a formação de profissionais da educação em uma perspectiva de problematização e debate sobre a diversidade cultural e a construção das identidades/diferenças dentro da escola é algo que se impõe perante a realidade encontrada nas escolas brasileiras. No entanto, para que isto se concretize, é preciso que sejam abertos espaços na pesquisa que possibilitem discutir uma formação continuada que contemple a sensibilização, a valorização e a incorporação de identidades plurais em práticas docentes e curriculares.
03-	A Formação Continuada dos Profissionais da Educação e o Desafio de Pensar Multiculturalmente uma Escola Pública de Qualidade	Discutir uma experiência de formação continuada realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.	É preciso mais do que nunca, incluir a temática da diversidade cultural no âmbito das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, de modo a mudar concepções e posturas arraigadas. É preciso pensar em uma escola verdadeiramente democrática e justa, que aja, acolha, enxergue e ouça a todos. Isso requer dos cursos de capacitação dos profissionais da educação a utilização de medidas que sejam capazes de envolver, desafiar e desestabilizar seus participantes, pois só através da “tempestade” encontram-se forças para criar novos caminhos que tornem a escola e esses profissionais mais preparados para lidar com a realidade plural, inconstante e paradoxal dos dias atuais.
04-	A Reinvenção da Docência pela Autoformação: A Educação do Campo e a Educação Física Escolar Ante um Horizonte Cosmopolita	Compreender de que modo um professor de Educação Física principiante que construiu sua identidade em cultura diferente da experienciada na zona rural constrói a sua docência neste contexto, tomando como base o seu percurso formativo e o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado pelos princípios da Educação do Campo.	O exercício da docência embasado em um Projeto Político-pedagógico de Educação do Campo conta com inúmeros desafios. Entre eles a precariedade de recursos e de estrutura para o atendimento dos estudantes dessas localidades e, principalmente, as lacunas de formação docente, uma vez que os cursos de pedagogia e as licenciaturas não incluem a Educação do Campo em seus currículos e os cursos de agronomia não incluem a formação pedagógica.
05-	A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: um Olhar sobre os Saberes Docentes do Professor-Formador	Buscar compreender como se constitui o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor formador, e se essa identidade construída se aproxima de uma perspectiva	Os saberes docentes do professor são eixo central na discussão sobre a construção da identidade do aluno-docente, tendo em vista que os saberes mobilizados por eles poderá contribuir para a construção de uma identidade inclusiva ou excludente. Para possibilitar, portanto, a construção de uma identidade

		inclusiva ou excludente.	inclusiva, o professor-formador precisará, por exemplo, fazer na sua disciplina interfaces com os saberes relativos à educação de pessoas com deficiência. Acreditamos que esse entrelaçamento de saberes pode ser positivo se todos os professores-formadores, de todas as disciplinas, abrirem mão do uso exclusivo de conteúdos e métodos específicos de sua área de conhecimento e assumirem a finalidade dos cursos de formação, que é formar um professor comprometido com a educação de todos.
06-	A Formação do Professor de Educação Infantil: Interfaces Luso-Brasileiras	Refletir sobre as narrativas de docentes de educação infantil de duas escolas, uma de Aveiro/Portugal e outra do Rio de Janeiro/Brasil para estabelecer comparações na formação e na ação do profissional de educação infantil desses dois países.	A formação contínua não pode basear-se apenas na transmissão, mais ou menos sequencial, de conteúdos, para que seja possível atualizar os saberes. Um saber não vivenciado, não experimentado, fica restrito a noções que dificilmente poderão ser comunicadas; trata-se de um conteúdo abstrato, sem impacto nas vivências, sem reflexos na <i>práxis</i> pedagógica.
07-	Uma Experiência De Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede	Analisar dois modelos formativos de formação continuada de professores, um desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação e outro em um município da região metropolitana de Belo Horizonte.	Em uma visão dual da formação docente é apresentada como um conjunto de novas e velhas tensões: salários e formação, conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, formação inicial e formação continuada em serviço, saber geral e saber pedagógico, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre os estudos relacionados aos desafios de ser docente nas escolas contemporâneas, em que a diferença cultural é intensa, o GT 08 (*Formação de Professores*) publicou o texto *A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade*, de Xavier (2007). Nele há uma discussão sobre uma experiência de formação continuada realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O estudo relata uma pesquisa desenvolvida a partir do método pesquisa-ação, tendo em vista a importância da contínua qualificação dos profissionais da educação para o enfrentamento dos desafios da atualidade no contexto multicultural escolar.

Para a pesquisadora, ao mesmo tempo que a incerteza e a inconstância invadem a escola, “derrubando” verdades e padrões; clama-se socialmente por um mundo mais justo e igualitário, em que a ética, o respeito às diferenças e à diversidade e a solidariedade sejam a tônica das relações, ensaiando um “retorno” a antigos valores esquecidos. Segundo ela, muitos educadores tendem a “enlouquecer”, sentindo-se desnorteados, intimidados e despreparados. Em termos restritos, o estudo analisou a importância da adoção de políticas públicas em educação que favoreçam não só uma formação inicial dos profissionais dessa área como também estejam preocupadas com as mudanças e com a qualidade do ensino e, ainda, tão importante quanto, que prezem pela formação continuada desses profissionais.

Por fim, realizei uma busca por trabalhos que foram desenvolvidos com a temática da fronteira, mas que não abordassem a educação diretamente. Desses trabalhos selecionei alguns que foram desenvolvidos em regiões fronteiriças com o Brasil. Nesses termos, menciono a pesquisa de doutorado de Elvia Elena Jimenez Marcano, do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados sobre as Américas (Ceppac), defendida em 1996 na Universidade de Brasília, intitulada *La Construcción de Espacios Sociales Transfronterizos entre Santa Elena de Uairen (Venezuela) y Villa Pacaraima (Brasil)*.

O trabalho enfoca a fronteira entre a Venezuela e o Brasil no contexto das relações que se desenvolvem entre os principais atores movimentados nos povoados limítrofes de Santa Elena de Uairén (Venezuela) e Villa Pacaraima (Brasil), considerando as características socioeconômicas dos contextos regionais fronteiriços entre os dois países. Sob uma crítica da fronteira lineal, as fronteiras delimitadas por acordos, regulamentos ou leis, limites entre países, entre estados, entre municípios, etc. são enfatizadas as "interações" que se produzem em um espaço em que confluem uma diversidade de fatores geográficos, econômicos, sociais e de conflito, próprios dos espaços transfronteiriços. Além disso, são abordados aspectos das relações bilaterais entre os países e o tratamento que as realidades locais têm a partir do surgimento do problema da mineração ilegal na fronteira venezuelano-brasileira. Tudo isso destaca o anseio em discutir questões diversas que envolvem as regiões de fronteira de nosso país não é recente.

1.5 SÍNTESE DA PROBLEMATIZAÇÃO

Mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NETO, 2003, p.07).

A Contemporaneidade é marcada por um tempo em que predomina uma visão etnocêntrica¹¹, em que se dá valor e se reconhece apenas ao que é dito em respeito ao grupo em que se está inserido, ou ao qual se pertença de alguma forma, que se assemelhe em determinado aspecto, seja na língua ou na religião. Assim, em alguns espaços da sociedade, existem práticas pouco acolhedoras em relação aos que estão fora da “norma”. Diante desse contexto é que proponho pesquisar docências em Escolas de Fronteira e assim também pensar quais práticas subsidiam o trabalho do professor que atua nesses ambientes multiculturais intensificados pela diferença em seus modos de ser e de viver.

Segundo Serrano (2002), o termo educação multicultural passou a ser utilizado à medida que se percebeu que o poder de uma cultura majoritária pode impedir de ver e de aceitar a existência, o valor e a riqueza de outras culturas. Suas palavras deixam ver como é frequente a proliferação da ignorância em relação às diferenças. Nesse sentido, o comportamento de algumas pessoas contribui para a construção de ações violentas e desrespeitosas com o próximo.

No sentido de explicar o que vem a ser o fato de considerar a própria cultura superior às demais, Rocha (1991) conceitua etnocentrismo como:

Uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos a través dos nossos modelos, nossas definições do que é existência (ROCHA, 1991, p. 07).

Atitudes etnocêntricas ainda são frequentemente presenciadas em muitos espaços sociais, inclusive nas escolas, que acabam por reproduzir determinados

¹¹ Etnocentrismo é uma palavra que foi criada pelo sociólogo americano William G. Sumner e apareceu pela primeira vez em 1906 em seu livro *Folkways*. Segundo sua definição, “o etnocentrismo é o termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele [...]. Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus próprios costumes (Folksways) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém.” (Citado por Simon [1993, p. 57]).

comportamentos. Ainda existem casos de crianças apedrejadas em virtude de credo religioso; alguém ser punido por ter exposto sua orientação sexual a alguém do mesmo sexo. É cada vez mais comum a mídia divulgar exemplos de pessoas que desvalorizam o “outro”, seja pela raça, religião, por sua origem advinda de um país ou estado historicamente desfavorecido etc. Muitos são os motivos existentes para menosprezar o que não está no padrão considerado normal.

A visão etnocêntrica faz o ser humano enxergar o outro, diferente da sua cultura, sempre como inferior, sem valor, anormal. Para que seja possível entender o processo de normalização, é importante tomar os estudos de Foucault (2008) quando ele trata da norma e dos processos de normação e normalização. Para este estudo, considero importante aprofundar esses conceitos que, no momento, apenas os nomeio, pois entendo junto com Lopes e Fabris (2013) que:

Na Contemporaneidade a *norma de seguridade* ou de *normalização* é constituída a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais. Isso significa que primeiro está dada a *normalidade* dos grupos para depois ser estabelecido o normal para ele. É do *normal* instituído nas comunidades que se pode apontar o *anormal* e definir a *normalidade* para aquele grupo (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45).

Em seus estudos, Lopes (2009, p. 154), no que se refere à inclusão escolar, explica que “[...] a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações”. E estende sua explicação apresentando o argumento de que a inclusão constitui-se como um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (LOPES, 2009, p. 154).

Em razão disso, dentre outras questões, surge o desafio para pesquisar sobre Docências em Escolas de Fronteira e suas relações culturais. Uma escola em que o aluno venezuelano ou indígena não precise perder a sua cultura para entender e respeitar a cultura do outro. Para que isso seja possível, é necessário que a escola seja compreendida como o espaço de valorização das culturas, por meio das práticas docentes e do conjunto de aprendizados compartilhados, de modo que o respeito atinja os sujeitos que ali vivem de forma que o outro não precise se “transformar” para fazer parte do mesmo espaço e se sinta incluído. Cada ser ou grupo possui sua subjetividade e o que é importante ou valoroso para um pode não ser para outrem. Tendo isso em vista,

acredito que uma Escola de Fronteira deva ser lugar para compartilhar culturas ao invés de sobrepô-las ou excluí-las.

Após uma busca detalhada a respeito do que já foi produzido academicamente no âmbito da temática em que se situa minha pesquisa, indico ainda não ter encontrado nenhuma pesquisa com a ênfase que propus nesta Tese sobre docências em Escolas de Fronteira. Como citado anteriormente, há uma preocupação explícita nos trabalhos atuais em analisar a implementação do Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIFB), assim como a existência de pesquisas voltadas para a explicação das análises de currículos, e até sobre práticas pedagógicas, mas, ainda vejo a lacuna e a necessidade de um estudo voltado para as docências em espaços de fronteira, assim como uma análise mais intensa de como se apresentam as docências e as relações culturais, bem como quais são os desafios que compõem as práticas pedagógicas numa Escola de Fronteira.

Assim, a problemática desta pesquisa é pensada numa questão presente e frequente nas Escolas de Fronteira de Roraima: a presença de alunos estrangeiros (venezuelanos), indígenas e não indígenas, alocados no mesmo espaço, em que diferentes sujeitos – em amplo sentido, desde a língua materna até os mais diversos aspectos culturais – encontram-se unidos pelo objetivo de educação formal para tornarem-se cidadãos escolarizados. E assim passo a pensar e me preocupar em relação a como é ser professor e quais práticas são necessárias à docência nesses espaços em que reina a diferença porque diversas culturas estão convivendo em mesmo espaço. Essas questões me deixavam inquieta; queria saber como as diferenças são abordadas no conteúdo escolar, no currículo das escolas. Dessa forma, comecei a me aproximar de uma escola de Pacaraima, que vive justamente essa situação.

De modo geral, sei que é desafiador trabalhar com as diferenças e não olhar para a escola, nem para os alunos como um grupo homogêneo, em que todos aprendem do mesmo jeito e possuem histórias/culturas iguais. Portanto, sigo com o desejo de que essa pesquisa também contribua para novas formas de ensinar/aprender nas Escolas de Fronteira. Talvez esse ensinar poderia partir de um olhar mais atento ao que o aluno traz, como as brincadeiras e as conversas desenvolvidas no recreio, quando certamente a diversidade está presente – a julgar pelo o que acompanhei durante as idas à escola pesquisada (Escola Municipal Casimiro de Abreu).

Aproveito também para explicar que tive um tempo maior de imersão no local de pesquisa para, em alguma medida, participar desses momentos escolares extraclasse

com mais frequência, como o recreio, aulas de educação física, o momento cívico e as festas folclóricas, na intencionalidade de “sentir”, de entender mais como se constituem as docências e as relações culturais na escola lócus de pesquisa. Por também se tratar de um trabalho inspirado na etnografia, acredito que essa experiência de imersão me auxiliou a ver o que talvez não esteja tão evidente nos documentos que discorrem sobre o cotidiano da escola; nem mesmo esteja detalhado nas entrevistas.

A partir da compreensão de que estamos vivendo tempos históricos distintos em termos de aspectos sociais e culturais e que a profissionalidade docente, assim como o currículo, têm de ser influenciado e desafiado a acompanhar essas mudanças socialmente construídas e, especificamente, pensando na atual realidade das escolas públicas, em especial as de fronteira, sintetizo por meio das seguintes perguntas investigativas a problemática a qual me propus a responder com a pesquisa:

- Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?
- Que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?
- Que relações culturais se expressam nas docências dessa Escola de Fronteira?

CAPÍTULO 2: UM OLHAR SOBRE CULTURAS E EDUCAÇÃO

Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação de identidades e de subjetividades (SILVA, 2011, p. 16).

Este capítulo busca mostrar de forma mais direta alguns conceitos que entrelaçam o objeto de pesquisa e que estão relacionados com as docências existentes nas escolas contemporâneas de fronteira. Desse modo, Currículo, Cultura e Intercultura serão focos de discussão e reflexão neste tópico. Aqui passo a abordar de forma mais aprofundada os conceitos que compuseram o problema de pesquisa, e que me permitiram elaborar os argumentos centrais da problematização, ou seja, indagar como se apresentam as docências em Escolas de Fronteira e como se desenvolvem as relações culturais. Por isso, inicio apresentando o conceito de cultura, que se mostrou muito importante para essa elaboração.

2.1 CULTURA E CULTURAS: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SOCIAIS

Inicio a discussão com o excerto de um diálogo que vivenciei recentemente durante uma palestra de formação para professores do Instituto Federal de Roraima-Campus Amajari¹², em que os professores indígenas de outras escolas e adjacências participavam também. Ao término da fala de um dos palestrantes, um dos professores da etnia Wapichana¹³ lançou a seguinte pergunta: “*Professor, o Sr. conhece algum indígena sem cultura?*” E o palestrante de forma clara e respeitosa respondeu: “Não, nem indígena, nem não indígena...”.

Naquele instante, eu e muitos que ali estavam saímos ainda mais reflexivos sobre a compreensão do que entendemos por cultura. Compreendo cultura como uma produção humana, não coaduno com a ideia de que exista uma única cultura, mas que existem culturas diferentes, múltiplas e dinâmicas. Sendo a humanidade composta por indivíduos diversos em muitos aspectos, não há espaço para pensar na existência de uma única cultura. Assim, acredito que independentemente do grupo étnico ou social, cada indivíduo possui sua subjetividade e repertório cultural, o que não o faz superior

¹² Amajari é um município do norte do estado de Roraima. A população estimada em 2006 era de 6.229 habitantes e a área é de 28.472 km², o que resulta numa densidade demográfica de 0,2 hab/km². Seus limites são a Venezuela a oeste e norte, Pacaraima a leste, Boa Vista a sudeste e Alto Alegre a sul.

¹³ São considerados como o segundo maior grupo indígena do Estado de Roraima. Vieram para essa região pelo sudoeste. Atualmente ocupam distintas áreas no Estado como Serra da Lua, Taiano, Surum u, Cotingo, Rupununi (Guiana), com uma população estimada em 3.500 pessoas (no Brasil). Disponível em: <<http://www.roraimabrasil.com.br/povowapixana/#sthash.9tYXFVDk.dpuf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

ou inferior, mas diferente, enriquecendo-se mutuamente com as trocas que vier a fazer com outras culturas.

Sobre essas questões o pesquisador Veiga-Neto (2003) sublinha que:

A Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

A explicação de Veiga Neto para esse conceito de cultura – como “a Cultura” – refere-se à ideia centrada em uma epistemologia cultural em que somente há cultura nos escolarizados, colocando a educação como instrumento de oficialização da cultura. É como se a escola fosse a única instituição capaz de atingir as formas mais elevadas de cultura porque “[...] esta ocupava um status muito elevado”. Assim, nessa perspectiva, produz-se a diferenciação entre alta e baixa cultura.

Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo, como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura”, isto é, a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo (VEIGA-NETO, 2002a).

Veiga-Neto destaca ainda que só no início do século passado é que algumas ciências, dentre elas a antropologia, começaram a questionar a epistemologia do conceito de cultura na direção de seu caráter monocultural. Apontando também ter sido apenas em tempos mais recentes, com a contribuição dos estudos culturais, o nascimento de reflexões para desconstruir o conceito minimizador de cultura e assim falarmos em culturas, no plural.

Cultura é um tema que está diretamente relacionado à Educação. É também considerado um termo polissêmico, amplo, instigador e que também faz parte da minha caminhada tanto profissional como pessoal. Cresci e até hoje resido em um estado fronteiriço, Roraima, com dois países diferentes (Venezuela e Guiana¹⁴), no qual se fala mais de 15 línguas distintas, 14 línguas indígenas, somadas ao inglês, ao espanhol e ao português, totalizamos 17 línguas. Não somente esses aspectos linguísticos, mas tantos

¹⁴ No Brasil, a Cooperative of Guyana, no original, é referenciada tanto como Guiana como Guyanna. Nesta tese, optou-se pela grafia em português, tal como indica o Código de Redação Interinstitucional, disponível em: <<https://publications.europa.eu/code/pt/pt-5000500.htm#fn-gf1>>. Acesso em: nov. 2019.

outros que acompanham lugares transfronteiriços me permitiram sempre manter relações com uma grande diversidade cultural e inclusive me despertaram para dar início a esta pesquisa.

As discussões em torno desse tema não são tão recentes, no entanto com ênfase nos processos relacionados à educação formal e à discussão do conceito de *Culturas* são mais atuais. Alguns documentos foram institucionalizados na perspectiva de reflexão e implementação de trabalhos que considerassem os aspectos culturais como relevantes para o desenvolvimento qualitativo da educação, tais como: a declaração sobre preconceitos raciais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1978), que, em seu artigo 5º §1, já apresentava a importância da cultura para o desenvolvimento social e para convívio em sociedade. Nesse documento é possível ler que:

A cultura, obra de todos os seres humanos e patrimônio comum da humanidade, e a educação no sentido mais amplo da palavra, proporcionam aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficientes de adaptação, que não somente lhes permitem afirmar que nascem iguais em dignidade e direitos, como também devem respeitar o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento de sua própria vida cultural no marco nacional e internacional, na inteligência que corresponde a cada grupo tomar a decisão livre se seu desejo de manter e se for o caso, adaptar ou enriquecer os valores considerados essenciais para sua identidade” (UNESCO, 1978).

A primeira definição etnológica de cultura é atribuída ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917) que, usando de uma visão masculina da sociedade, argumenta:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 01 *apud* LARAIA, 2004, p. 28).

Nessa perspectiva, também no momento atual, a cultura se encontra no centro de variadas e múltiplas discussões e debates. A cultura historicamente exerceu seu papel importante na sociedade, embora, atualmente, seja observada uma discussão maior em relação à sua relevância para o desenvolvimento social e educacional, para a boa convivência entre as pessoas, bem como para a melhor qualidade de vida humana. Historicamente, a cultura europeia por meio de seus costumes e produções teve destaque não só em nosso país, no entanto, nas últimas décadas, as pesquisas e estudos

mostram a necessidade de ‘todas’ as culturas passarem a ter importância. Tendo em vista as conquistas de direitos e políticas públicas que defendem essas outras relações culturais, por meio de documentos legais e institucionais, passamos a viver outros tempos. Talvez, não menos excludentes, mas com outras formas de exclusão e inclusões.

Definir cultura não é uma tarefa simples, pois a partir das leituras de textos e pesquisas publicadas nas últimas décadas é possível constatar que se trata de uma palavra polissêmica, com conceitos ligados a diversas áreas como biologia, história e antropologia. Não tenho pretensão de afirmar que existem conceitos corretos ou errados, mas apenas quero confirmar que existem diversos significados que a definem, cada um com sua abrangência e caracterização do momento social e histórico em que emergiram.

No que diz respeito ao sentido do termo cultura, considero pertinente a perspectiva privilegiada por Velho (1994), quando afirma:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (VELHO, 1994, p. 63).

Considerando a diversidade semântica da palavra cultura e sentindo a necessidade de pensar um pouco mais sobre o tema em questão, cito ainda outras abordagens sobre o tema. Cultura é entendida como o conjunto de práticas que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser, não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro (TAYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2004, p. 25). Outros entendimentos:

- “O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, que o homem [e mulher] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1973, p. 15);
- “Cultura é um sistema de símbolos e significados” (LARAIA, 2003, p. 63).

Laraia (2003) explica que os indivíduos pensam de acordo com a cultura em que foram criados. Ele afirma que numa mesma região podem existir diferentes culturas, por exemplo: a cultura exercida e praticada no norte não é a mesma do sul. Vários fatores corroboram para que seja assim, como o clima, a historiografia da formação, composição das cidades, dentre outros. Assim sendo, são inúmeros os aspectos que influenciam para que hábitos e formas de ver e fazer as coisas no dia a dia das pessoas aconteça de forma distinta.

No entanto, a existência da diferença, inclusive cultural, ainda é pouco compreendida. Em virtude dessa reduzida compreensão, noto a existência de preconceitos religiosos, linguísticos, no modo de vestir e se alimentar, assim por diante. Mesmo sendo o Brasil um país notavelmente multicultural, isso não tem sido suficiente para extinguir os preconceitos e as situações diversas de intransigência.

A cultura realça a diferença entre as pessoas. Laraia (2014, p. 75) justifica tal efeito com a seguinte afirmação: “Os povos tendem a dizer que apenas a sua cultura é verdadeira, esquecendo-se que existem outras tantas culturas de igual veracidade e colocando sua cultura frente às demais, denominando-a superior”.

A partir do excerto apresentado, é possível observar a existência de uma visão etnocêntrica que prevalece enraizada, mesmo que por vezes de forma não discursiva, em que se dá valor e reconhece como importante apenas o que pertence ao grupo em que se está inserido ou ao qual se pertença de alguma forma.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia e ensinam alguma coisa. Tanto a educação como a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (SILVA, 2004).

Ainda sobre a compreensão desse termo polissêmico, Canclini (2005) propõe pensar que:

Cultura abrange tanto os processos de produção, circulação e consumo de significações na vida social quanto os processos de regulação e de reelaboração de sentidos que resultam das relações entre diferentes sujeitos. Cultura não deveria ser grafada como um substantivo – ao entendimento de algo fixo, passível de domínio ou posse - mas como adjetivo como “o cultural”. Essa perspectiva permite pensar a cultura menos como propriedade dos indivíduos e dos grupos e mais como um recurso; permite entendê-la como um conjunto de aspectos que não estão fechados em si mesmos, mas que continuamente se produzem e mesclam-se – em redes instáveis de relatos e de significados tramados cotidianamente pelos sujeitos em relações de poder (CANCLINI, 2005, p. 37).

As instituições sociais, família, igreja, em especial a escola devem também ser um espaço para conhecimento e valorização dos diferentes tipos de culturas. Segundo Franz Uri Boas (2010), todo sistema cultural está sempre em mudança. Já Hall (1997) entende que essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Nesse sentido, explica que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 01).

Esses sistemas ou códigos de significado dão sentido às ações, eles permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação.

As revoluções da cultura no que tange ao global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre “cultura” num sentido mais local. Para Hall (1997), por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Esse autor delinea atenciosamente nessa passagem as transformações no modo de vida das pessoas comuns, transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana. Assim, explica que as transformações culturais vão desde aspectos familiares, número de filhos, modos de produção de trabalho, formas de divertimento. Todos esses são importantes aspectos da cultura dentro da sociedade, sendo influenciados pelas características e necessidades próprias do tempo e espaço dos indivíduos.

As mudanças nas maneiras de entender linguagem e cultura também modificam o modo de representar as identidades, fraturando aquelas representações de nós mesmos como sujeitos integrados, analisa Hall (2003). Para ele, identidades não são fixas, não são únicas, elas são produzidas no conjunto de circunstâncias, experiências, sentimentos e histórias que vivemos. As identidades são plurais e resultam dos muitos pertencimentos que assumimos ou somos levados a assumir e, por isso mesmo, estão sempre em movimento, deslizando, alterando-se. Afirmar que identidades produzem-se em relações sociais e são móveis, fluidas, variáveis e múltiplas parece provocativo e desafiador, possivelmente porque estejamos muito mais habituados a pensar em

identidades como coisas com as quais nascemos – o que nos permitiria seguir de maneira coerente o curso de nossas vidas.

Em relação à abordagem de cultura, muitas são as perspectivas de compreensão desse conceito. Segundo Hall (1997, p. 17), “[...] a cultura, por sua vez, *nos* governa – “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla.”. O autor explica ainda que se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão, *grosso modo*, de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.

Em suma, vale a pena continuar refletindo: Que tipo de ser humano queremos para nossos descendentes? Uma sociedade de ignorância ao diferente ou de valorização e reconhecimento do valor ao próximo, capaz de compreender que cada ser humano é singular e culturalmente constituído? Para a formação de seres humanos com essas características, é importante que a educação aconteça nessa perspectiva, tanto a educação familiar como a escolar. E, assim, então será possível pensar e planejar uma escola pelo viés de formação intercultural. O respeito às diferenças é uma necessidade da sociedade atual.

Planejar a formação do ser com vistas a uma formação integral e diversa requer repensar a organização da escola contemporânea, um repensar que vai desde a formação dos professores, à organização curricular, bem como gira em torno da reestruturação de todo o processo educativo. Assim, Lopes e Macedo (2011, p. 184) advertem que existe outro conceito de cultura que também diz muito à educação e ao currículo, que é o de repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros.

Além do conceito de cultura, trago para o meu argumento o conceito de relações culturais, de multiculturalidade e interculturalidade. Nas palavras de Candau (2012), é necessário que exista a relação:

[...] entre multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês (CANDAUI, 2012, p. 242).

Como mostra a citação, para entender esses conceitos, utilizo principalmente os estudos da pesquisadora brasileira Candau¹⁵ (2012), que há algumas décadas realiza estudos sobre essa temática. Segundo ela (2012, p.48), existem diversos desafios a serem enfrentados no que diz respeito à promoção de uma educação intercultural. Dentre tantos, destaco as ações de: desconstruir; articular; resgatar; promover; e reconstruir a dinâmica educacional. Pensemos em cada um desses desafios.

O primeiro desafio apontado pela pesquisadora é direcionado à desconstrução de uma pseudoideia de que existe uma sociedade igualitária, de direitos para todos, tal como é proposto na Constituição de 1988, e se fantasia na sociedade. A autora apresenta críticas sobre a banalização com que têm sido tratadas muitas formas de “violência” e preconceitos em diversos âmbitos da nossa sociedade, havendo em razão disso uma necessidade urgente de questionar o caráter monocultural e etnocêntrico presente nas práticas e no cotidiano das escolas contemporâneas.

Outro desafio mencionado por Candau é o de articular política macro e práticas das instituições de ensino, no sentido de que a educação constitua-se como um direito de todos. Porém, não como é realizado em muitos lugares – de modo parcial –, mas que efetivamente os processos educativos sejam organizados de forma igual para todos, havendo na verdade a necessidade da constituição de um princípio de equidade e sensibilidade sobre as individualidades e necessidades das pessoas.

O terceiro desafio apontado pela autora é resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais, pensando-as numa perspectiva da educação intercultural, como um princípio constituinte das práticas educativas, e não fazendo parte apenas do currículo da escola, que muitas vezes somente existe por obrigatoriedade de leis – como é o caso da implementação da lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Planejamento esse com base em uma lei que, por vezes, somente consta em documentos e não se efetiva nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

O quarto desafio que a pesquisadora menciona é o de promover experiências de interação sistemática com os “outros”, essas diferentes culturas, línguas etc., não de maneira esporádica, mas de forma articulada, sistemática e dialógica entre os diferentes

¹⁵ Coordena o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, o GECEC, que conta com uma equipe formada por estudantes de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado, assim como por docentes da PUC-Rio e tem como finalidade o desenvolvimento de estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar, privilegiando como temática central as relações entre educação e cultura(s) em diferentes espaços educativos.

grupos sociais e culturais existentes. Em suas palavras, Caudau explica que a “[...] ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (CANDAU, 2000, p. 55).

O quinto e último desafio proposto pela autora é o de reconstruir a dinâmica educacional no sentido de não focar na educação cultural apenas em atividades isoladas e até desarticuladas, ou destinadas a grupos específicos que sejam percebidos como diferentes no âmbito de uma mesma instituição. Ao encontro dessa ideia, Lopez-Hurtado Queiroz (2007), especialista nessa temática, explica que:

A trajetória de incorporação da educação intercultural na agenda latino-americana afirmando que nos últimos 30 anos ela passou de ser vinculada apenas aos povos indígenas pensando uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram o país (LOPEZ-HURTADO QUEIROZ, 2007, p. 21-22).

Após a desvinculação de direcionamento exclusivo aos povos indígenas, mencionada por Lopez-Hurtado Queiroz, iniciou-se um processo de se repensar a afirmação das diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, visto que elas manifestam-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. Portanto, nasceu mesmo que ainda de forma incipiente o reconhecimento de que as problemáticas são múltiplas e, por isso, sejam indígenas, migrantes ou estrangeiros, todos devem ser consideradas e respeitadas num processo de inclusão na prática da educação numa perspectiva intercultural.

Ao encontro desse mesmo olhar sobre o processo de reconstrução da dinâmica educacional, Candau (2012) convida a pensar dizendo que se trata:

[...] de um enfoque global que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos que desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc. (CANDAU, 2012, p. 49).

O processo educativo e a construção da escola que compreenda a educação intercultural como um princípio que norteia a prática pedagógica exige uma organização multidimensional da instituição escolar, uma reestruturação em diversos aspectos, e não apenas focalizando um ou outro em detrimento dos demais, como muitas vezes erroneamente é projetado: que apenas o trabalho do professor é que deve ser avaliado e ressignificado. Essa abordagem, de modo equivocado, coloca toda a responsabilidade de sucesso ou fracasso da prática educativa sobre esses profissionais.

A autora delinea o quão desafiante e importante pode ser repensar o processo educativo numa perspectiva da interculturalidade, em que o princípio norteador das práticas pedagógicas aponta que o primeiro passo em direção à concretização desse olhar plural é o reconhecimento de uma sociedade muitas vezes discriminadora. Essa identificação deve servir para questionar, então, o caráter monocultural e etnocêntrico existente nas práticas e nos currículos escolares. Após isso, será necessário rever os critérios utilizados para selecionar os conteúdos estudados nessa escola, de forma que se passe a reconhecer e valorizar a existência das múltiplas culturas e diferenças existentes.

Nessa direção, a autora destaca ainda a necessidade da promoção de experiências de interação sistemática com o coletivo, não reduzidas apenas a momentos pontuais em que algumas atividades são realizadas de forma esporádica e talvez sem objetivos definidos previamente. O objetivo é que o planejado esteja dentro da finalidade das diferenças culturais e sociais, de maneira que as práticas, todas as práticas, afetem e englobem *todos* os envolvidos nas diversas dimensões do processo educativo.

Nessa mesma linha de pensamento, os pesquisadores espanhóis Olivencia e López (2016) compartilham suas considerações sobre a temática da interculturalidade em espaços escolares, explicando que:

[...] a educação intercultural, entendida como atitude pedagógica que favorece a interação entre as diferentes culturas, se converte na melhor forma de prevenir o racismo e a xenofobia, e de promover uma convivência baseada no respeito à diferença cultural como legítima em sua diferença¹⁶ (OLIVENCIA; LÓPEZ, 2016, p. 42).

Tais pesquisadores destacam a positividade da compreensão da educação intercultural como uma atitude pedagógica planejada e que considera as diferenças como vantagens pedagógicas no processo educativo e, a partir disso, seja efetivada uma atitude de inclusão para que se caminhe rumo à construção de uma sociedade menos preconceituosa, xenófoba e excludente.

Nesse sentido, as Escolas de Fronteira são espaços geográficos que se conectam, mas não se restringem a eles, são espaços culturais que se relacionam de diferentes formas. Entender como essas relações se efetivam torna-se importante para que a educação cumpra com suas funções não somente no âmbito do ensino formal dos

¹⁶ Tradução minha para o trecho original: “[...] la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, y de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia”.

conhecimentos disciplinares, mas da perspectiva da formação do cidadão; da formação dos diferentes sujeitos que vivem e estudam nesses espaços de fronteira.

Assim, com todo o exposto, argumento sobre a importância da construção de uma escola em que a educação intercultural exista, em que se favoreça a convivência e a educação entre as diferentes culturas, uma escola baseada no respeito, em que o trabalho docente seja pautado em princípios específicos e que a interculturalidade faça parte de suas práticas, não apenas como uma metodologia a ser aprendida e aplicada em um ou outro componente curricular em determinados momentos, mas seja um princípio norteador contínuo do fazer pedagógico.

Isso posto, na próxima seção, falo sobre relações culturais e interculturais dentro da escola.

2.2 ESCOLA: RELAÇÕES CULTURAIS E INTERCULTURAIS

Esta seção foi construída com o objetivo de discutir aspectos constitutivos de uma escola em um contexto fronteiriço, olhando-a como um espaço de construção de relações, culturais, interculturais. A escola lócus de pesquisa é um espaço composto por diferentes sujeitos, de variadas etnias e pertencentes a diferentes contextos sociais, com múltiplas histórias, distintos valores, dentre outros aspectos.

De modo geral, a escola não existe apenas como um local para que se ensinem os conteúdos formais do currículo, mas enquanto um espaço que contribua em alguma medida para formação de pessoas éticas, que respeitem “a” diferença. Deve ser um espaço no qual os princípios de equidade façam parte desse cotidiano educativo. Sobre a constituição de uma escola em que se considere o ambiente multicultural existente no contexto em que está inserida, Forquin (2000, p. 61) explica que:

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p. 61).

Compreendendo ainda a escola como um espaço educativo em que são vividas diferentes culturas, estou de acordo com as ideias de Canen e Moreira (2001), quando afirmarem que, no momento em que um grupo compartilha uma cultura, divide um

conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem.

Sob essa mesma ótica apresento o argumento de Lopes e Macedo (2011) sobre relações híbridas. Tais autoras:

Conceituam hibridismo a partir das ideias de Canclini, apoiado no significado de que não há uma cultura pura, só novas criações, a partir de fragmentos de significações. Para estas autoras as culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

Para essas autoras, dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempo de produção e sentidos regulados por um poder incapaz de regulação total (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214). Nesse sentido, embora concordando com as autoras, minha opção é não trabalhar com esse conceito, mas trazê-lo para a problematização de meu tema de pesquisa.

Caudau (2010) sublinha que, ademais das diferenças culturais que existem entre os povos, como a língua, vestimenta e tradições, também existem variações significativas na forma como as sociedades organizam-se na sua concepção partilhada da moralidade e na maneira como interagem no seu ambiente. Em suas palavras:

Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização (CANDAUI, 2010, p. 02).

Nesse sentido, serão apresentados argumentos para destacar as docências e as questões culturais e de diferenças desses espaços escolares de fronteira. Pensar a escola como um espaço inclusivo, não apenas como um sonho, mas como uma possibilidade provável de in/exclusão, com um currículo diverso que se efetive em todas as práticas escolares – desde o momento de recepcionar o aluno na entrada da escola, o momento do lanche coletivo, as brincadeiras no recreio, as aulas em classe, nas de educação física ou qualquer outro componente curricular – e não somente em alguns momentos. É comum que a cultura e a diferença existentes nessas instituições fronteiriças sejam lembradas e exaltadas apenas em datas específicas, citadas em calendários sociais e copiadas para o escolar.

Desse modo, pensar numa Escola de Fronteira implica a possibilidade da existência de uma escola inclusiva. Sobre as características de uma escola inclusiva, Lopes (2008) explica que:

A escola constrói elos entre o conhecimento curricular estabelecido e aquele conhecimento cultural que está ali presente, circulando na localidade. Se a escola foi uma das instituições inventadas para que os pilares da Modernidade pudessem ser colocados, diante dos questionamentos e das mudanças bruscas que estamos vivendo nas formas de nos relacionarmos com os outros e conosco, ela hoje está sobre constante tensão e questionamentos (LOPES, 2008, p. 31).

Assim, outra importante questão a ser considerada sobre a instituição escolar, bem como em relação a outros aspectos que fazem parte da relação entre educação e cultura, é o currículo escolar, isto é, a seleção dos conhecimentos/saberes que serão reconhecidos como importantes aspectos a serem estudados naquele contexto. Costa (1998) destaca que uma das mais recentes tendências quanto aos estudos curriculares é o de ligar o tema às questões culturais. A escola tem o poder e a legitimidade para selecionar os saberes que serão aprendidos pelos seus discentes e assim definir em que medida serão ou não considerados os aspectos sociais, culturais específicos daquela localidade. As marcas da diversidade são sempre visíveis (FERRÉ, 2001, p. 41) e contabilizadas pelas médias estatísticas, porém os indivíduos que as possuem não podem ser vistos apenas por suas diversidades e/ou identidades; é necessário olhá-los de dentro da complexidade de suas narrativas culturais.

Em relação às pautas oportunas para a educação, Masschellein e Simons (2014), inspirados em Arendt (1977), têm exposto em seus escritos uma linha de pensamento que problematiza as funções da escola e da educação na Contemporaneidade.

Como propõe Veiga-Neto, (2001, p.109), não é possível deixar de olhar a escola, e nesse contexto, a Escola de Fronteira serve como um lugar privilegiado para observarmos, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Fato esse que faz dela também um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretenda necessária, seja no plano político, cultural ou econômico.

Esse mesmo autor faz um alerta sobre o perfil da escola brasileira atual, na verdade, destaca o paradoxo existente entre a ação e os objetivos da escola para um formato de sociedade além dela:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ele está cada vez mais desenraizada da sociedade... A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o

sujeito moderno... Mas, o mundo mudou e continua mudando, rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2003, p. 110).

Compartilhando com as ideias desse pesquisador, observo que sob diversos aspectos as escolas necessitam refletir o hoje, o atual, o diverso, o mundo tecnológico, nada homogêneo, tampouco igualitário. O contexto requer uma escola que lute contra as desigualdades, uma escola para todos, que enxergue a diferença como uma vantagem pedagógica e não apenas como um complexo problema a ser sanado. Assim, pesquisar a Escola de Fronteira como um local privilegiado de relações culturais e interculturais e analisar como as docências se apresentam nesse espaço repleto de diferenças é um dos objetivos em que esta Tese está pautada. Nesse sentido, inspirada em Lopes e Fabris (2013) assumo a Escola de Fronteira como um espaço de in/exclusão. Espaço em que tanto circulam possibilidades de inclusão quanto de exclusão, em luta permanente. Ao entender a inclusão como um processo incompleto, que nunca se fecha, as autoras mostram também que o processo de exclusão o é da mesma forma, um espaço de possibilidades de exclusão, que sempre se produz e se propaga de outras formas e se combinando com a inclusão, por isso, são sempre processos de in/exclusão e não apenas de inclusão ou exclusão como fins idealizados.

Isso posto, passo, na seção que segue, a discorrer sobre a interculturalidade e a escola contemporânea.

2.3 A INTERCULTURALIDADE COMO UM PROJETO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Não há como pensar interculturalidade sem refletir sobre desigualdade social. De acordo com Tubino (2005; 2012), o modelo neoliberal não tem capacidade de resolver os problemas de injustiça social e cultural que a desigualdade gera. Sobre essa pauta, não enxergo mais a interculturalidade apenas como uma ação salvacionista dos projetos escolares, mas, ainda que de forma incipiente, consigo compreender que a interculturalidade no contexto da América Latina surgiu principalmente por uma necessidade de luta e reconhecimento das diferenças que os povos indígenas buscavam e continuam buscando. Porém, atualmente, a interculturalidade é vista como uma dimensão e necessidade em diversos âmbitos da sociedade que incluem, além dos povos indígenas, outras minorias, como os negros e os imigrantes.

Assim, podemos conceituar a interculturalidade como sinônimo de cidadanias interculturais e democracias multiculturais. A esse respeito, Tubino (2005) esclarece dois conceitos sobre a temática da interculturalidade que, em sua perspectiva, a educação necessita ter clareza, são eles: a Interculturalidade Funcional, que promove o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas das desigualdades; e a Interculturalidade Crítica, que prioriza a formação de cidadãos interculturais, comprometidos com a construção de uma democracia multicultural e inclusiva da diversidade em nosso país.

Diversas são as críticas em relação à interculturalidade, a principal delas é o viés homogeneizador. Isso porque a interculturalidade deve ser percebida como um projeto político e não como uma ferramenta passível de pontualmente ser aplicada em situações específicas, com ações isoladas. Pensar a interculturalidade é pensar a cidadania e todas as práticas que constroem a sociedade. Esse é um entendimento de interculturalidade como atitude inerente aos processos sociais, em uma dinâmica que deve ser aplicada à gestão das demandas sociais na integralidade do planejar o social.

Embora se faça necessário compreender que a escola não é o único agente de transformação social – de modo que não podemos permitir que todas as mazelas sociais sejam direcionadas para que ela resolva –, também não podemos ignorar a importância dessa instituição no amadurecimento de atitudes que valorizem a diferença e que reconheçam que o processo de discriminação e violação de direitos humanos também faz parte de um projeto político. Além disso, é necessário reconhecer que todas as práticas organizadas e experienciadas nesse espaço são capazes de contribuir para fortalecer ou enfraquecer as experiências de desigualdades que ocorrem tanto de maneira individual como coletiva.

Sobre a função da escola na Contemporaneidade, Veiga-Neto (2003) argumenta que, antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida. Dentre elas, é possível destacar as próprias culturas que se encontram nos mais diversos espaços, inclusive o escolar. Para tanto, para que a experiência da Educação Intercultural ocorra, é preciso que ela seja reconhecida como um projeto, uma prática, indo muito além de línguas diferentes, mas edificando-se como um conjunto de diferenças que constitui o ser social.

Dussel (2017) explica que a escola como espaço de iguais deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência. Ela deveria propiciar o encontro

distinto com o mundo, permitir a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas linguagens como modos de representação das experiências humanas. Assim, é possível compreender a necessidade de que haja não uma ênfase em pensar uma escola para iguais, dispensando a diferença, mas entendê-la como um lugar com amplas oportunidades no sentido de oferecer práticas com equidade para que indivíduos diversos aprendam e se desenvolvam dentro de suas possibilidades.

Nesse contexto, a autora (2017, p. 95) cita o exemplo do uniforme, que “[...] permite ver que a escola não é uma instituição homogênea e unificada, mas uma montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes ou pelas formas de regras estatais, mas por complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la.

No que diz respeito a algumas convulsões que englobam a instituição escolar, reconheço a violência como uma das que mais estão apresentando-se em escalas maiores, muitas vezes camufladas em diferentes formatos, como o é a violência simbólica. Muitas são as violências, talvez as mais recorrentes sejam a violência de gênero, racial, linguística.

Sobre essa pauta, Juan Ansión (on-line) explica que a violência configura uma imposição abusiva, injusta, apartada da vontade de quem a sofre porque ela surge de uma relação unilateral, em que há ampla relação de poder. Podemos, então, pensar que estar numa escola em que a interculturalidade não existe como um projeto coletivo é admitir e contribuir para a construção de um “espaço violento”, no sentido de que as diferenças são usadas como fatores fomentadores de processos exclusivos.

CAPÍTULO 3: DOCÊNCIAS PARA E COM A DIFERENÇA

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural (NÓVOA, 2002, p. 18).

Opto em iniciar este capítulo com a citação do pesquisador português Antônio Nóvoa, pela validade dessa reflexão proposta por ele sobre o que é ser professor na Contemporaneidade. De modo muito oportuno, Nóvoa (2002) aponta a necessidade de reinvenção da escola sob diversos aspectos. Essa mudança implica pensar como a docência passa a ser vista e praticada diante de todos os novos e velhos dilemas que aparecem no decorrer do exercício dessa profissionalidade. Nesse sentido, proponho uma reflexão e problematização da docência na Contemporaneidade numa perspectiva que a toma como uma construção cultural. A tese que defendo nesta pesquisa sobre a necessidade da produção de docências para e com a diferença está alicerçada nesse entendimento, o de que, em Escolas de Fronteira, ainda é mais urgente e imperativo que as docências sejam pensadas para e com a diferença.

3.1 SOBRE DOCÊNCIA

Segundo o dicionário Aurélio, docência “[...] é ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas”. Docente seria aquele que ensina, instrui e informa. No sentido etimológico, “[...] docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468). Veiga ressalta, com base em Araújo (2004), que a apropriação do termo docência, apesar de constituir algo novo no sistema educacional, tem seu registro na Língua Portuguesa datado desde 1916.

No Brasil, a implantação do sistema Educacenso, em 2007, individualizou a coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica e tornou possível conhecer com detalhes o universo de docentes brasileiros – um universo formado por 1.882.961 profissionais. Esse universo está detalhado no Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep/MEC. Este estudo indica que, ao dividir a educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), é nítida a mudança no perfil do professor e em suas condições de trabalho. Por exemplo: na educação infantil (creche e pré-escola), mais de 80% dos docentes trabalham em apenas uma escola e

atendem até duas turmas. No Ensino Fundamental, aparecem diferenças entre os professores de anos iniciais e os dos anos finais. Cerca de 70% dos professores dos anos iniciais atuam em apenas uma turma e são multidisciplinares (73%), enquanto 43% dos professores dos anos finais atuam em mais de cinco turmas, porém com uma única disciplina (60%) (INEP).

Percorrendo o movimento na busca do conceito de docência, encontro base em diferentes autores como: Nóvoa (1991); Gómez Pérez (1997), Pasquay e Wagner (2001); Tardif e Gauthier (2001); Pimenta (2002); Gatti (2009); Roldão (2007); Fabris (2011); Silva (2014); Brodbeck (2015); Oliveira (2015); Schuller (2016) dentre outros.

O professor Antônio Nóvoa, ao apontar os dilemas da escola contemporânea, possibilita pensar se esses seriam os mesmos em uma Escola de Fronteira e se o profissional do século XXI deveria assumir os mesmos desafios, isto é, “[...] reinventar um sentido para a escola, no sentido ético e cultural” (2002, p.18). Acredito que as Escolas de Fronteira são, como todas as escolas, espaços únicos e carregados de encontros culturais, no entanto nelas as diferenças se multiplicam, daí a complexidade da sua reinvenção ética e cultural.

Sobre a compreensão da docência e da escola nesses contextos, Tardif (2005) oportuniza pensar a escola como espaço de confluência social, em que o docente tem a função de atuar como profissional especializado, capaz de intervir e transformar:

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF, 2005, p. 55).

Em artigo publicado em 2007, Maria do Céu Roldão também problematiza questões sobre a função docente, questionando quem é o professor e qual a especificidade de sua função; qual a característica distintiva da docência. Destaca ainda que é a ação de ensinar a real função do professor. No entanto, não é possível ignorar que a função do professor existiu de diferentes formas ao longo da história. Sobre o

conceito de ensinar, a autora diz que ainda hoje é atravessado por uma tensão profunda (ROLDÃO, 2005c), estando entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem a um saber”. A autora avança na discussão apontando as características desse profissional no exercício da docência. Em suas palavras:

O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas, porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhes os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente-processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 101-102).

Assim, vemos que docência implica um saber técnico, uma profissionalidade. Nesses termos, há uma formação específica para levar a cabo a tarefa de instruir. Nesse mosaico, entram também relações interpessoais porque é necessário perceber o universo que circunscreve professor e aluno, de modo a entender as demandas educacionais de cada contexto.

3.2 DOCÊNCIA VOLTADA PARA A DIFERENÇA

Pensar uma docência para a diferença é uma necessidade vigente em escolas localizadas em regiões de fronteira como a escola Casimiro de Abreu. É compreender que, além de ser um profissional especializado, com postura analítica contínua e questionadora intelectualmente é também autoavaliador da sua ação.

Compartilhando com as ideias de Roldão sobre a especificidade do trabalho docente, Tardif expõe apropriadamente a questão:

Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. (TARDIF, 2005, p. 42).

Numa proposição diferenciada daquela apresentada até o momento, Jesus (2004) contraria os argumentos arrolados, acrescentando o perfil do professor não profissional, de forma que seja possível ver que o exercício da docência é diverso:

Chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional. Essa situação contribui para a constituição do estereótipo de que "qualquer um" pode ser professor. Acrescenta, ainda, que muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim, como uma alternativa profissional (JESUS, 2004, p. 195).

Compreendo a atividade docente como algo que, além do conhecimento técnico, envolve a capacidade analítica e o saber ensinar. Nesse sentido, Cruz (2007) abre espaço para dar continuidade à discussão: “Nessa perspectiva, a prática docente no contexto da sala de aula, não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelos atendimentos às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem”.

Desse modo, não basta afirmar que estamos inseridos numa escola intercultural, que sabemos da existência das distintas culturas que convivem diariamente. É necessário formular estratégias para que as relações entre os diferentes indivíduos que compõem esses espaços valorizem o que cada um tem de diferente, sem se sobrepor aos demais.

Shuller (2016, p.12) aponta alguns questionamentos sobre a docência na Contemporaneidade, dentre eles: “[...] de que valeria uma docência que não se deslocasse e não deslocasse o outro para além de si mesmo? De que valeria uma docência que apenas buscasse semelhanças e produzisse igualdades?” Sobre tais questões, o que ousou dizer é que pouco significado terá uma escola ou um trabalho docente em que não haja preocupação, no sentido de fazer intervenções positivas no modo de estar e estabelecer, a fim de promover relações afetivas e culturais. Ocorre que essas intervenções não podem se sobrepor, subtraindo as demais ações que compõem o conhecimento sistematizado, explícito nos currículos escolares.

Sobre o direito de aprender o que a escola se propõe a ensinar, Nóvoa (2009) faz um alerta:

Os limites da reflexão sobre a escola contemporânea conduzem a constituição de uma interpretação dualizante dessa instituição. Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma 'escola a duas velocidades': por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica na cidadania e na participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 67).

Assim, é possível pensar sobre o sonho de uma escola para todos, desde a pansofia comeniana (Comenius, no século XVII), que idealizava uma escola para todos; a escola sob medida (Claparède, Escola Nova); uma escola da experiência (Dewey, Escola Nova); e todo o movimento da Escola Nova, dos anos 1930 em diante, período em que as pedagogias ativas se tornaram centrais. Esse sonho permanece desafiando a todos que entendem esse espaço público como um direito e reivindicam uma escola a que todos tenham acesso, independentemente de suas diferenças. Uma escola que faça opção por uma educação intercultural – uma escola com currículo e práticas que considerem e assumam como legítimas as diferenças de todos que ali estão. Nessa perspectiva Tardif explica que:

Essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, às quais é preciso, de certo modo, respeitar de sequer modificá-las. Embora ensine a coletividade, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade (TARDIF, 2005, p. 257).

Depois dos anos 90, com o imperativo da inclusão, alimentada pelas políticas inclusivas, houve o acirramento de práticas que desejam colocar todos sob o mesmo guarda-chuva, seja esse do Estado, das políticas neoliberais ou das diferentes instituições, como a escola. Se os processos inclusivos carregam também o seu oposto – a exclusão –, é preciso atenção para analisá-los, pois diante da complexidade do mundo, não basta incluir no mesmo espaço físico para que a inclusão aconteça.

Da mesma forma, é possível pensar as escolas que se localizam na fronteira entre Brasil e Venezuela. Não basta a escola incluir em suas salas, corredores e pátio, alunos de outras etnias e nacionalidades; é preciso que eles possam viver essas diferenças como potências e singularidades, e não como marcas menores, que produzam menos valia. Ao considerar a existência viva dessas marcas de etnia e de nacionalidade, atravessadas por outros marcadores culturais (gênero, sexualidade e classe social), faz-se necessário assegurar a existência de uma escola como um espaço de experiência intercultural rica em práticas que possam ser intercambiadas, negociadas, para que a docência promova a aprendizagem com qualidade e assim a educação se concretize numa perspectiva inclusiva.

Para tanto, o professor tem de compreender a singularidade das Escolas de Fronteira e ao mesmo tempo preparar-se para a atuação no contexto da heterogeneidade

e das diferenças que compõem os indivíduos e, no caso desta pesquisa, alunos de uma região fronteira do norte do Brasil. Quanto à heterogeneidade Tardif (2005) explica com rigor que:

Diferentemente dos objetos da série da indústria, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas capacidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração, etc., tudo varia. Esse fenômeno da heterogeneidade é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto à sua proveniência social, cultural, étnica e econômica (TARDIF, 2005, p. 258).

Por conseguinte, tenho discutido, problematizado e refletido em busca da compreensão de como se estabelecem as relações culturais existentes na Escola de Fronteira e como se apresentam as docências nesse contexto. Nessa direção, penso nas possibilidades de tornar a escola um espaço em que a educação aconteça numa perspectiva intercultural. Essa possibilidade implica pensar um espaço de negociação, e não somente de tolerância pelo diferente. A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação para desenvolver múltiplas relações: de trabalho, de amizade, de parentesco, de nacionalidade, de profissionalidade, etc. Escolas de Fronteira são espaços ricos nessas possibilidades de interculturalidade.

Sobre a interculturalidade, Candau (2013) sublinha que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 01).

A educação, nessa expectativa, e a partir de um olhar inclusivo, pressupõe aceitar que as diferentes culturas não sobrevivem isoladas; o que ocorre é o inter-relacionamento entre elas. Desse modo, poder pensar que a escola, embora majoritariamente homogeneizante, possa ser um espaço para as diferenças (FABRIS, 2011) ajuda a potencializar essas relações nas Escolas de Fronteira, um espaço para problematizar todas as relações naturalizadas, por meio do diálogo, de uma atitude hiper-crítica e de práticas pedagógicas que componham um currículo constituído pelas diferenças em contínuo movimento, como a vida social exige – e as Escolas de Fronteira, de maneira mais contundente requerem.

Em um passado distante, a interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor. Um dia até foi aceitável pela simples transmissão de saber, hoje com o vasto acesso avassalador das mídias e o nascimento da sociedade do conhecimento torna-se um equívoco pensar nessa perspectiva. Anteriormente, quando apenas um pequeno grupo pertencente a determinadas classes e gênero tinha acesso ao conhecimento, em certa medida, era possível dizer que havia espaço para tal associação: passar o conhecimento para quem era desprovido dele.

Schuler, em artigo publicado em 2016, intitulado *Docência e modos de subjetivação dissoluções genealógicas e o cuidado de si*, destaca que “[...] a docência vem sendo transformada em tema de pesquisa na área da Educação a partir de diferentes perspectivas.”. As teorias denominadas de tecnicistas discutiam-na como uma questão neutra, tendo a função de instrução e transmissão de conhecimentos, compactuando com a ideia de que o processo formal de educação se trata de uma máquina de ensinar conteúdos (SILVA, 1999; MATOS; 2009).

Atualmente, a partir das leituras que me acompanham, é possível perceber que não existe essa neutralidade ao ser docente, o fazer docente de um profissional da educação está sempre vinculado a algum tipo de concepção ou compreensão histórica e política de como ver e se situar na sociedade, o que contribui para sua afirmação e continuidade nessa profissionalidade.

Assim, observemos o que Montero (2005) explica sobre o entendimento de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outra manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Não basta o professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino (MONTERO, 2005, p. 282 *apud* ROLDÃO, 2007, p. 100).

Assim, em sua perspectiva, o docente como um profissional capaz de modificar conteúdos científicos e didático-pedagógicos, em uma ação transformadora, ou seja, para a autora, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade

de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento. Outro elemento considerado gerador de especificidade do conhecimento profissional é a capacidade analítica e rigorosa do saber técnico. Conforme, Roldão (2007):

Não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. Porém, o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora “ante” o caso que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceitualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Essa capacidade de saber agir de forma analítica e inteligente é uma necessidade do profissional de carreira docente do século XXI. Destaco ainda que, para o exercício do fazer docente, é necessário o domínio do conhecimento profissional, mas o saber técnico agregado ao saber criativo. Vale lembrar que a ação analítica exercida pelo docente deve estar sustentada por conhecimentos formalizados e também com suas experiências, que contribuirão de forma potencializadora para o profissional agir com coerência e rigor profissional diante de diversas situações que a prática docente é capaz de proporcionar.

Além disso, é possível ressaltar que Roldão (2007) prefere tratar a questão docente como ação de ensinar, em vez de falar sobre prática docente, uma ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Para ela: “[...] ser professor não é decorrente de dom e vocação é ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo”.

Gatti (2009) reflete sobre algumas concepções que os discentes têm em relação ao trabalho docente:

[...] percebem o professor, como alguém que além de dominar os conteúdos: [...] os alunos concluem que, para ser professor, é preciso gostar muito do que faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente. Há os que enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação (GATTI, 2009, p. 42).

Nesses termos, percebo, junto com a autora, uma perspectiva idealizadora da profissão docente. Quer dizer, não é possível entender a identidade do professor como

um retrato utópico, mas como algo real, a partir do mundo em que vive e atrelado a ele. As docências são compreendidas e construídas de diferentes modos em cada perspectiva e tempo histórico e político.

As teorizações, denominadas de pós-críticas, e o chamado pensamento da diferença rompem com os binarismos e com as metanarrativas educacionais para pensar a educação como política cultural.

Para Schuller (2016), a docência entra em relação com os saberes e o currículo escolar como práticas discursivas e não discursivas que produzem o que temos por realidade, pelo mundo e por nós mesmos. Segundo ela:

Tais dissoluções poderiam auxiliar no exame de como a maquinaria subjetivadora e a relação conosco mesmo quanto à docência vem funcionando. Relação essa que, na contemporaneidade, vem tão fortemente perpassada pelos discursos de instrução e de salvação, encerrando a nós mesmos em categorias de: bons, maus, inteligentes, profissionais, repassadores, explicadores, representantes, entre tantas outras que vêm sendo operadas e produzindo certas existências. (SCHULLER, 2016, p. 38).

Schuller (2016) conceitua docências, no plural, porque a docência é entendida como múltipla, infinita; buscando escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade. Além disso, explica que a docência não passaria mais (ou apenas) como mera transmissora de conteúdos neutros, como operada pelo pensamento tecnicista; tampouco como salvadora e conscientizadora, conforme é pensada pelas teorias críticas em educação. A docência poderia ser remetida a uma obra a ser realizada. Talvez de arte? Que nasça, então, da necessidade; da necessidade de se tornar um mundo, como escreveu o poeta Rilke, citado por ela:

Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que se encontra o seu valor, não há nenhum outro critério. Por isso, prezado senhor, eu não saberia dar nenhum conselho senão este: voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida; nessa fonte o senhor encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar. Aceita-a como ela for, sem interpretá-la. Talvez ela revele que o senhor é chamado a ser um artista (RILKE, 2000, p. 24 *apud* SHULLER, 2011, p. 27).

Assim, concluo a discussão deste capítulo com muitas questões que atravessam o meu tema, que tecem minha pesquisa sobre docências em Escolas de Fronteira. Analisando as docências apresentadas numa escola municipal localizada na fronteira do Brasil com a Venezuela, argumento sobre a importância de assumir a docência como um trabalho profissional que se distingue de outras profissões pela sua capacidade

interventora de ensino com o outro. Assumir que as docências que lá se desenvolvem precisam ser docências para e com as diferenças.

Explico ainda que esse tema voltará a ser discutido no Capítulo 5 desta Tese, quando apresento a análise dos dados coletados na escola lócus da pesquisa (Escola Casimiro de Abreu). Esse Capítulo também mostra dados sobre trabalho realizado pela coordenação pedagógica dessa instituição.

A partir dos estudos de meu Grupo de Pesquisa – o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI –, pontuo algumas ideias que escolhi para compor meu entendimento até o momento sobre docências. Dentre as escolhas, opto em mostrar mais produções que se articulam com a minha pesquisa, cujo tema é: *Docências em Escolas de Fronteira: diferenças, invisibilidade e possibilidades de pedagogias interculturais*.

Nesse sentido, considero importante apresentar a tese de Oliveira (2015), intitulada *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*, a qual discorre sobre a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, nos anos iniciais da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisadora defende a tese de que o PIBID, ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a), uma docência virtuosa que conjuga os modos comprometida, tática e interventora. Assim, é mostrado que a subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiência colocada em operação nas práticas de iniciação à docência – expressas e movimentadas por essa docência virtuosa. Também é possível argumentar que o pibidiano, quando incorpora aos seus modos de ser uma postura problematizadora, tem possibilidade de criar outros modos de constituir-se e de relacionar-se com as verdades que se lhe apresentam, outras formas de tornar-se professor(a), outros modos de ser sujeito da docência.

Outra pesquisa que contribui para reflexões sobre o tema que direciona minha pesquisa é a Tese *Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção Brodbeck*, de Cristiane Fensterseifer (2015), que investiga a constituição da docência em ciências nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Biologia, do Pibid-UNISINOS, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. O exercício analítico

dessa pesquisa mostra a identificação de verdades que mobilizam as práticas vivenciadas e desenvolvidas pelos alunos bolsistas na constituição da docência em ciências. Entre elas estão a preocupação com a busca da realidade da escola; a não problematização dessa realidade e a potência das críticas naturalizadas, principalmente sobre os professores e suas aulas ditas tradicionais, e a crença em práticas de redenção, na tentativa de salvar a escola de seu decretado fracasso e de sua baixa qualidade.

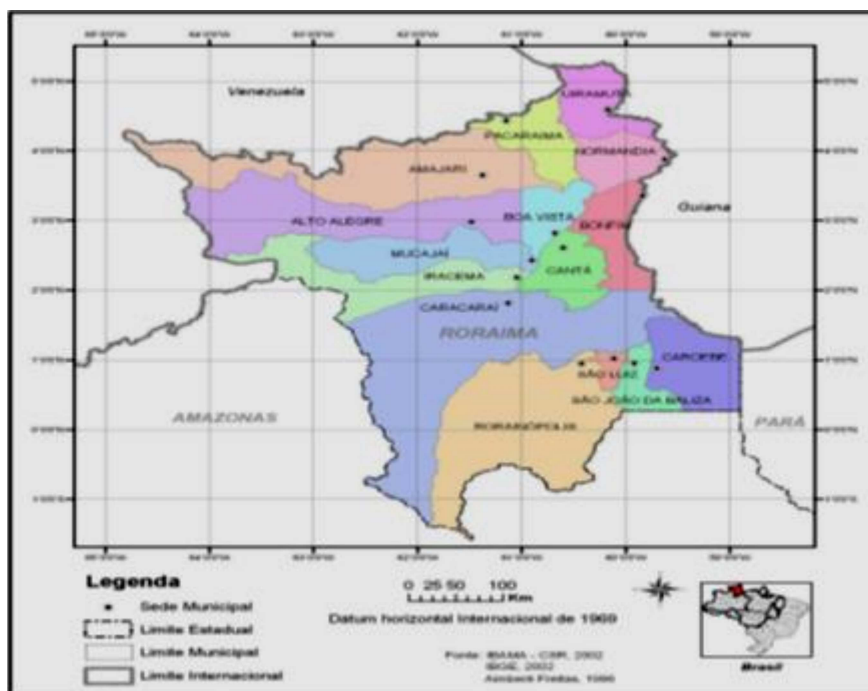
A tese defendida pela autora é a de que a iniciação à docência desenvolvida no Subprojeto pode ser lida como a expressão de uma Pedagogia da Redenção. Aproveito para reafirmar que, de certo modo, as docências que identifiquei na Escola de Fronteira que analisei também possuem algumas marcas da pedagogia da redenção, creio que pelo espaço de vulnerabilidades que a escola integra, mas há muito mais ainda as marcas da in/exclusão. São espaços interculturais que em ação, colocam em jogo docências que passei a definir como docências da e com as diferenças e que naquela escola são visibilizadas por dois grandes focos: docências da fronteira e docências da invisibilidade.

CAPÍTULO 4: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os aspectos teóricos e metodológicos nos quais a pesquisa se embasa. A pesquisa foi realizada na Escola municipal Casimiro de Abreu, localizada na Rua Paramaribo, s/n, no bairro Vila Nova, do município de Pacaraima, no Estado de Roraima. A escola é mantida pela secretaria municipal de educação, cultura e desporto. Foi fundada em 28 de janeiro de 1974, através do decreto 009\74, sendo administrada pelo estado até novembro de 2005 e, em 16 de novembro do referido ano, através do decreto de nº 0.802-E, foi municipalizada, de acordo com informações contidas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP da escola, 2012, p. 13).

O espaço geográfico no qual a pesquisa foi desenvolvida localiza-se no extremo do Monte Caburaí-Pacaraima-Roraima, na região de fronteira, conforme o mapa abaixo:

Figura 4: Mapa do Estado de Roraima -Divisão por municípios



Elaboração: Luciana Dias do Nascimento; organização: Paulo Rogério de Freitas Silva
 Fonte: www.portalamazonia.com

A seguir, são abordados cada um dos espaços que compõe a pesquisa.

4.1. ESTADO DE RORAIMA

A história de Roraima está fortemente ligada ao rio Branco. Foi por meio desse recurso natural que chegaram os primeiros colonizadores portugueses. O Vale do rio Branco sempre foi cobiçado por ingleses e neerlandeses, que adentraram no Brasil através do Planalto das Guianas em busca de índios para serem escravizados. Pelo território da Venezuela, os espanhóis também chegaram a invadir a parte norte do rio Branco e do rio Uraricoera. Os portugueses derrotaram e expulsaram todos os invasores e estabeleceram a soberania de Portugal sobre a região de Roraima e de parte do Amazonas. O estado de Roraima tem sido considerado por distintos especialistas como a última fronteira da expansão territorial nacional, por estar localizada no extremo norte da Amazônia Brasileira, fazendo divisa ao norte e ao noroeste com a Venezuela, ao leste-nordeste com a Guiana, ao sul e sudoeste com o estado do Amazonas e ao sudeste com o estado do Pará (VERAS; SENHORAS, 2012).

O estado é o menos populoso do país, com uma população de 505 665 habitantes, segundo estimativas de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É também o que apresenta a menor densidade demográfica na federação, com 2,25 hab/km². Sua economia está baseada principalmente no setor terciário, que se caracteriza por ser um setor econômico relacionado aos serviços. Ocupações essas que são produtos não materiais em que pessoas ou empresas prestam serviços a terceiros para satisfazer determinadas necessidades.

Como atividades do setor econômico, é possível citar: comércio, educação, saúde, telecomunicações, serviços de informática, seguros, transporte, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo, serviços bancários e administrativos, transportes, etc. Fischer (1933) foi o primeiro a apresentar uma classificação das atividades econômicas do setor caracterizando-o pela produção de bens imateriais. Posteriormente, Clark (1940) reafirmou essa visão e em 1957 introduziu a expressão “Serviços”, por considerá-la mais apropriada para abranger a variedade crescente de atividades desse setor. Além disso, Roraima registra uma alta taxa de crescimento, embora seu Produto Interno Bruto (PIB) seja o menor do país, com seus R\$ 9,027 bilhões, representando 0,15% da economia brasileira.

Quanto ao ensino superior, destacam-se a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Roraima (IFRR). Há ainda estabelecimentos de Ensino Superior privados: Faculdade Roraimense

de Ensino Superior (FARES), Faculdade Estácio Atual, Faculdade Cathedral e Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN).

Foram registrados, ainda, 14.575 estudantes de ensino pré-escolar, divididos em 270 unidades de ensino. Dessas, 258 eram municipais, não existindo nenhuma estadual. No estado havia 857 professores de ensino pré-escolar. Em 2010, a taxa de analfabetismo no estado era de 9,69%, colocando-o na 15ª posição entre os estados do Brasil por analfabetismo. Da população, 15,9% dos roraimenses são analfabetos funcionais. Isso faz da educação de Roraima a 13ª melhor educação do Brasil, com um Índice de Desenvolvimento Humano na área de 0,628. A última estatística informou que o estado possuía 450 prédios destinados a unidades de ensino público. Em 2013, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o estado alcançou nota de 5,0 pontos, sendo superior à média do país e se configurando na 16ª posição nacional.

A nota média de Roraima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é de 35,03 na prova objetiva e 56,37 na prova de redação, sendo uma das maiores notas do norte-nordeste brasileiro. Nessas duas regiões, Roraima perdeu apenas para o Amazonas (57,77). Entretanto, mesmo com a segunda maior nota, a média de Roraima ficou abaixo da média nacional, que foi de 57,26. Em relação ao número de estudantes, 7 463 participaram do ENEM em 2010, sendo que desses, 2 404 eram concluintes do ensino médio e 4 493 egressos. 85,52 % do total de estudantes eram oriundos de escola pública (MEC, INEP-CENSO EDUCACIONAL, 2012).

Roraima em 2014 dispunha de 888 escolas em todo Estado, sendo 395 da rede estadual, 47 escolas da rede privada, 441 da rede municipal e cinco da rede federal, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED, 2014).

A cultura de Roraima apresenta forte influência indígena. É marcada também pela influência dos colonizadores e também pelos mestiços brancos e negros que habitam e habitaram a região. O artesanato é um dos marcos centrais da cultura. Os Ianomâmi – grupo indígena do estado – produzem diversos produtos artesanais, como cestas, leques, joias e redes. Muitos desses produtos são comercializados na Feira de Artesanato de Roraima, sediada em Boa Vista, capital do estado.

4.2 O MUNICÍPIO DE PACARAIMA E AS ESCOLAS DE FRONTEIRA

O município de Pacaraima localiza-se no estado de Roraima e é um dos municípios fronteiriços do país, como é possível visualizar na imagem abaixo:

Figura 5: Vista de Pacaraima (2017), Marco de divisa da fronteira -Brasil-Venezuela



Fonte: Foto do arquivo da pesquisa. Registrada por Joelma Fernandes de Oliveira (2017)

A história do município de Pacaraima está ligada à demarcação da fronteira com a Venezuela, pelo Exército, originando-se em torno do marco conhecido como BV-8¹⁷, portal de entrada para o Brasil a partir daquele país. Pacaraima funciona como entreposto comercial, atraindo diversos compradores de bens de consumo básicos do município vizinho. Pacaraima foi emancipada em 17 de outubro de 1995, sendo o município formado pelo desmembramento do município de Boa Vista, capital do estado.

A seguir, apresento um mapa que mostra a localização de Pacaraima na região de fronteira entre Brasil e Venezuela. Nele aparecem as principais rodovias que dão acesso ao município.

Figura 6: Mapa demonstrativo da Fronteira em que Pacaraima está situada

¹⁷ BV8 se refere a um marco da região que se nomeou quando foi feito o georreferenciamento da região para fins de registro, e por esse motivo antes do município ser nomeado por Pacaraima era conhecido com essa nomenclatura.



Fonte: Google (2017)

O acesso à cidade de Pacaraima se dá pela rodovia BR-174. A distância até Boa Vista, capital de Roraima é de cerca de 215 quilômetros. Há um serviço regular de ônibus e táxis disponível para o município a partir de Boa Vista. Há ainda serviços de motoristas autônomos que fazem o percurso. Pacaraima está conectada à rede elétrica estadual, com energia proveniente de Macágua, na Venezuela.

Ainda sobre as questões referentes ao limite geográfico, Machado (1998) explica que essa faixa imaginária, do limite internacional, a chamada Zona de Fronteira, relaciona-se a uma área delimitada pela soma das duas faixas de fronteira, interna e externa ao Brasil, nesse mesmo interim, o termo limite deve ser entendido como a linha imaginária que delimita um país e restringe a livre comunicação transfronteiriça.

Nesse contexto, a cidade de Pacaraima, que concentra uma população de 4.514 pessoas (IBGE, 2010)¹⁸ é a sede desse município, apresentando-se como um pequeno aglomerado, assentado no norte do município, estando limitado ao norte pela linha divisória do Brasil com a Venezuela, concentrando as funções burocráticas de uma

¹⁸ A população de Pacaraima, de acordo com estimativa de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 12 375 habitantes.

cidade da fronteira, sendo a primeira cidade para quem entra por rodovia no Brasil proveniente da Venezuela, e a última para quem sai pela rodovia BR-174.

Segundo Ravenstein (1980, p.69), as “[...] cidades que se situam próximas a fronteiras de Estados tornam-se, virtualmente, centros de atração de emigrantes dos dois Estados”. E, por esse motivo, podem ser classificadas também como cidades-gêmeas¹⁹ por serem:

Núcleos urbanos simetricamente dispostos dos dois lados de um limite internacional, usualmente vinculados á disposição privilegiada em relação às redes de [...] intenso intercâmbio de pessoas, serviços, capitais e informação, mas de modo assimétrico, às vezes competitivo (HOUSE, 1980, p. 458).

Reforçando a explicação do autor, é oportuno mencionar o quanto é comum essa relação de interação entre as pessoas que vivem em regiões de fronteira, inclusive relacionadas a questões de trabalho: elas se deslocam diariamente para o outro lado do país para cumprir com atividades profissionais e de sobrevivência. Pacaraima é um local em que essa situação é frequentemente presenciada por qualquer pessoa que se aproximar dessa localidade ou rodovia. Como é possível observar na imagem a seguir, há pessoas trafegando a pé para o país vizinho, há um significativo número de veículos como táxis que aguardam para realizar serviços de transporte de pessoas entre os países.

¹⁹ Segundo o Ministério da Integração Nacional (MI), em portaria publicada em 21 de março de 2014, salientando as crescentes demandas pelos municípios de políticas públicas específicas, para as cidades nas fronteiras; e considerando a importância destas, nas áreas em 57 que se encontram para integração sul-americana, estabelece em seus Artigos 1º e 2º o conceito de cidades-gêmeas, para estas áreas urbanas como: Art. 1º - Serão 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. Art. 2º - Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes (BRASIL, 2014b, p. 64).

Figura 7: Rodovia de saída de Pacaraima -Venezuela

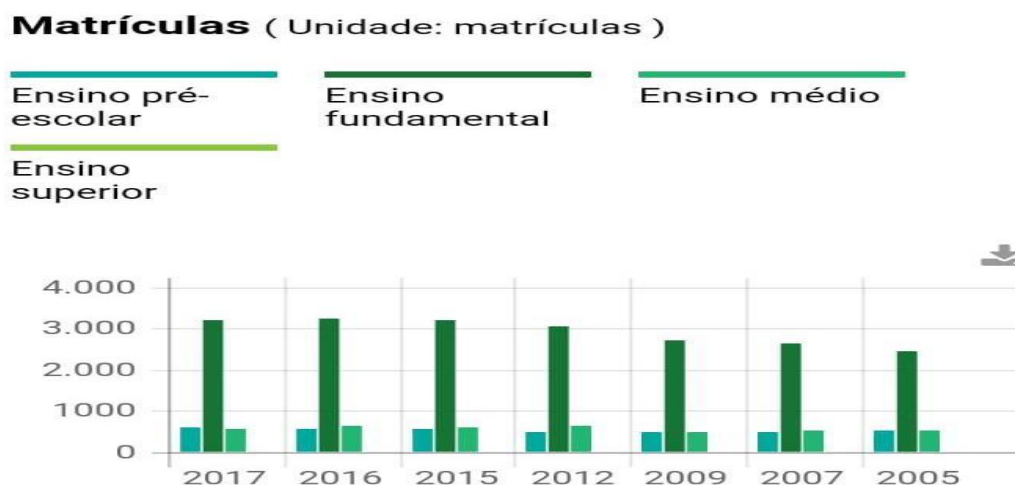


Fonte: Foto do arquivo da pesquisa. Registrada por Joelma Fernandes de Oliveira (2017)

Nesse sentido, baseada em Carlos (1996), destaco que o lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, produto esse constituído por relações sociais que se realizam no plano vivido, o que garante a construção de significados e sentidos. Produzindo identidade, o homem se reconhece porque é o lugar da vida.

Quanto aos aspectos educacionais do município, os dados apresentados pelo IBGE, em 2012, mostram que Pacaraima possuía 42 escolas de Ensino Fundamental (38 administradas pelo estado e 6 pelo município), 10 escolas de Ensino Médio administradas pelo estado e 5 escolas de Ensino Infantil, administradas pelo município. Os docentes atuantes em Pacaraima compõem um total de 341 profissionais, desses 276 atuando no Ensino Fundamental (229 em escola estadual e 47 em escola municipal), 77 atuando no Ensino Médio, em escolas estaduais e 32 no Ensino Infantil, em escolas municipais. Nesse mesmo ano, foram efetuadas 3.037 matrículas no Ensino Fundamental (1.888 em escolas estaduais e 1.149 em escolas municipais), 631 no Ensino Médio em escolas estaduais e 493 matrículas no Ensino Infantil em escolas municipais, num total de 4.693 matrículas efetuadas (IBGE, 2016). O gráfico que segue apresenta tais informações.

Gráfico 4: quantitativo de matrículas no Município de Pacaraima



Fonte: IBGE, 2018

Segundo a análise a partir do gráfico sobre o número de matrícula no município lócus da pesquisa, vejo que o número de maior crescimento de matrículas se deu na etapa do Ensino Fundamental, enquanto as demais etapas continuaram aparentemente no mesmo ritmo de crescimento. Além disso, percebo que desde o ano de 2005 o Ensino Fundamental é a etapa com público de maior quantitativo de alunos nesse município.

Atualmente, nos dados apresentados pelo IBGE (2017), o município de Pacaraima possui 47 escolas cadastradas e reconhecidas pelo MEC assim distribuídas: 1 escola indígena particular, 2 escolas municipais urbanas, 4 escolas municipais rurais, 1 escola estadual urbana, 4 escolas estaduais indígenas e 35 escolas estaduais rurais.

Sobre os dados qualitativos das escolas desse município, apresento a seguir uma tabela representativa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das metas projetadas para Pacaraima nos últimos 10 anos, que mostra que o município está entre os 7, dos 15 municípios do estado de Roraima, que atingiram a meta planejada.

Figura 8: IDEB de Pacaraima em 2015²⁰

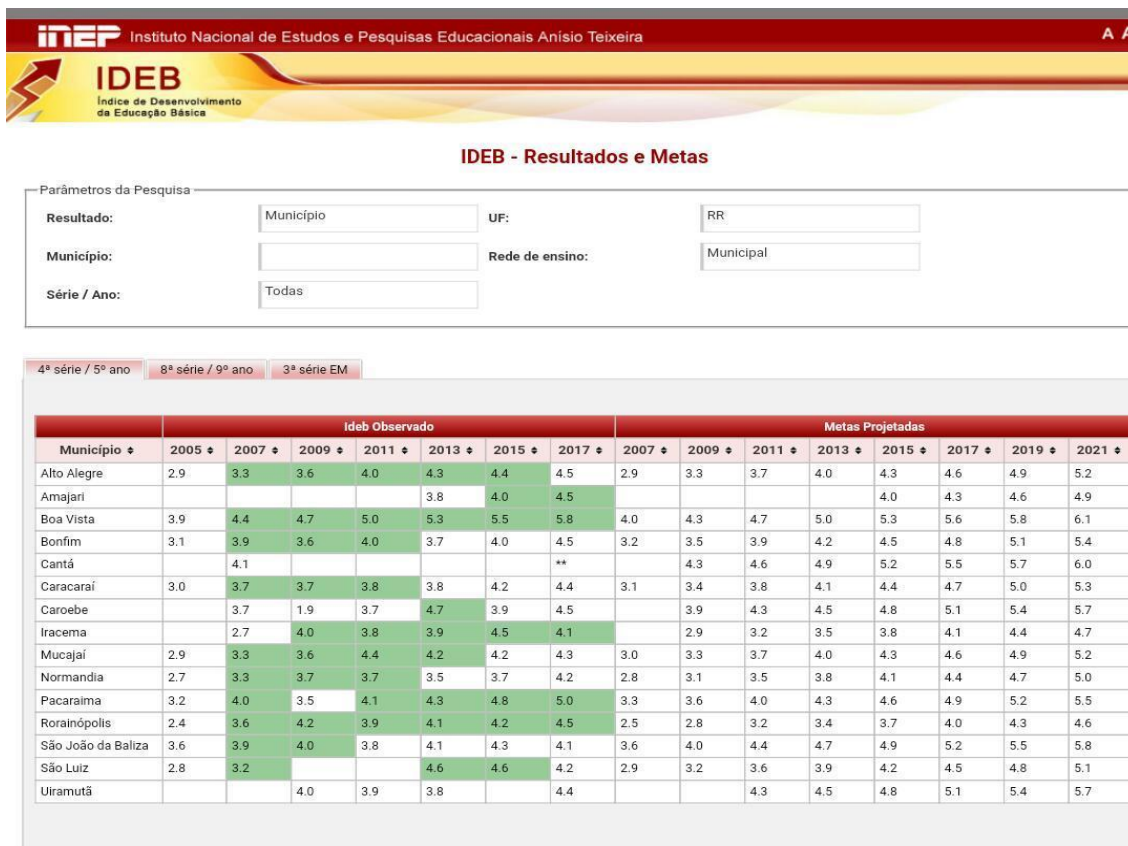
Rede Municipal

Nº	MUNICÍPIO	REDE DE ENSINO	IDEB OBSERVADO						META	ATINGIU A	
			2005	2007	2009	2011	2013	2015	2015	META	+ / -
1	BOA VISTA	MUNICIPAL	3,9	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5	5,3	SIM	0,2
2	PACARAÍMA	MUNICIPAL	3,2	4,0	3,5	4,1	4,3	4,8	4,6	SIM	0,2
3	SAO LUIZ	MUNICIPAL	2,8	3,2			4,6	4,6	4,2	SIM	0,4
4	IRACEMA	MUNICIPAL		2,7	4,0	3,8	3,9	4,5	3,8	SIM	0,7
5	ALTO ALEGRE	MUNICIPAL	2,9	3,3	3,6	4,0	4,3	4,4	4,3	SIM	0,1
6	SAO JOAO DA BALIZA	MUNICIPAL	3,6	3,9	4,0	3,8	4,1	4,3	4,9	NÃO	-0,6
7	CARACARAI	MUNICIPAL	3,0	3,7	3,7	3,8	3,8	4,2	4,4	NÃO	-0,2
8	MUCAJAI	MUNICIPAL	2,9	3,3	3,6	4,4	4,2	4,2	4,3	NÃO	-0,1
9	RORAINOPOLIS	MUNICIPAL	2,4	3,6	4,2	3,9	4,1	4,2	3,7	SIM	0,5
10	AMAJARI	MUNICIPAL					3,8	4,0	4,0	SIM	0,0
11	BONFIM	MUNICIPAL	3,1	3,9	3,6	4,0	3,7	4,0	4,5	NÃO	-0,5
12	CAROEBE	MUNICIPAL		3,7	1,9	3,7	4,7	3,9	4,8	NÃO	-0,9
13	NORMANDIA	MUNICIPAL	2,7	3,3	3,7	3,7	3,5	3,7	4,1	NÃO	-0,4

Fonte: INEP (2015)

²⁰ Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 2 de 15. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 8 de 15. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 93 em 2010. Isso posicionava o município na posição 6 de 15 dentre as cidades do estado e na posição 5332 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/tr/pacaraima/panorama>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

Figura 9: IDEB de Pacaraima em 2017 e projeções



Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2018)

Pelos dados apresentados no sistema INEP, nos anos iniciais do Ensino Fundamental Pacaraima, há desenvolvimento de acordo com as metas estabelecidas nos últimos 4 anos, passando de 4.3 para 5,0. Já nos anos finais, embora não apresente detalhadamente os resultados, foi divulgado que não atingiu a meta prevista para os últimos 4 anos.

A seguir, apresento uma reportagem que retrata o número de venezuelanos matriculados na região.



Figura

ENSINO
Quase mil alunos venezuelanos estão matriculados em escolas de Roraima

Gostei (0) Não gostei (0)

Por Folha Web
 Em 08/10/2016 às 01:03



10:

Reportagem sobre o quantitativo de novos alunos venezuelanos matriculados em Roraima

Fonte: Jornal Folha de Boa Vista, 2016, p. 01.

Pereira (2006), sobre esse trânsito migratório de pessoas, explica que os deslocamentos de mercadorias e de significados simbólicos de um lado a outro da fronteira dos dois países é intenso. Além da movimentação de mercadorias, existe um intercâmbio de etnias e nacionalidades em torno do interesse comercial e econômico. Nesse caso, percebo uma realidade de necessidade social, de oportunidades e de busca por a melhoria da qualidade de vida.

Esses sujeitos que vivem *a e na* fronteira podem ser classificados em categorias como *fronteiriços* – aqueles nascidos nessa zona de fronteira; os *fronteiriços nacionais migrantes*, que são os provenientes de outras regiões do país; e os *fronteiriços internacionais migrantes*, que incluem todos os estrangeiros (MARCANO, 1996). Ainda há os *viajantes*, que são aqueles que fazem da fronteira um lugar de trânsito, de cruzamento diário por motivos laborais, de diversão e lazer (CLIFFORD, 1999).

Essas relações culturais são impossíveis de não se efetivarem numa região de fronteira, em que os interesses iniciais geralmente estão relacionados com questões financeiras, como a busca de trabalho, as revendas de produtos importados, mas que aos poucos e até de maneira não planejada ou imperceptível essas relações vão estreitando-se para campos mais restritos de amizades ou indiferenças.

4.3 UMA ESCOLA NA FRONTEIRA: BRASIL-VENEZUELA COMO LÓCUS DE PESQUISA

Se entendermos que a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização; se entendermos que ela tem o lado de cá e o lado de lá, fica mais fácil e mais abrangente estudar a fronteira como concepção de fronteira do humano. Nesse sentido, diversamente do que ocorre com a frente pioneira, (na frente de expansão) sua dimensão econômica é secundária (MARTINS, 2009, p. 163).

A pesquisa que apresento foi realizada na Escola Municipal Casimiro de Abreu, localizada na cidade de Pacaraima/RR. A população estudada compreende docentes e a equipe gestora e pedagógica. Atualmente, está atendendo a um quantitativo de 652 alunos do ensino fundamental regular. Sua estrutura física possui: 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, refeitório, cozinha, biblioteca e sala de leitura.

A escola oferta as seguintes séries: no período diurno, 12 turmas entre 4º e 5º anos; 6 turmas de 6º ano. Segundo consta no PPP da instituição, a escola já foi administrada por 6 (seis) gestores que cooperaram de forma expressiva para o desenvolvimento administrativo e pedagógico da referida instituição de ensino. O atual grupo gestor é formado por: 1 gestor, 1 vice-diretor, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretário escolar e 3 orientadoras educacionais. Também é formada por uma equipe de 25 professores e 20 servidores de apoio geral. Todos servidores públicos da escola são residentes no município.

A pesquisa se iniciou no primeiro ano de curso de Doutorado em Educação (2015) e, desde então, a escola campo de pesquisa se mostrou um espaço de acolhida, possibilitando que eu pudesse compreender as tramas que abrangem seu contexto. Portanto, frequentar o espaço físico, participar de reuniões, identificar fotos, acervos documentais de tempos passados, assim como a própria leitura de seus documentos oficiais vigentes, como o Projeto Político Pedagógico, contribuíram para conhecer o que é e como se estrutura uma escola de muitas culturas localizada no norte do Brasil.

Nessa perspectiva, André (2003) argumenta sobre a necessidade de refletir e agir com cautela quando se realiza pesquisa em instituições escolares, mostrando a importância de conhecer a escola como um espaço amplo e complexo, que, segundo a autora significa:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do

trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse contexto internacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2003, p. 34).

Sob essa ótica, a mesma autora, no capítulo 3 do seu livro *Etnografia do Espaço Escolar*, apresenta várias explicações sobre estudos em escolas, que investigaram questões do cotidiano de escola de ensino fundamental, discutindo suas principais contribuições e seus problemas. Ela destaca três dimensões consideradas relevantes para uma investigação sistemática do cotidiano escolar. Sendo elas: (1) o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula; (2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e (3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar.

Nesse livro, André apresenta ainda um posicionamento crítico sobre os tipos de pesquisas realizadas em espaços escolares até o início dos anos 70 e cita que:

[...] a pesquisa de sala de aula utilizava basicamente esquemas de observação que visavam a registrar comportamentos de professores e alunos numa situação de interação. Por isso, esses estudos tornaram-se conhecidos como ‘análises de interação’, tendo como fundamento os princípios da psicologia comportamental (ANDRÉ, 2003, p. 30).

As críticas referem-se especialmente aos sistemas de observação que pretendiam reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração. Longe desse cenário, realizo uma pesquisa que possibilite uma aproximação com a realidade do espaço pesquisado, em que o pesquisador consiga perceber os mecanismos e tipos de relações que ocorrem de fato nessa Escola de Fronteira, no sentido de perceber a existência ou não de “conflitos” e as práticas e relações docentes dessa Escola de Fronteira.

Em termos de avaliação externa, a Escola estudada obteve um aproveitamento satisfatório. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado a partir do rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e do desempenho dos alunos na Prova Brasil, aplicada pelo Governo Federal a cada dois anos com metas projetadas anteriormente.

O quadro a seguir traz o desempenho das escolas de Roraima. Nele é destacado que a Escola Municipal Casimiro de Abreu atingiu sua meta passando de 3,9 em 2013 para 4,6, ultrapassando a meta estabelecida, que era 4,4, assim como também a média

nacional para o nível de ensino em questão. É importante frisar que a escola somente foi avaliada no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2016).

Quadro 6: Quadro do resultado do IDEB da Escola lócus de pesquisa (Casimiro de Abreu)

Nº	MUNICÍPIO	REDE DE ENSINO	RANKING DAS ESCOLAS DO ESTADO DE RORAIMA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	IDEB OBSERVADO						META	ATINGIU A	
				2005	2007	2009	2011	2013	2015	2015	META	+/-
49	BOA VISTA	ESTADUAL	ESCOLA ESTADUAL BURITI	3,7	4,2	4,0	4,6	4,5	4,6	5,1	NÃO	-0,5
50	IRACEMA	MUNICIPAL	ESC MUN GRACY KELLY ARAUJO DA SILVA						4,6			
51	PACARAIMA	MUNICIPAL	ESC MUN CASIMIRO DE ABREU	3,0	3,9	3,2	3,9	3,9	4,6	4,4	SIM	0,2

Fonte: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)-2016

Embora sejam significativas as informações que o IDEB traz sobre o desempenho das escolas brasileiras, é importante citar que essa avaliação, por mais que seja importante, não dá conta das múltiplas questões existentes, das situações desafiadoras e da complexidade que a Escola de Fronteira traz de um modo geral.

O lócus da pesquisa é uma escola que está inserida no grupo do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF)²¹, Programa criado em 2005 e ampliado em 2009, ano em que a escola Casimiro foi incluída. É importante mencionar que o Programa foi reestruturado e instituído pela Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Foi um trabalho de iniciativa do Governo Federal em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Federais, que organizam o trabalho de formação continuada dos professores das escolas contempladas. A Escola Municipal Casimiro de Abreu faz parte de um grupo de 26 escolas que são apoiadas por esse programa específico, que atua em 4 (quatro) países, dentre eles a Venezuela, região fronteira com o município em pauta na pesquisa (BRASIL, 2012).

A seguir, apresento um quadro demonstrativo das Cidades e países com escolas participantes no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, no intuito de mostrar a quantidade de escolas contempladas pelo PEIBF, assim como ratificar a participação da escola Casimiro de Abreu nesse grupo.

²¹ É importante destacar que a escola lócus de pesquisa fez parte desse programa apenas durante um semestre, conforme Queiroz, Viana e Lima Jr (2010) explicam em texto publicado na revista *Textos e Debates* da UFRR. No entanto, até a data atual (2017) ainda consta no site e documentos do MEC com participante do Programa.

Quadro 7: Cidades com escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira

NO BRASIL	EM OUTROS PAÍSES
Dionísio Cerqueira (SC) – 1 escola	Bernardo Irigoyen (Argentina) - 1
Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola	Puerto Iguazu (Argentina) - 1
Uruguaiana (RS) – 1 escola	Paso de Los Libres (Argentina) - 1
São Borja (RS) – 2 escolas	Santo Tomé (Argentina) - 2
Itaqui (RS) – 1 escola	Alvear (Argentina) - 1
Itaqui – 1 escola	La Cruz (Argentina) - 1
Chuí (RS) – 1 escola	Chuy (Uruguai) - 1
Jaguarão (RS) – 2 escolas	Rio Branco (Uruguai) – 2
Ponta Porã (MS) - 1 escola	Pedro Juan Caballero (Paraguai) – 1
Pacaraima (RR) – 2 escolas	Santa Elena de Uiarén (Venezuela) 2
Total – 13 escolas no Brasil	Total – 26 escolas nos 4 países

Fonte: BRASIL, 2010

No Programa Escolas de Fronteira, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm aula, uma vez por semana, com professores do país vizinho. Os alunos ficam na escola e os professores atravessam a fronteira para dar aula. O intercâmbio de escolas desses países tem os objetivos de estreitar laços educacionais e culturais e desenvolver uma consciência favorável à integração regional.

O documento que rege o PEIBF diz que:

[...] toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolingüística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira. É assim na fronteira do Brasil com os países de língua espanhola, por exemplo, onde estão presentes o português e o espanhol. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se freqüentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla lingüística e de empréstimos maciços em uma ou outra direção (MEC, 2008, p. 10-11).

As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como *lócus* de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do MERCOSUL – *Mercado Comum do Sul* – é um bloco econômico criado pelo Tratado de Assunção, em 1991, e conta atualmente com Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e, mais recentemente, com a Venezuela;

II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português;

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, MEC, p. 3).

Sobre o 1º princípio que regula o PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira), é possível ler que a *Interculturalidade* foi um termo que surgiu na América Latina a partir de 1970, sendo um tema supostamente novo em discussão no âmbito educacional. Esse conceito foi articulado pelas características da localização fronteiriça e social por pesquisadores da Venezuela, país com o qual esta pesquisa se relaciona. Os primeiros pesquisadores a elaborarem investigações sobre a temática da interculturalidade foram dois linguistas e antropólogos, Mosonyi e Gonzalez. Em seu trabalho, eles destacaram experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro na Venezuela.

Desde o século passado, alguns pesquisadores vêm amadurecendo e divulgando suas compreensões sobre temas que envolvem a interculturalidade. Para Walsh (2001) a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados (WALSH, 2001, p. 10).

Considerando a Escola de Fronteira um espaço produtivo para a realização de uma pesquisa, articulo os campos da Formação de professores, docência contemporânea e estudos sobre cultura com o objetivo geral de analisar como se estabelecem as relações culturais e como se constituem e se apresentam as docências nesses espaços de fronteira. Trata-se de uma pesquisa que investiga docências e as relações culturais, que são aspectos complexos e vivos no que diz respeito aos processos educativos e às realidades escolares de muitas regiões de nosso país.

Nesse sentido, assumo o conceito de fronteira cultural para marcar não apenas a fronteira geográfica, mas o conceito de fronteira que me é útil para analisar o problema investigativo a que me proponho.

Nunes e Rosa (2015), em artigo publicado no Portal de periódicos da UFRGS, discutem as características e desafios do ensino de geografia em área de fronteira, apontando a materialização cultural que advém da fronteira, indispensável para o êxito educacional. Os autores ratificam o entendimento de cultura defendido pelos Estudos de Cultura, ressaltando que na fronteira há culturas e não “cultura”, do mesmo modo como refletem Veiga-Neto (2003) e Costa (2003).

Nessa direção, apoio e sigo essa linha de entendimento, reconhecendo que existem muitas culturas em espaços com essas características, que vão além do nacional e internacional, sendo necessárias principalmente às instituições escolares compreenderem que existem especificidades entre ambos os lados dessa fronteira e, portanto, as questões culturais também existirão no sentido da diferença.

Ao definir como lócus investigativo uma escola da educação básica, parto do princípio de que esse lugar é um espaço vivo e qualificado para promover a educação sistematizada. Entendo também que ele é carregado de tradições e significações. Assim, é fundamental levar em conta que a escola tem a capacidade de produzir grandes impactos na comunidade dos indivíduos que a frequentam e na qual ela está localizada. Pensando nesses contextos fronteiriços, Pereira (2009) explica que:

Escolas de Fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas, sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que nos eu interior se contemple a pluralidade e a integração. O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação (PEREIRA, 2009, p. 62).

Diante disso, e do contexto geográfico e social do município de Pacaraima- RR, além do reconhecimento da existência de uma escola culturalmente diversificada, argumento em prol da importância de um estudo que contemple os aspectos elencados anteriormente.

Com essas intenções, aproximo-me dos estudos sobre docências, práticas pedagógicas e dos estudos sobre cultura e diferenças. Ademais, mostro afinidade com a perspectiva pós-estruturalista de Educação, que me possibilita não apenas desconfiar

das verdades estabelecidas e das metanarrativas da Modernidade²², mas olhar para as condições históricas que produziram as docências na Escola de Fronteira.

Para isso, apoio-me nas pesquisas de Candau (2011; 2012), Veiga-Neto (2003), Skliar (2003) e outros, que além de reconhecer que as culturas são múltiplas, enfatizam a importância da articulação e efetivação de ações comprometidas a fim de intervir na realidade, na busca de “[...] melhores condições de vida para os grupos marginalizados, assim como a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.” (CANDAU, 2011, p. 30). Essas, dentre outras, são marcas que existem numa Escola de Fronteira e que podem ser problematizadas a partir do reconhecimento da existência da diferença, e não como possibilidade de serem menores ou inferiorizadas.

4.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O subcapítulo a seguir apresenta as técnicas para a produção de dados da pesquisa aqui apresentada, a saber: entrevistas com coordenadoras e professores, bem como a construção de um diário de campo com informações produzidas pela autora a partir do acompanhamento sistemático que realizou na escola Casimiro de Abreu durante os anos de desenvolvimento da pesquisa. Todas essas técnicas foram utilizadas de modo a possibilitar a criação de um material que viabilizasse responder às questões de pesquisa desta Tese, que são: a) como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?; b) que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?; e c) que relações culturais se expressam nas docências dessa Escola de Fronteira?

A pesquisa teve o seu início em 2015, assim que ingressei no curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, quando apresentei uma proposta na tentativa de investigar o currículo das Escolas de Fronteira numa perspectiva de um estudo comparado entre as escolas brasileiras de Pacaraima e as venezuelanas do município de Santa Elena do Uairén.

No entanto, ao me encontrar com a minha orientadora, Profa. Dra. Eli Fabris, fomos juntas pensando outros rumos para a pesquisa. A primeira questão que ela me

²² “O termo Modernidade apresentado nesta seção pode ser mais bem compreendido a partir das leituras da linha pós-estruturalista. Uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa.” (FOUCAULT, 2006, p. 568).

indagou foi sobre as possíveis dificuldades de realizar uma pesquisa noutro país. Assim, rejeitamos essa primeira ideia e focalizamos em uma pesquisa apenas no Brasil. O desejo de mudança do rumo da pesquisa também partiu dos meus próprios anseios e ainda veio em decorrência dos novos estudos que passei a realizar e discutir nas aulas do curso, assim como nas reuniões do grupo de pesquisa e de orientação.

Entre os meses de junho e agosto de 2015 e 2016, foi possível realizar as primeiras entrevistas semiestruturadas com quatro professores que atuam nos 3º, 4º e 5º anos da escola Casimiro de Abreu. A escolha desses profissionais teve como critério que fossem professores do ciclo intermediário do ensino fundamental até o 5º ano. Embora a escola ofereça também ensino para os anos finais, quatro professores foram os que prontamente se dispuseram a participar do processo investigativo.

É importante citar que, com o desenvolvimento da pesquisa, o amadurecimento em leituras e a continuidade do processo de revisão de literatura, percebi um significativo número de trabalhos com ênfase em questões sobre docências e todo processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, foi visto um baixo nível de produção acadêmica para os anos finais deste mesmo nível de ensino – assim, o recorte de meu trabalho foi se modificando em certa instância.

Como a pesquisa não é algo estático, durante o processo das transcrições e das análises das primeiras entrevistas realizadas com os professores selecionados para compor o quadro investigativo, passei a repensar a dimensão de abrangência deste trabalho e então planejar para após a qualificação, com o apoio das orientações da banca, seguir a realização de mais entrevistas com docentes, porém, desta vez, apenas com professores dos anos finais do ensino fundamental, no sentido de discutir e analisar se as docências nesses ciclos se apresentam de forma diferente e quais práticas são realizadas nesta Escola Localizada na fronteira do Brasil e Venezuela.

Assim, elaborei o roteiro para servir de guia, mas estava ciente de que o melhor caminho era deixar os limites da entrevista bem flexíveis a fim de que as colaboradoras se sentissem à vontade para expor suas questões, pois concordo com Minayo (1996), quando orienta que a fala do entrevistado possui importante relevância. Sendo assim, “[...] o entrevistador não faz formulações pré-fixadas, e sim a entrevista deve ser considerada como um roteiro, facilitando a comunicação entre ambos” (MINAYO, 1996, p. 122).

Essa escolha também está diretamente relacionada com o objetivo do trabalho – que é analisar como se estabelecem as relações culturais e como se apresentam as

docências em espaços de fronteira. Isso porque, os sujeitos da pesquisa estão em um contexto geográfico que apresenta um público-alvo de alunos bem diversificado. Optei, então, por entrevistar professores de turnos e séries diferentes, por compreender que pode haver diferentes concepções e formas de ser docente, com práticas diferentes numa mesma escola. Isso porque as práticas e ou as relações culturais nesse espaço podem se apresentar de forma diversa de acordo com a caracterização dos indivíduos que compõem o corpo discente ou até os próprios professores.

Após definir os prováveis sujeitos da minha pesquisa, o segundo passo foi entrar em contato com meus ex-alunos da Universidade Estadual de Roraima que residem em Pacaraima e despertaram o interesse para tal pesquisa, pedindo seu auxílio para buscar dados, telefones e e-mails de pessoas que administravam a escola pretendida. Esse apoio inicial facilitou bastante os processos posteriores, pois, até para conseguir um ofício da Unisinos pedindo autorização da escola campo para realização da pesquisa, muitos dados seriam necessários – no mínimo o nome a quem se destinaria o ofício inicial, o que previamente eu não sabia.

Quando cheguei à escola, apresentei-me com um documento expedido pela Unisinos, solicitando a autorização para adentrar na instituição com a finalidade de iniciar a pesquisa e a escola foi bem receptiva. A única preocupação que me demonstravam era o que eu iria pesquisar com os professores, então expliquei os motivos da escolha do local da pesquisa e o meu desejo de desenvolver um trabalho que ofereça retorno positivo para o campo educacional daquele município.

Não precisei que me apresentassem o espaço físico da escola, porque a Universidade Estadual de Roraima, meu anterior local de trabalho, funcionava justamente nessa instituição, em uma parceria realizada entre UERR e Prefeitura Municipal de Pacaraima. Assim, vi-me naquele espaço mais uma vez, no entanto com outra finalidade. Após mencionar meu interesse em participar da vida daquela instituição, fui convidada para uma reunião de planejamento pedagógico que iria ocorrer no dia seguinte, com a assessoria pedagógica da secretaria de educação daquele município. Na ocasião, os professores discutiam questões específicas do fazer pedagógico, projetos e inclusive aspectos sociais de seus alunos, além das questões que lhes angustiavam, tal como os anseios de atuar com alunos de outro país. Participar da referida reunião me fez repensar o roteiro de perguntas que eu pensava em fazer durante as entrevistas, tanto para os coordenadores como para as professoras.

A produção de dados para o primeiro exercício analítico teve como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de julho a agosto de 2015. Essas entrevistas contaram com o apoio de um roteiro previamente organizado pela pesquisadora, baseado nos objetivos elaborados para a Tese.

Da forma como foi realizada a pesquisa, essa é também denominada “pesquisa de campo”, pois para sua realização, desloquei-me da capital em que resido, Boa Vista – RR, viajando durante 3 horas aproximadamente para ter contato direto com as entrevistadas. Como sublinha Tozoni-Reis (2009), o “[...] campo é o lugar no qual o pesquisador coleta os dados que, interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados buscados.” (TOZONI-REIS, 2009, p. 25). Vale lembrar que os primeiros contatos com as pesquisadas deram-se por meio de recursos midiáticos como o *WhatsApp*, o que facilitou o agendamento de um encontro presencial que fosse favorável para ambas as partes. A pesquisa qualitativa terá sua produção de dados pela Observação e pelas Entrevistas.

Para a produção dos dados, optei por utilizar um dos instrumentos mais cotados para esse fim em pesquisas qualitativas: as entrevistas. Sobre esse recurso, Gil (1987, p. 113) afirma que o pesquisador pode formular perguntas ao entrevistado, com o objetivo de obter dados que interessem à investigação. Diz ainda que a entrevista é uma forma de interação social e uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

4.3.1 Entrevistas com coordenadoras

As escolas Municipais Cícero Vieira e Casimiro de Abreu são instituições culturalmente diversificadas, em que sujeitos (venezuelanos, indígenas e brasileiros não indígenas) com formações e saberes oriundos de diferentes contextos de interação se encontram para participar de processos educativos sistematizados.

Esta pesquisa refere-se especificamente às considerações observadas na escola Casimiro de Abreu, servindo como precedente para pensar as docências inicialmente nessa escola, em relação a seus alunos e a seus professores – tendo em vista todas as especificidades e particularidades de seu entorno.

Além da coordenadora da escola Casimiro de Abreu, optei por realizar a entrevista com mais uma coordenadora – também de Escola de Fronteira – a fim de que eu pudesse ampliar os dados. Entrevistando outra coordenadora de instituição de

fronteira, eu poderia ter a possibilidade de entender se as questões apontadas pela coordenadora da escola acompanhada são recorrentes em outra Escola de Fronteira ou se, ao contrário, são problemáticas pontuais de seu contexto de trabalho.

A segunda coordenadora entrevistada é da escola Cícero Vieira e os principais argumentos para a escolha de a entrevista ter se dado com esta coordenadora são: a) em razão de ela ter feito parte do PEIBF, tal como a escola Casimiro de Abreu; e b) seu corpo docente e discente ser culturalmente diverso. Essas semelhanças servem para estabelecer relação de proximidade com o foco investigado. Outra consideração é que a escola Cícero Vieira oferta Educação Infantil, esse fato oportuniza que eu averigüe se os desafios educacionais frente às diferentes culturas independem do nível de ensino – traço muito relevante porque a Escola Municipal Casimiro de Abreu não trabalha com educação infantil.

Foram entrevistadas, então, duas coordenadoras pedagógicas de duas escolas municipais. Uma coordenadora atua na escola Cícero Vieira, de Educação Infantil; está na gestão há 4 anos. A outra coordenadora atua na escola Casimiro de Abreu, de Ensino Fundamental, com tempo de atuação profissional de apenas um ano.

A análise propriamente dos dados iniciou após a transcrição das entrevistas. Tudo foi analisado com base em uma abordagem de inspiração qualitativa, pois busquei verificar os materiais em sua complexidade, dando atenção aos ditos que as entrevistadas expressaram no momento da entrevista.

Nos termos do que foi desenhado para esta Tese, faz-se necessário pensar a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico para o desenvolvimento adequado do processo educativo. Reconhecer que esse profissional deve ser alimentado com uma formação condizente com a realidade de sua atuação, seja com formação inicial – no sentido de que ele tenha um ensino superior referente às atividades que desempenha –, seja com formação continuada, é de extrema importância.

Uma pesquisa²³ conduzida pela Fundação Vitor Civita em 2010 indicou que 90% dos profissionais encarregados da coordenação de instituições escolares são mulheres; 88% já deram aula na educação básica; 76% têm entre 36 e 55 anos; e a maioria tem mais de cinco anos na função (PLACCO, 2010). No que concerne às

²³ Tratam-se das pesquisas realizadas no ano de 2010, uma pela Fundação Victor Civita (FVC), intitulada *O Coordenador Pedagógico*, e a outra, intitulada *Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Os estudos tiveram a coordenação de Vera Maria Nigro de Souza Placco e de Laurinda Ramalho de Almeida, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e de Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

peculiaridades da função do profissional que gere as ações pedagógicas nas instituições escolares, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 64, cita:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 47).

A legislação brasileira estabelece qual deve ser a formação mínima para atuação de tais profissionais. No entanto, pela realidade e dificuldade de acesso, dentre outras questões existentes em diversas regiões brasileiras, inclusive na região norte, lócus da pesquisa em pauta, noto a existência de profissionais nessa função ainda desprovidos da formação mínima proposta pela legislação. O roteiro das perguntas da entrevista visa a compreender justamente qual seria a formação dos profissionais entrevistados e como chegaram à coordenação.

As entrevistas com as duas coordenadoras pedagógicas foram realizadas em dias e espaços diferentes, sendo cada uma na respectiva escola em que a entrevistada atuava, sendo realizadas, inclusive, nas salas de atendimento da coordenação pedagógica de cada instituição. As entrevistadas demonstraram estar à vontade para falar do assunto abordado e, buscando olhar de forma mais aprofundada, ficou claro que as participantes também tiveram a oportunidade de “desabafar” sobre alguns aspectos que as inquietavam.

Para servir de suporte às entrevistas, foi elaborado um roteiro, mas em momento algum houve a necessidade de alguma fala ser interrompida para seguir o que ali estava previsto, o que nas palavras de Minayo (1996, p. 122) possui uma importante relevância, uma vez que “[...] o entrevistador não faz formulações pré-fixadas, e sim, a entrevista deve ser considerada como um roteiro, facilitando a comunicação entre ambos.”.

Após a realização das entrevistas, passei para outra etapa importante do processo de pesquisa: transcrição dos dados, o que exigiu um momento de profunda atenção, para que eu pudesse redigir e interpretar o que ali foi conversado. Com os dados da pesquisa em mão, iniciei as análises a partir de uma abordagem qualitativa. A análise dos dados esteve guiada pelos aportes teóricos de Pilleti (1998), Vasconcelos (2009), Candau (2013) e Skliar (2003), entre outros.

4.3.2 Entrevistas com professores

Além das entrevistas com coordenadoras, foram também realizadas, em consonância com os apontamentos da banca de qualificação desta pesquisa, entrevistas com professores da Escola Casimiro de Abreu. Na tabela a seguir, faço a descrição dos sujeitos da pesquisa que foram entrevistados, com o intuito de ter uma visão a respeito das suas atividades, vida pessoal e profissional. Essa relação possibilita compreender como tais sujeitos têm se constituído na profissão docente.

Neste ponto cabe dizer que, no que diz respeito à identificação dos participantes, apresento sua formação e os identifico como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6, Professor 7 e Professor 8.

Quadro 8: Professores Entrevistados

Professores entrevistadas	Sigla de identificação	Descrição
Professor interdisciplinar	Professor 1	45 anos, Pedagoga, Bacharel em Comunicação social. Especialista em Psicopedagogia, Natural do nordeste, já tem 10 anos de experiência no trabalho docente.
Professor interdisciplinar	Professor 2	43 anos, Natural do nordeste, Pedagoga, especialista em psicopedagogia - trabalha há 5 anos na escola lócus de pesquisa e já tem 20 anos de experiência no trabalho docente.
Professor interdisciplinar	Professor 3	23 anos, Natural do Nordeste, Licenciada em Ciências da Natureza. Tem 1 ano de experiência no trabalho docente.
Professor de matemática	Professor 4	Licenciada em Ciências da Natureza, Roraimense, tem 1 ano de experiência no trabalho docente.
Professor de História	Professor 5	Licenciada em Pedagogia e História, Especialista em Psicopedagogia já tem 14 anos de experiência no trabalho docente.
Professor de ciências	Professor 6	39 anos, Roraimense, Licenciada em Química, Bacharel em Engenharia Florestal, concluindo especialização em Educação

		Ambiental.
Professor de Língua Portuguesa	Professor 7	37 anos, Natural do Pará, Licenciada em Letras, tem 3 anos de experiência no trabalho docente. Especialista em Educação, Pobreza e desigualdade social.
Professor de Educação Física	Professor 8	37 anos, Natural de Roraima, Licenciado em Educação Física, cursando especialização em Educação Física Escolar. Tem 5 anos de experiência no trabalho docente.

Fonte: a autora

Antes de falar sobre os oito Professores, é importantíssimo pontuar que, quando das análises, os sujeitos serão indicados por uma outra sigla a fim de que seja possível manter em sigilo sua identidade. Para todos os participantes Professores, usarei a sigla PFBV (Professor de Fronteira Brasil-Venezuela), enumerada de 1 a 8 (porque são oito Professores). Para as Coordenadoras, usarei as siglas CFBV (Coordenador de Fronteira Brasil-Venezuela) 1 e 2. Dessa maneira, teremos em cada excerto a referência PFBV1, PFBV2, PFBV4 e assim por diante. Tudo para que seja preservada a identidade dos profissionais, e não se faça relação com as informações da tabela.

Os 8 (oito) sujeitos entrevistados são brasileiros, três vieram do Nordeste, em busca de melhores oportunidades de vida; quatro são de Roraima; e um do Pará. É possível perceber em comum entre esses profissionais que todos, antes de atuarem nessa instituição, passaram pelo processo de formação e tiveram suas vidas profissionais constituídas em trajetórias de experiências vividas em contextos sociais de muitas dificuldades.

Os sujeitos da pesquisa apresentados são professores de diversos estados, deixando ver um reflexo próprio da realidade da Escola de Fronteira e desse espaço fronteiriço, em que sujeitos de diferentes culturas convivem no mesmo local e contribuem para a compreensão da formação de uma escola diversa sob diferentes aspectos.

O Roteiro das entrevistas foi previamente reorganizado com 07 questões. Logo após o processo de qualificação do projeto de Tese, verificamos que as entrevistas realizadas até ali não eram suficientes para responder às questões do problema de pesquisa, nem os objetivos que a pesquisa pretendia atingir. Portanto, novas entrevistas foram realizadas, iniciando por uma entrevista que foi denominada como *teste*, que nos

possibilitou saber mais sobre as Docências e as práticas pedagógicas das Escolas de Fronteira e então dar continuidade ao processo de entrevista no campus lócus da pesquisa.

Sobre as primeiras entrevistas com os docentes, o que posso destacar é que um dos aspectos que mais aparece é a formação de professores. Os professores sentem que lhes falta formação a respeito de como trabalhar com as diferenças na sala de aula, sejam elas diferenças nos aspectos inclusivos, como as deficiências, sejam aspectos relacionados a questões específicas dessa escola na fronteira, como a diversidade social e cultural. Porém, como meu foco são as docências que se apresentam na Escola de Fronteira, tive de rever as próprias perguntas da entrevista, o que mostra o quanto nossas pesquisas são processos inacabados, uma vez que não sabemos o que vamos encontrar. Justamente por esse motivo devem ser redirecionadas de acordo com os nossos objetivos intentados no projeto de pesquisa.

A questão social que influenciou fortemente as professoras entrevistadas a migrar para Roraima em busca de melhores condições de vida, e também a busca por uma maior ascensão social e profissional. Essas necessidades impulsionam a procura por novos lugares:

A prática de deixar a terra natal à procura de melhores oportunidades econômicas e um mais elevado nível de vida tem sido parte da cena da migração internacional desde há séculos [...]. Na verdade, o primeiro homem era um caçador e um coletor que perambulava de lugar a lugar à busca de comida: O homem continua a migrar a fim de melhorar a sua sorte na vida (UNITED NATIONS, 1998, p. 87).

Ainda contextualizando a escola lócus de pesquisa, é perceptível que, assim como os alunos dessa instituição possuem uma diversidade cultural ampla, em que a interculturalidade se faz presente em suas relações mesmo que de forma não intencional, o quadro docente também é miscigenado, possui essa característica multicultural, pois os docentes também são culturalmente diversos, advindos de diferentes contextos sociais, regionais e nacionais.

4. 3.3 Acompanhamento das atividades da escola

O acompanhamento das atividades na escola me auxiliou a ter um olhar mais apurado sobre o contexto escolar. Isso me deu a oportunidade de compreender melhor as entrevistas, no sentido de ver mais além do que está posto nos discursos dos

entrevistados. Além disso, pude analisarr o que está projetado no Projeto Político Pedagógico e o que ocorria no dia a dia escolar.

A seguir especifico o que vi nos dias em que visitei a escola.

Quadro 9: Diário das visitas à escola

1ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Realizar primeiro contato e criar parceria para realização da pesquisa
Atividade realizada:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do projeto de pesquisa para equipe gestora; ✓ Entrega de documentos institucionais que formalizam a pesquisa entre as instituições; ✓ Visita/ passeio pelas dependências da escola.
Observações:
Foi um dia muito produtivo, atingir o objetivo planejado para a data, sentir muita receptividade por parte da Gestão da escola em relação à realização da pesquisa naquele espaço, inclusive relataram que é bem comum e que a escola está sempre sendo procurada para realização de atividades como esta. Além disso, foi dito que também a instituição tem uma ampla visibilidade no sentido de constantemente, quando a rede pública vai implementar um projeto ou qualquer outro tipo de trabalho, esta é sempre selecionada para iniciar os projetos piloto.
2ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Adquirir documentos oficiais que contribuam para o fortalecimento da pesquisa em pauta.
Atividade realizada:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa com gestor e coordenadora pedagógica para explicação da necessidade de obter alguns documentos da escola; ✓ Reprodução/xerox do Projeto Político Pedagógico da escola.
Observações:
Este foi um momento em que passei mais de duas horas aguardando para ser atendida pela equipe gestora, pois estavam ocupados com atividades de manutenção à escola e atendimento a pais de alunos. Depois de aguardar, saí da escola com o Projeto Político Pedagógico em mãos e me sentindo bastante entusiasmada com a pesquisa que estava naquele momento iniciando.
3ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Participar de I Encontro Pedagógico
Atividade realizada:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação dos objetivos da pesquisa para equipe de professores
Observações:
Neste dia, os professores estavam em reunião com a coordenação pedagógica e a equipe geral da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima. Pelo que notei, o objetivo da reunião era pensar novas estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo. Vale citar que a reunião contava apenas com professores dos 3º e 4º anos, pois segundo a coordenação preferem agrupar professores em anos aproximados para realizar um planejamento coletivo. Nesta reunião, os professores eram livres para se expressar e houve queixas de mais de um professor em dizer que o livro de história do ano anterior não tinha nada a ver com a realidade da escola, dos alunos. Outra queixa apresentada pelos docentes presentes foi em relação às aprendizagens dos alunos nos componentes curriculares de matemática e português, principalmente relacionado à leitura e à escrita. Diante disso,

<p>foi sugerido pelos professores, e ficou aberto para decisão posterior, que as aulas fossem focadas em português e matemática com ênfase na leitura e apenas um dia da semana para trabalhar as disciplinas de história e geografia. Pelo relato, notei que um trabalho interdisciplinar não se faz presente ainda nesta instituição.</p>
4ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Participar de II Encontro Pedagógico
Atividade realizada:
✓ Observação das discussões das práticas pedagógicas da escola
Observações:
<p>Nesta reunião, boa parte se deu em torno de falar de comportamentos dos alunos, a conversa se dividia entre os professores que se queixavam do mau comportamento dos alunos estrangeiros e outros que relatavam que os alunos venezuelanos são mais bem acompanhados, ou seja, possuem pais mais presentes. No fundo, notei o anseio dos ali presentes era conversar sobre a realidade dos alunos que ali estudam, sobre a situação de pais de crianças que vivem na mina (garimpos na Venezuela) e os filhos residem sozinhos com auxílio de outros irmãos, também menores de idade, além de casos de alunos que vão para cidade de Margarita (Venezuela) em pleno período de aulas e retornam semanas depois com ainda mais déficit de aprendizagens e conteúdos. Assim, as discussões giravam em torno de como ajudar, auxiliá-esses alunos. Até o término da reunião, essa questão ainda ficou em aberto, mas o que foi sugerido foi a tendimento individualizado a esses alunos inclusive em horário oposto, caso possível, e evitar enviar atividades extras para casa para esses alunos.</p>
5ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Participar de II Encontro Pedagógico
Atividade realizada: Participação no evento da escola
✓ Observação das discussões sobre a avaliação das aprendizagens
Observações:
<p>Nessa reunião, o foco principal era discutir os processos avaliativos e principalmente a coordenação questionando por que a recuperação das avaliações não estava acontecendo. Além disso, algo muito marcante dessa reunião foi o depoimento de dois professores que iniciaram comentários sobre possíveis estagiários de suas turmas: <i>“Ele tá na teoria e nós na prática há mais de 15 anos, eles têm que se desvincular de toda essa teoria”</i>.</p>
6ª visita na Escola lócus da pesquisa
Atividade realizada: Participação no evento da escola
✓ Observação festa do dia dos pais.
Observações:
<p>A Festa alusiva ao dia dos pais estava bem cheia de participantes, inclusive de mulheres prestigiando as apresentações dos filhos, em virtude de pais ausentes – como no caso de uma ex-aluna minha, que me fez esse depoimento ao fim da festa. Nesse dia, houve muitas dinâmicas para os pais, peças teatrais e apresentações de músicas variadas (Obs: apenas músicas brasileiras, nenhuma música relacionada ao país vizinho ou à cultura indígena que compõe os alunos público-alvo desta escola). Além disso, os cartazes com imagens e frases de homenagem aos pais, todos escritos exclusivamente em língua Portuguesa. Vale citar que nas primeiras cadeiras, um número significativo que estava no pátio local da festa, eram de pais venezuelanos identificados por mim, por camisetas identificadas com dizeres em espanhol, fazendo referência ao país vizinho, mochilas. Também pude perceber que eram venezuelanos por suas características físicas étnicas.</p>
7ª visita na Escola lócus da pesquisa

Objetivo: Realização de entrevista com as coordenadoras pedagógicas
Atividade realizada:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas com coordenadoras pedagógicas; ✓ Participação do recreio dos professores;
<p>Observações:</p> <p>Nesta data, consegui efetivar o que pretendia com a visita: a realização de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, apesar de uma das entrevistas ter sido um tanto difícil de ser concluída, pois a entrevistada deixou a porta da sala aberta e constantemente apareciam pessoas necessitando de informações e atendimentos de sua parte. Ao término das entrevistas, fiquei na sala dos professores durante o intervalo de recreio, um espaço bem pequeno, mas que consegue acolher todos os professores, visto que o recreio lá é realizado de forma dividida por séries, entre alunos maiores e menores para evitar conflitos graves etc.</p>
8ª visita na Escola lócus da pesquisa
Objetivo: Realização de entrevista com as coordenadoras pedagógicas
Atividade realizada: Entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas com professores interdisciplinares; ✓ Observação dos cartazes e placas expostos na escola.
<p>Observações:</p> <p>A principal finalidade desta visita foi a entrevista com os professores interdisciplinares que compõem parte do quadro de entrevistados desta pesquisa. Foi um dia bem produtivo, de emoção na fala dos professores, angústias, anseios. E para mim, foi um dia de muita empatia, entusiasmo e alegria em continuar pesquisando nesse espaço diferente com tantas questões que me fomentam diversas reflexões sobre o fazer pedagógico nas escolas públicas. Além disso, nessa data, caminhando pela instituição e sala de professores, notei que todos os cartazes e placas de indicações expostos na escola permanecem escritos apenas na língua portuguesa, embora haja alunos, pais e até servidores estrangeiros que vivem nesse espaço. Outro ponto que me deixou intrigada foi a programação do 7 de setembro colada na parede da sala dos professores. Toda a festividade era baseada em fatos da história do Brasil, todos os grupos de alunos iam representar algo da história do país, inclusive o nome dos pelotões (turmas) era de estados brasileiros. Assim, passei a pensar que talvez atividades como esta fossem um momento crucial para possibilitar alunos brasileiros e estrangeiros conhecerem um pouco da cultura um do outro e não continuar a fortalecer essa relação de uma cultura em detrimento da outra.</p>

Fonte: a autora

4.3.4 Análise documental

A metodologia utilizada na construção desta Tese é qualitativa e caracteriza-se pela pesquisa documental e de campo. O conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tal como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

May (2004) também se refere a esse tipo de pesquisa como a:

Busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (MAY, 2004, p. 69).

A análise documental realizada neste trabalho é uma análise atenta a alguns documentos que a escola disponibilizou para o trabalho de pesquisa, sendo eles o Projeto Político Pedagógico e os planos de aulas dos professores.

Os planos de aula e as práticas aos quais tive acesso demonstraram uma grande preocupação com leitura, haja vista ser essa seja uma problemática dos alunos da escola. Independentemente da disciplina ministrada, os professores com os quais conversei se mostraram preocupados em trabalhar as habilidades leitoras e incluíam esse tópico em seus planejamentos.

O professor que mais apresenta uma proposta voltada às diferenças culturais é o de educação física. Em sua prática diária, sempre dá destaque ao contraste cultural, se vai apresentar, por exemplo, determinado jogo, sempre indaga aos alunos sobre quais seriam as especificidades de tal atividade no país hispanofalante, de modo a incluir os alunos e, ao mesmo tempo, ampliar os conhecimentos de mundo de todos em classe.

No Projeto Político Pedagógico, pude ver certa padronização, típica de documentos oficiais:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (VAGULA *et al.*, 2014, p. 19).

O PPP, então, é um documento que abrange as dimensões política e pedagógica, seguindo a estrutura de projeto porque reúne propostas com objetivos a serem concretizados em determinados períodos. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos e assim ponderar o ser humano como indivíduo que deve ser entendido nos diversos aspectos, cognitivos e sociais, assim como também é um documento que deve ser pensado e elaborado de forma coletiva em que todos os envolvidos no processo participem. Pedagógico, por definir atividades e projetos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Casimiro de Abreu contém 152 páginas, estando estruturado da seguinte forma:

I- Identificação da escola;

- II- Fundamentação Teórica, Filosófica e Metodológica;
- III- Diagnóstico;
- IV- Organização escolar e funcionamento;
- V- Organização Curricular;
- VI- Plano de ação;
- VII- Referencial bibliográfico;
- VIII- Anexos.

O texto começa com uma apresentação do processo de elaboração desse documento, feito coletivamente no ano de 2012. O PPP contou com o apoio da secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, que contribuiu para dar o encaminhamento inicial, a partir de um curso de capacitação direcionado aos professores, denominado *Curso de Construção Coletiva do PPP e Inovação Metodológica*, em que foram abordadas as leis de embasamento teórico da Elaboração de PPP, bem como foram explanadas as concepções e as ideias das Tendências Pedagógicas.

É importante destacar a positividade de tal ação, afinal, a formação docente é uma necessidade contínua, assim como tem sido defendido por diversos pesquisadores. Além disso, pensar a escola como um espaço privilegiado para realizar essa formação é um objetivo das políticas de formação de professores, que vêm aos poucos sendo implantadas em nosso país – desde a década de 1990 com uma maior intensidade.

Para Nóvoa (1991), a escola é vista como lócus de formação continuada do educador. Portanto, ações dentro desse contexto devem ser apoiadas e disseminadas em especial em escolas como a que pesquisei, uma escola pública municipal localizada no extremo norte e na fronteira do país. Sobre essa premissa de formação, Nóvoa também argumenta que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

As iniciativas planejadas de forma sistematizada sob essa temática de formação contínua, que se apresentem com objetivos coerentes com as realidades vigentes dos processos educativos, devem fazer parte das ações fomentadoras que almejem contribuir com o desenvolvimento educacional do país. Em contrapartida, pode-se questionar a não participação de outros sujeitos que estejam envolvidos com o processo educativo, já que, pelo que o próprio PPP dispõe, apenas os professores participaram do processo

formativo, não houve outros colaboradores da comunidade escolar, como o corpo administrativo da instituição pesquisada, por exemplo. Não com a intencionalidade de ser repetitiva, mas é bom ter claro que o processo educativo é feito com a participação de muitos atores, e não somente dos professores.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada destaca que: “[...] a comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por alunos entre 09 a 60 anos, que são constituídas por famílias pertencentes às classes média e média baixa, que residem nos bairros da sede do município, comunidades indígenas localizadas nas proximidades da sede, além de alunos oriundos da Venezuela (PPP, 2012, p. 13).

Dentre as concepções filosóficas, o PPP apresenta concepções de mundo; sociedade; escola; professor; metodologia; conteúdo programático; avaliação; e inclusão. A escola é concebida “[...] como um ambiente de ações e reações, onde ocorrem as transformações. Assim como um espaço que possibilite à comunidade escolar a mediação entre o *conhecimento prévio e o conhecimento sistematizado*, através da apropriação dos conteúdos escolares, sendo um trabalho concreto e associado às realidades sociais do aluno” (PPP, 2012, p. 18).

Esse ponto choca-se com o que o diário de campo me mostrou, pois o aluno estrangeiro, por exemplo, pouco possui voz, sua cultura é invisibilizada em detrimento da cultura brasileira, seja por dominância da língua portuguesa na escola, seja pelas datas comemorativas celebradas serem sempre relativas ao Brasil. Os conteúdos escolares também não contemplam aspectos culturais, históricos ou que digam respeito à fauna e à flora de outro país que não seja o Brasil. As entrevistas com os profissionais da escola também reforçam essa percepção.

No PPP, o aluno é apresentado como “Um indivíduo *concreto, capaz de interferir criticamente* em sua realidade, assumir compromissos, educar-se, constituir-se cidadão, inserido em um processo social e político” (PPP, 2012, p. 19). Em seguida, o documento descreve que o professor atua como:

Um mediador, sendo condutor do processo de ensino e de aprendizagem, realizando intervenções pedagógicas que fazem com que os *conceitos espontâneos desenvolvidos pelos alunos na convivência social* evoluam para o nível dos conceitos científicos. Dessa forma, o trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre aluno e a cultura social e historicamente acumulada, sendo aquele um ser concreto e histórico,

síntese de múltiplas determinações, produto das condições culturais e sociais (PPP, 2012, p. 19, grifo meu).

Quanto aos conteúdos programáticos estão em destaque: “Conteúdos culturais universais, incorporados pela humanidade, mas sempre reavaliados frente às realidades sociais.” (PPP, 2012, p. 19). Como pude perceber em minha estada na escola, esse é um traço teórico presente no PPP, já que a realidade do dia a dia da escola não é essa, não há um direcionamento dos conteúdos em relação ao público-alvo da instituição – pelo menos não em, todas as disciplinas.

Sobre a avaliação, essa é concebida como:

Forma processual, que ocorre prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ocorrendo de forma contínua e cumulativa, exigindo do docente uma percepção do aluno como sujeito de seu próprio desenvolvimento inserido no contexto de sua realidade social e política (PPP, 2012, p. 20).

Por fim, o documento apresenta uma concepção de inclusão, informando que:

A educação inclusiva está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades e estabelecer políticas educacionais que tenham características de universalidade, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a entender as diferenças individuais dos discentes (PPP, 2012, p. 20).

Além disso, destaco que, segundo o documento, a escola está empenhada em desenvolver ações comprometidas com uma educação de qualidade, uma educação que segue os quatro pilares da educação e que contribui na formação intelectual, social e econômica dos alunos.

As concepções presentes no documento analisado estão em conformidade com uma proposta educativa democrática, que leva em consideração os sujeitos que compõem o ambiente escolar, colocando o professor como quem cria uma ponte entre o aluno e a sociedade, mediando a construção do conhecimento e favorecendo as aprendizagens dos alunos.

A respeito do currículo da Escola Casimiro de Abreu, o documento mostra que o trabalho é norteado pela LDB nº 9.394/96, pelas resoluções do Conselho Estadual de Educação de Roraima e demais normas vigentes. Na organização curricular, a escola participa da Prova Brasil, exame nacional realizado pelo SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica), que é aplicada para alunos de 5º e 9º ano, em períodos conclusivos de Ciclos do Ensino Fundamental.

Sobre os objetivos previstos para os componentes curriculares do 6º ao 9º anos, é possível destacar os da disciplina de História como sendo um dos primeiros a contemplar as questões específicas da diversidade de culturas e das diferenças presentes nessa Escola de Fronteira. Conforme é possível ler na transcrição que segue:

- 1- Reconhecer **algumas** semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- 2- Reconhecer **algumas** permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo e no mesmo espaço de convivência;
- 3- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- 4- Caracterizar o modo de vida **de uma** coletividade indígena, que vive, ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- 5- Reconhecer **algumas** relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- 6- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- 7- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos (PPP, 2012, p. 74, grifo meu).

Embora o PPP abranja questões da cultura indígena na proposta pedagógica, fato mostrado nos objetivos e conteúdo da disciplina de História, é preciso notar que as Leis 10.639 e a lei 11.645 não são citadas no documento, no qual deveriam estar presentes, uma vez que tratam do ensino da história e da cultura negra e indígena, abordando, pois, questões histórico-culturais que compõem o cotidiano da escola pesquisada.

Outro componente curricular em que os objetivos propostos se correlacionam com a realidade cultural da escola é o de Artes que, segundo o documento analisado, estão organizados de acordo com o que propõem os PCNs:

- Identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizando nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes nas diferentes culturas e etnias (PPP, 2012, p. 77).

E por fim, o terceiro e último componente disciplinar que contempla em alguma medida os aspectos culturais dessas comunidades no currículo é o de Educação Física, que descreve o seguinte:

- Conhecer, Valorizar respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal **do Brasil e do mundo**, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro a cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito (PPP, 2012, p. 78, grifo meu).

Sobre os conteúdos organizados para trabalhar com os alunos de 4º e 5º ano, assim como na organização dos objetivos por disciplinas, apenas a disciplina de História contempla questões relacionadas aos aspectos culturais: “O povos indígenas do Brasil; Os antigos povos indígenas; Cultura e modo de vida e legenda indígena”. Na disciplina de Ensino Religioso, “as religiões presentes na cultura local”.

Para as turmas de 5º anos, dos conteúdos listados, destaco o componente curricular de Geografia, que chamou a atenção com o tema: “A diversidade do Brasil; População brasileira: uma mistura de povos; Cultura brasileira: uma mistura de outras culturas”. Não sei se as práticas se efetivam com essa intencionalidade, pois na proposta pedagógica não estão explícitas as formas que os conteúdos serão trabalhados pedagogicamente, mas vale mencionar, conforme propõe Candau (2000), que a relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural.

Na disciplina de Artes, foram destacados os conteúdos sobre os temas “Arte e Vida: Presença da arte em culturas diferentes; Importância da arte brasileira e da presença de estrangeira na produção artística do Brasil”. Na disciplina de Educação Física, foram destacados os seguintes conteúdos: “Lutas: indígenas e capoeira; Temas transversais: Inclusão: respeito ao próximo; Dança: indígenas e africanas.”. Os conteúdos de Educação física contemplam de forma significativa os aspectos constitutivos da cultura indígena e afro-brasileira, o que não acontece na mesma intensidade com as questões específicas dos países vizinhos (com grande ênfase na Venezuela), já que muitos alunos são oriundos e até residem nesse território.

Ponto também que no 5º ano são selecionados conteúdos de todas as regiões do Brasil, sendo que para região norte nesse ciclo de estudos os conteúdos contemplados

estão diretamente relacionados com florestas e rios e na região Sul. Há inclusive um tópico intitulado “vivendo na Fronteira”. O que não aparece é uma listagens de conteúdos em relação à região Norte.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que em nenhum componente curricular de nenhum ano (série) do ensino fundamental dessa escola aparece qualquer aspecto sobre a história ou geografia local de Roraima, ou do município de Pacaraima; e quiçá do país vizinho Venezuela, locais onde residem a maioria dos discentes dessa instituição e, por isso, há maior relevância desses conteúdos serem contemplados nos processos de ensino e aprendizagem.

Discutindo questões que vão ao encontro dessa problemática, o pesquisador Santomé (2008) explica que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Dentre essas culturas amortizadas, ele destaca as etnias minoritárias, as vozes do terceiro mundo e algumas culturas de nações estrangeiras.

Além de todos esses aspectos notados, é preciso explicar que não foi encontrado, no decorrer das 152 páginas do PPP, nenhum registro de que a instituição faz parte do PEIBF (Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira) e, por conseguinte, nenhuma explanação sobre como a escola realiza suas atividades em decorrência da participação neste programa. Não se sabe se existe intencionalidade nesta ação de omissão do programa no referido documento, ou se apenas não foi levado em conta como prioridade ou importância para ser citado aqui.

Na leitura do PPP, percebo, ainda, que as questões relacionadas às docências existentes nesta escola e as práticas pedagógicas foram pouco mostradas ao longo do documento. O estudo do PPP da Escola Casimiro de Abreu foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, já que auxiliou na execução das entrevistas com professores e gestores da instituição.

Ainda que alguns elementos curriculares importantes não estejam mencionados no documento, existem elementos interessantes que merecem relevância, como: o reconhecimento e ser uma escola permeada por muitas culturas; a questão de educação física contemplar aspectos particulares daquela comunidade escolar.

4.4 DAS ESPECIFICIDADES DE PESQUISAR NA FRONTEIRA, DA CULTURA ETNOCÊNTRICA E DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA: IMPACTOS SOCIAIS E ESCOLARES

Figura 9: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais de conflitos na fronteira Brasil-Venezuela.



Fonte: imagens da internet compiladas pela autora

Opto em iniciar este tópico com um conjunto de imagens de um grupo de reportagens de jornais nacionais referentes ao segundo semestre de 2018. Nelas são veiculadas situações de conflitos e confrontos entre brasileiros e venezuelanos. O que se vê é que a mídia nacional e local focaliza a tensão existente, veiculando protestos e pedidos de fechamento da fronteira com o país vizinho.

Regiões de fronteira são especialmente constituídas por especificidades. Sobre essas questões, Becker (2004, p. 57) explica que:

Embora a fronteira possa ser um fator de integração, na medida em que é uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociopolíticas e culturais distintas, cada lado de uma fronteira apresenta estruturas culturais, sociais, econômicas, políticas e demográficas diferenciadas. Caracterizam-se ainda as fronteiras, por serem locais de instabilidade e mutabilidade onde podem surgir reações e conflitos de diferentes naturezas (nacionalistas, libertadores, econômicos etc.), a partir tanto das aspirações das populações que vivem nessas zonas, como de pressões externas (BECKER, 2004, p. 57).

Assim, a fronteira é um lugar que se caracteriza por uma multiplicidade de relações. Relações que possibilitam encontros com diferentes etnias, idiomas, enfim, de muitas culturas. Há, portanto, uma dinâmica de relações pessoais, econômicas e de poder também. A fronteira, em sua constituição, permite a compreensão da existência do outro, que, frequentemente, é considerado o estranho e por assim ser, por vezes, é visto como desprovido de direitos por se encontrar em terras “alheias”.

Nessa perspectiva de delimitação de espaço e poder existente na fronteira, Williams (2006) aponta que:

A ideia de territorialidade – de fronteira – de uma “declaração de propriedade; da maneira de separar o que é nosso do que é deles [...] e uma ideia poderosa, tão poderosa, de fato, que é frequentemente tida como certa”. Desse modo, “fronteiras são pensadas como delimitação de propriedade, como delimitação de autoridade, como linhas defensivas e marcar a diferença entre ‘nós’ e ‘eles’”. (WILLIAMS, 2006, p. 01).

Essa dicotomia de “separação” social que a fronteira pode possibilitar cria perigos nas formas de relacionamento nesse lugar de alteridade, nesse marco interpessoal porque é lá que pode se configurar o errôneo pensamento de sobreposição em relação ao poder exercido de cisões como as que residem na dualidade nós/eles, nacional/estrangeiro, dentro/fora, pertencente/não pertencente, inferior/superior. Essas compreensões são vistas no caso da localidade investigada.

Esse processo de inferiorização se dá principalmente pelas diferenças culturais que caracterizam o outro como diferente e fora do padrão considerado normal para o grupo majoritário – sendo que sempre o que se apresenta como inferiorizado é o que para nós está contido no que conhecemos socialmente por minorias, aqui identificado como os estrangeiros. Minorias não em termos quantitativos de indivíduos, mas de

direitos sociais e legais previstos e assegurados. Fazem parte desse grupo, negros, indígenas, mulheres, dentre outros.

No que diz respeito às valorações realizadas socialmente para que um grupo seja considerado majoritário e outro minoritário, elas advêm das tensões oriundas das relações culturais. Isso ocorre porque, nas palavras de Baumam (2017), é possível compreender que:

Para falar do ponto de vista axiológico, as relações culturais não são mais verticais, mas, horizontais; nenhuma cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, a humilhação ou a submissão a qualquer outra, simplesmente em decorrência de uma presumida superioridade ou de um caráter progressivo (BAUMAM, 2017, p. 39).

Tratando-se da fronteira em questão, Brasil-Venezuela, noto a partir da vivência nesse espaço, bem como por todas as reportagens analisadas, a não existência de uma horizontalidade nas relações entre os indivíduos que residem nessa fronteira. Essa dinâmica exige uma constante necessidade de o Estado intervir para facilitar ou “resolver” as frequentes ocorrências violentas que nela se apresentam.

Muitas manchetes veiculadas deixam ver, atualmente, a chegada de forças armadas²⁴ e o reforço policial na fronteira, nas ruas do município de Pacaraima e da capital Boa Vista. Esses fatos fortalecem uma percepção de que essa relação de horizontalidade na dinâmica da fronteira ainda é uma aspiração longínqua e, talvez, impossível para os espaços de relações humanas. O que pode ocorrer são algumas relações mais horizontais. O que considero importante, é que elas sejam permeadas pelos direitos humanos e que os “tensionadores das homogeneidades” sejam entendidos como diferenças e não como males a serem extirpados e excluídos.

Fortalecendo os argumentos pautados anteriormente, recorro às palavras de Bauman (2013) para explicar as formas de relações estabelecidas entre estrangeiros e brasileiros:

²⁴ As Forças Armadas devem permanecer em Roraima até o final do ano para proteger instalações e atividades relacionadas ao acolhimento de refugiados. Decreto presidencial que prorroga o prazo do emprego das Forças na Garantia da Lei e da Ordem (GLO) no estado foi publicado em (30) de outubro de 2018 no Diário Oficial da União. O envio das tropas foi autorizado em 28 de agosto, após moradores de Pacaraima, município que faz fronteira com a Venezuela, terem expulsados venezuelanos instalados em barracas e abrigos, inclusive ateando fogo em seus pertences. Esses atos teriam sido motivados pelo espancamento de um comerciante local por quatro venezuelanos. O emprego das Forças Armadas no estado terá validade entre os dias 31 de outubro e 31 de dezembro, conforme prevê a portaria. Caberá ao ministro da Defesa definir como será a alocação dos meios disponíveis para o emprego do efetivo. Disponível em: <<https://folhadv.com.br/noticia/Forcas-Armadas-ficam-em-Roraima-ate-dezembro/45722>>. Acesso em: 30 out. 2018.

É, em primeiro lugar, a desumanização dos migrantes (classificando todos eles, intencionalmente ou não, na categoria dos *Homini sacri* – ou seja, na terminologia de Giorgio Agamben, pessoas desprovidas de significado e valor laicos e religiosos). A desumanização abre caminho à exclusão da categoria de seres humanos legítimos, portadores de direitos, e leva, com nefastas consequências, à passagem do tema da migração da esfera da ética para a das ameaças à segurança, prevenção e punição do crime, criminalidade, defesa de ordem e, de modo geral, ao estado de emergência comumente associado à ameaça de agressão e hostilidades militares (BAUMAN, 2013, p. 84).

A chegada de militares para intervirem em espaços transfronteiriços abre caminho para muitas indagações e complicações. Primeiro o pensar sobre por que lançar mão da força militar, sem antes investir em um planejamento significativo sobre as ações de força sobre esse convívio? Outro ponto notável é a viabilidade real de tal ação, sobretudo, pensando na parte financeira e econômica de gastos gerados em virtude do deslocamento das forças armadas em quesito nacional para ocuparem os espaços de Roraima, em busca de uma ilusória “paz comunitária”, exigida pela política nacional.

Essas indagações são necessárias tanto para analisar a efetividade de medidas como essa como para refletir sobre os efeitos da presença militar. De modo geral, é possível dizer que a presença dessas forças armadas cria uma falsa sensação de proteção e de ação efetiva pelos que governam a nação. Digo falsa porque o que noto é uma exigência em relação ao fato de que alguma medida deve ser tomada em relação ao pedido constante por parte da população brasileira.

Na sociedade roraimense há cisões. Há quem solicita ações mais enérgicas, no que concerne aos estrangeiros, há quem queira que as fronteiras sejam fechadas, há quem deseja ajudar aos venezuelanos, há quem acredite que proteger e integrar sejam o melhor caminho. Há também generalizações, sentimentos de vingança por parte de quem se sente roubado pelo estrangeiro, quem sente que ele ocupa o seu lugar. Por tudo isso há tanta tensão.

Sobre as ações e políticas públicas necessárias para resolver a situação das migrações, Bauman destaca:

Hoje o estado prefere (por vontade própria ou por falta de opção) deixar essas tarefas para forças sobre as quais não tem mais controle algum. Manter a ordem no território administrado é o único papel que ainda permanece nas mãos dos governos dos Estados; estes se afastam o quanto podem das outras funções que tradicionalmente exerciam, ou então as compartilham com outros poderes. A realização dessas funções só é parcialmente controlada, e não de forma independente,

pelos poderes do Estado e por órgãos partidários (BAUMAN, 2017, p. 76).

Esse mesmo autor, de outro modo, também sublinha “[...] a noção de direitos humanos, hoje promovida como substituta da ideia de direitos territorialmente determinados e, na prática, territorialmente limitados, ou, por assim dizer, direitos por pertencimento, e afinal, e em última análise, o direito à diferença.”.

Em um capítulo anterior, ainda na escrita do projeto de Tese, eu já apontava sobre o perigo da desenfreada exposição que a mídia vem fazendo sobre a chegada de venezuelanos ao Brasil, mais diretamente em Roraima, estado que faz fronteira com o referido país. Quando daquela escrita, as reportagens estavam sempre enfatizando a “invasão” desses vizinhos à nossa terra. Em algumas vezes, de maneira pejorativa e agressiva, as manchetes faziam menção aos venezuelanos como estando envolvidos em crimes, fazendo, pois, crescer a opinião pública contra os estrangeiros.

A capital Boa Vista, a maior cidade do estado menos populoso do Brasil, com 500 000 habitantes, fica a 210 quilômetros de distância de Pacaraima e Santa Elena do Uairén (fronteira Brasil-Venezuela). Embora não seja tão próximo, muitos venezuelanos estão fazendo o percurso a pé. Eles já representam mais de 10% da população de Roraima e a economia local não tem capacidade de absorvê-los, conforme explica Senhoras (2018).

Nesse contexto, é importante esclarecer o termo *refugiado*, muito veiculado pela mídia e muito usado pelas pessoas diariamente. Rocha e Senhoras (2018) explanam ainda que, de acordo com o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR), o refugiado é a pessoa que deixa o seu país de origem ou de residência habitual devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, como também devido à grave e à generalizada violação de direitos humanos, e não possa ou não queira acolher-se da proteção de tal país.

Devido à crise política e econômica na Venezuela, o Brasil passou a receber solicitações de refugiados venezuelanos por razões humanitárias. Foram 201 pedidos em 2014, 822 em 2015, 3.375 em 2016. Em 2017 foram 17.865 solicitações de venezuelanos, sendo 47% em Roraima (15.955 pessoas) e 8% (2.864) no Amazonas.²⁵

Nos primeiros seis meses do ano de 2018, mais de 16 mil venezuelanos pediram refúgio em Roraima, segundo a Polícia Federal (PF). O número já é 20% maior do que

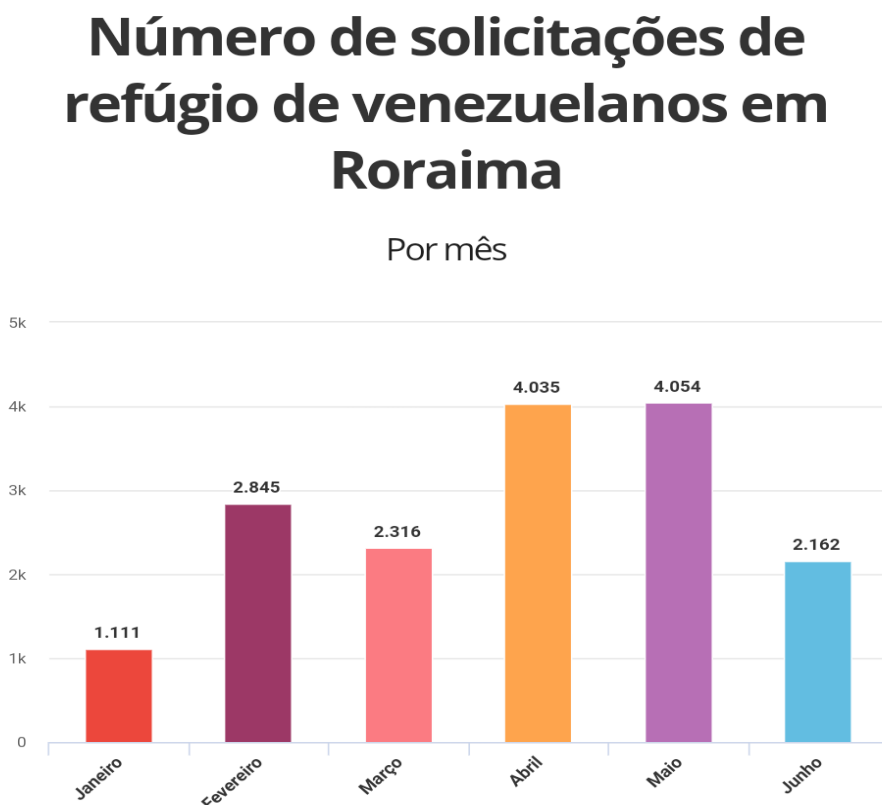
²⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/mais-de-16-mil-venezuelanos-pedem-refugio-em-roraima-em-seis-meses-diz-pf.ghhtml>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

o registrado em todo o ano de 2017, quando foram recebidas pouco mais de 13,5 mil solicitações. De acordo com a PF, entre janeiro e 22 de junho de 2018, foram recebidos 16.953 pedidos de refúgio no estado. Desses, 16.523, ou 97% do total são somente de venezuelanos. Os demais são de cubanos (155), haitianos (139) e cidadãos de outras nacionalidades (133) (POLÍCIA FEDERAL, 2018).

Sem trabalho e sem terem para onde ir, os venezuelanos em Roraima se aproximam da criminalidade. Mulheres se prostituem por 80 reais – razão pela qual são chamadas de “ochenta”, que significa oitenta em espanhol. Muitos são recrutados pelas quadrilhas que disputam o comando do crime no Brasil, como o paulista Primeiro Comando da Capital (PCC) e o fluminense Comando Vermelho (CV). Há dezenas de venezuelanos nas três prisões de Roraima. Eles se vinculam principalmente ao tráfico de drogas e de armas – talvez por que revólveres, pistolas e fuzis são vendidos a preços baixíssimos na Venezuela, ao vir para o Brasil, pode ser que eles facilitem o acesso a esses itens. Dos 1 136 boletins de ocorrência registrados no ano de 2018 na delegacia de Pacaraima, 65% envolvem infratores vindos do país vizinho, acusados de roubo, furto, lesão corporal e ameaças (SENHORAS, 2018).

Ainda em relação ao ano de 2018, conforme informações da Polícia Federal, o recorde de pedidos de refúgio de venezuelanos foi no mês de maio, quando o país foi às urnas e o presidente Nicolás Maduro acabou reeleito. Só naquele mês foram 4.054 solicitações feitas junto à PF. Esse movimento se deu, possivelmente, em razão de toda a situação em que se encontra o país. A seguir, apresento um gráfico que mostra o quantitativo de solicitações de refúgio em Roraima.

Gráfico 5: Quantitativo de solicitações de refúgio de venezuelanos em Roraima por mês



Fonte: Polícia Federal

Das 75,5 mil solicitações recebidas pela PF no estado nos últimos três anos e meio, a maioria foi de refúgio (46,7 mil) e residência temporária (14,9 mil). O dado, que é individualizado, inclui ainda quantidade de agendamentos para atendimentos futuros (13,8 mil).

De acordo com a Casa Civil, entre 2017 e agosto de 2018, 154 mil venezuelanos entraram no Brasil por Pacaraima, sendo que 27 mil fizeram esse caminho só nos últimos dois meses. Atualmente, o fluxo diário de entrada pela fronteira é de até 500 pessoas. Dos 154 mil que cruzaram a fronteira por Roraima, 75,5 mil não registraram saída do território nacional, mas os outros 79,4 mil deixaram o país – 54,5 mil por via terrestre e 24,8 mil por via aérea.

Nesse período, 1,5 mil venezuelanos foram transferidos de Roraima a outros estados no chamado processo de interiorização – o último voo foi em 08 de agosto de

2018, quando 204 refugiados foram levados a Brasília, a São Paulo e ao Rio Grande do Sul.

Inicialmente foi lenta a interiorização, que começou em abril, depois foi acelerada nas últimas semanas após 18 de agosto de 2018, quando acampamentos de venezuelanos foram destruídos em Pacaraima, na fronteira e 1,2 mil foram obrigados a deixarem o país.

Uma estimativa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que cerca de 30,8 mil venezuelanos vivem no Brasil atualmente. Desses, aproximadamente 10 mil cruzaram a fronteira somente nos seis primeiros meses de 2018.

O levantamento do IBGE tem como base, dados da Coordenação Geral de Polícia de Imigração da Polícia Federal a partir de 2015. Naquele ano, eram cerca de mil venezuelanos vivendo no Brasil. Assim, em apenas três anos essa população aumentou 3.000%.

O IBGE estima que, até o final de 2018, o número de imigrantes deve mais que dobrar em 4 anos, porque é possível que mais 9,7 mil venezuelanos imigrem para o Brasil. Para 2019, o órgão projeta a entrada de outros 15,6 mil estrangeiros oriundos da Venezuela. A partir de 2020, essa imigração tende a diminuir. Porém, caso a projeção do IBGE se concretize, o Brasil deve chegar em 2022 com cerca de 79 mil imigrantes do país vizinho.

Sobre esse fenômeno de migração em regiões fronteiriças, podemos perceber que não é um acontecimento novo, haja vista que vários continentes já experienciaram isso. Em termos mundiais, nesse momento a América Latina é a maior contemplada. Acerca desse tema, o filósofo Bauman (2017) explica que:

A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios (embora com frequência mudando e por vezes revertendo a direção, já que nosso “modo de vida moderno” inclui a produção de “pessoas redundantes” localmente “inúteis”, excessivas ou não empregáveis, em razão do progresso econômico; ou localmente intoleráveis, rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais/políticas e subsequentes lutas por poder) (BAUMAN, 2017, p. 09).

A migração em Roraima é notória. A paisagem da cidade foi modificada desde que a onda de deslocamento da Venezuela começou. Nesse contexto, todas as

consequências decorrentes do processo instalado nessa localidade são vistas e vivenciadas meio a tensão que assola o dia a dia do estado.

Sobre a presença dos estrangeiros e de todo processo doloroso que os envolve ao adentrarem em outros países, Bauman (2013) completa:

A presença de “remanescentes” é um fenômeno global, que não se restringe à Europa. Esse termo se refere a pessoas afastadas da vista, das preocupações e da consciência – nascidos e criados como somos em meio aos confortos e conveniências deste mundo. Nós, que vivemos em casas, não sobre tendas e dentro das barracas de refugiados e dos campos destinados às pessoas em busca de asilo. Os “remanescentes” habitam “inúmeros campos, quilômetros de corredores de trânsito, ilhas e plataformas marítimas, assim como cercados no meio de desertos”; “Cada tempo é circundado por muros, arame farpado e cercas elétricas, ou confinado simplesmente pela dissuasiva presença do vazio que o cerca.” Se conseguem visitar nosso mundo, “suas entradas e saídas são feitas por corredores estreitos, sob o filtro de câmeras, leitores de impressões digitais, detectores de armamentos, vírus e bactérias, carcereiros de pensamentos e memórias”. Se subitamente notamos sua presença, isso acontece sobretudo porque descobrimos o canal antes despercebido e quase ignorado que liga as “duas grandes categorias do mundo”: uma passagem insuficientemente obstruída pelos esforços anteriores (agora considerados insuficientes) de manter as duas categorias separadas e a uma distância segura (leia-se: intransponível) entre si (BAUMAN, 2013, p. 89).

A esse respeito, o historiador William McNeill avalia que “[...] é seguro presumir que, quando nossos ancestrais se tornaram plenamente humanos, eles já eram migratórios, movimentando-se na caça de grandes animais”. De modo geral, há um entendimento de que as primeiras migrações de nossos ancestrais estavam confinadas ao continente africano – acredita-se que 100 mil anos atrás seus descendentes, que os paleontologistas consideravam já pertencentes à espécie do *Homo sapiens*, saíram da África para o Oriente Médio e de lá se dispersaram por todos os continentes do planeta. Eles eram fundamentalmente migrantes – a migração como resume Kevin Kenny, “[...] era parte de seu modo de vida” (BAUMAN, 2017, p. 69-70).

A agência de migração da Organização das Nações Unidas (ONU) alertou que a Venezuela está caminhando para o mesmo "momento de crise" de refugiados visto no Mediterrâneo em 2015. O alerta compara a forte imigração de venezuelanos para países vizinhos com a registrada em direção à Europa, onde o fluxo de pessoas entrando pelo mar Mediterrâneo, em fuga de guerras, dificuldades econômicas e de outros conflitos em suas regiões de origem, disparou nos últimos anos e levou os países de destino a levantarem barreiras ou a endurecerem as regras de entrada em seus territórios. No caso

da Venezuela, problemas como inflação nas alturas, escassez de alimentos, remédios e produtos básicos têm sido os principais impulsos.

Segundo a Organização Internacional de Migração (OIM), 2,3 milhões de venezuelanos já deixaram o país em meio a essa situação, que piorou significativamente a partir de 2015. Estima-se que pelo menos 50 mil deles, ou 2%, tenham se fixado apenas no Brasil até abril de 2018, um aumento de mais de 1000% em relação a 2015. O número leva em conta pedidos de asilo e residência.

Sobre a temática da migração, Bauman (2013) explica as fases distintas que constituem a história da migração moderna:

A primeira foi a emigração de cerca de 60 milhões de pessoas da Europa, a única área “em processo de modernização” em todo o planeta naquela época (ou seja, o único território “superpovoado”), para “terras vagas” (as terras cujas populações indígenas podiam ser desprezadas pela Europa, ao mesmo tempo poderosa e superpovoada, ou vistas como inexistentes ou irrelevantes para seus planos e cálculos futuros). O que restasse das populações nativas depois dos assassinatos em massa e das epidemias também em massa se tornaria, para os recém – chegados, outro caso de “cultivo”, a ser enfrentado da mesma forma já tentada em seus países de origem por sua própria elite cultural-cultivo agora elevado ao status de “missão do homem branco” (BAUMAN, 2013, p. 36).

Vale citar que em Roraima, no início desse processo de migração em massa de venezuelanos, apesar das contrariedades, alguns brasileiros realizavam ações voluntárias de oferta de alimentação e abrigo para os que estavam chegando sem apoio e sem recursos. Porém, o fluxo de gente de lá para cá tem aumentado cada vez mais, a turbulência pela qual passa o país em questão favoreceu um movimento de venezuelanos que desejam partir em busca de oportunidades: querem fugir das mazelas oriundas da falta de emprego, da saúde precária, dos problemas do país.

Sobre essas atitudes de solidariedade momentânea em relação a imigrantes, Bauman (2017) expõe muito apropriadamente:

Não apenas durante as festivas explosões de curta duração de solidariedade e preocupação desencadeadas pelas imagens midiáticas de sucessivas tragédias espetaculares na interminável saga dos migrantes. O problema é que, durante os prolongados espaços de tempo que separam esses festivais morais, tendemos a viver num mundo claramente separado, em aparência de modo irreversível, entre “nós” e “eles”. Essa fissura não exige uma “negação da moral em si” (BAUMAN, 2017, p. 79).

É notório e até compreensivo o comportamento de boa parte da população visto que o que se nota são poucas ações do Estado em relação a essa situação. Nesse contexto, toma conta uma sensação de desesperança, ansiedade em resolver a situação e certo desespero que aflige a todos. Esse cenário contribui para ir se esgotando os sentimentos de solidariedade e empatia, que vão se diluindo em meio a tantos acontecimentos aguerridos, acompanhados de discursos violentos, ao mesmo tempo que são produtores de práticas pouco afetivas. A cidade entra em colapso. O contexto gera polarização. Discursos de ódio surgem, instala-se a intolerância. A tensão é entre quem foge da falta de recurso, e aqueles que se veem também desamparados pelo poder público, sem emprego, com dificuldades de sustento e manutenção – porque a verdade é que a situação político-econômica do Brasil também está abalada dada as devidas proporções.

Pontualmente sobre a situação de migração, Bauman (2017) relata:

A migração em massa, ou migração de pessoas (em posição a migração de povos, como ocorreu no início da Idade Média), foi parte integrante da modernidade e da modernização; foi seu modo de vida, permanentemente e desde o início (BAUMAN, 2017, p. 35).

Ao expressar essa opinião, o autor direciona sua reflexão aos processos migratórios que fazem parte da construção da sociedade e contribuem para evidenciar a existência de diferentes modos de viver e ser. Parece que pouco se discute sobre migração como traço constitutivo de muitas nações, culturas, identidades. No mais das vezes, associa-se esse conceito a terror, medo, refúgio, escassez e apropriação. Não é ventilada a possibilidade de integração e troca, a soma de recursos humanos e tudo de bonito que pode nascer de um momento, inicialmente, difícil.

Com a existência do processo migratório acelerado que Roraima tem experienciado, a paisagem do dia a dia nesse estado tem sido transformada pela acessibilidade que uma região de fronteira oferta e, então, o que se vê é um número bastante expressivo de estrangeiros que passaram a residir em Roraima como um todo, principalmente no município de Pacaraima e na Capital Boa Vista. Nas palavras de Camargo (2011):

[...] a fronteira como lugar que vai além do poder soberano e que permite a construção de identidade que se autorregulam num processo histórico independente, significa também pensar a denominação ‘estrangeiro’ como uma classificação flexível e socialmente construída (CAMARGO, 2011, p. 04).

Nesses termos, intensificou-se cada vez mais a multiplicidade de idiomas ouvidos nessa região. Misturaram-se ainda mais os rostos e as origens. Seria muito interessante, não fossem as condições observadas de pessoas pedindo ajuda, comida, emprego. Pessoas diversas, com formações diversificadas, oferecem serviços e, como são estrangeiras, submetem-se como mão de obra barata, em busca de uma solução para sanar suas necessidades básicas de sobrevivência, principalmente a fome.

Atualmente, um clima tenso e de hostilidade é bem presente na fronteira e em Roraima como um todo, ações violentas, roubos e assaltos parecem ter se multiplicado sob um clima de medo e tensão entre brasileiros e venezuelanos. Como é noticiado, o aumento da criminalização e a precarização dos serviços públicos ofertados estão todos associados à chegada de estrangeiros.

Em relação às turbulências geradas no tensionamento dos movimentos migratórios, Bauman (2017) explica que:

Os problemas gerados pela “crise migratória” atual e exacerbados pelo pânico que o tema provoca pertencem a categoria dos mais complexos e controversos: neles, o imperativo categórico da moral entra em confronto direto com o medo do “grande desconhecido” simbolizado pelas massas de estranhos à nossa porta. O medo impulsivo pela visão de migrantes portando inescrutáveis perigos entra em luta com o impulso moral estimulado pela visão da miséria humana (BAUMAN, 2017, p. 104).

Considerando esse contexto, vale citar a compreensão de Rodrigues (2009) sobre as marcas de um lugar localizado em região fronteiriça:

Essa tríplice fronteira é marcada pelo cotidiano dos grupos étnicos e nacionais que, desde longos anos, desenham fluxos migratórios diários e transfronteiriços criando e fortalecendo redes sociais que se estendem por intermédio das relações de comércio, de trabalho, de serviços públicos, de lazer, de parentesco, de vizinhança e de religiosidade (RODRIGUES, 2009, p. 224).

A mídia e a representação política têm se organizado de maneira que toda a população absorva uma ideia como fato concretizado. E, assim, em alguma medida também corrobore para o crescimento de um sentimento de raiva, fomento de ódio e perda de espaço para os que são estrangeiros. Diversos são os casos extremos dessas expressões de horror em atitudes práticas que opto em não aprofundar aqui, mas de maneira sucinta cito a seguir o resumo de um caso chocante ocorrido recentemente em Roraima, conforme destaca o cientista político Senhoras:

Os casos de xenofobia se intensificaram em Roraima no início deste ano quando ataques de fogo foram registrados contra venezuelanos. O primeiro caso aconteceu em 31 de janeiro num posto de lavagem de carros, quando um homem ficou ferido, mas ele não registrou Boletim de Ocorrência, segundo a Polícia Civil. O segundo ataque foi em 5 de fevereiro. Um casal estava dormindo na varanda de uma casa, quando foi atacado por fogo. No dia 8 do mesmo mês, outro ataque aconteceu em um galpão onde dormia uma família com 16 pessoas, três ficaram feridas (um casal e uma criança) (SENHORAS, 2018, p. 20).

A partir do excerto mencionado, é possível notar a gravidade dos fatos ocorridos e como a sociedade como um todo está em alguma medida deteriorada no que se refere a sentimentos de humanidade e empatia. Nessa mesma linha de acontecimentos, Bauman destacou em seu livro *A cultura no mundo líquido moderno* (2013) que a “[...] arte de conviver com a diferença” tornou-se um problema cotidiano. Localizando a fronteira e o estado específico em discussão, é importante salientar que o convívio com a diferença não tem tomado esse caminho apenas agora com o caso de pessoas estrangeiras no que diz respeito à sua nacionalidade, pois, em décadas anteriores, quando esse processo migratório era dentro do próprio país, com pessoas migrando de diversos estados inclusive do Nordeste, o convívio com a diferença era estremecido e comportamentos hostis também se efetivavam com frequência.

Assim, destaco a concepção de Bauman sobre o comportamento violento que nomeamos de xenofobia. Conforme o autor explicita:

[...] xenofobia e racismo são sintomas, não remédios. Em sociedades modernas, comunidades e grupos étnicos estão fadados a coexistir, apesar da retórica que sonha com o retorno a uma nação sem misturas. (BAUMAN, 2017. p. 64-65)

A explosão da violência em Pacaraima tem sido acompanhada de insistentes apelos pelo fechamento da fronteira. O governo de Roraima encaminhou ao Supremo Tribunal Federal um pedido nesse sentido, mas um parecer da Advocacia-Geral da União afirma que tal medida violaria tratados internacionais. Sem vislumbrarem uma solução e descrentes de uma ação efetiva do governo, os brasileiros reclamam, os ânimos se acirram e os discursos descambam para a xenofobia. “Os venezuelanos viraram bode expiatório. São culpados por problemas de educação, saúde e segurança que já existiam”, destaca Senhoras (2018, p. 28).

Nas redes sociais, cada vez mais se fortalecem discursos embravecidos e protestantes para a exclusão de estrangeiros em Roraima, não somente do país

hispanofalante, mas de outras localidades também, como é possível analisar na imagem que segue, coletada de uma reportagem de jornal local.

Figura 10: Imagem de jornal local



Fonte: Compilada pela autora (2018)

Analisando todos os acontecimentos recentes envolvendo a fronteira em discussão, o que se percebe são pessoas contra pessoas, a população apresenta comportamentos aproximados a desespero, e, por conseguinte, a violência insiste em nascer, visto que é comum que as pessoas ajam movidas por esse sentimento negativo quando não sabem como resolver problemas que lhes desafiem diariamente, havendo assim espaço para o desenvolvimento e crescimento de sentimentos impresumíveis em relação aos “outros”, entendidos como perigo para o seu “bem-estar”.

A ignorância em como proceder para enfrentar a uma situação a qual não produzimos, nem controlamos, é uma enorme causa de ansiedade e medo (BAUMAN, 2017). Nessa mesma perspectiva, Bauman (2013) aponta:

Creio que essas consequências multifacetadas – embora também adversas e potencialmente letais – da atual tendência a “securitizar” o “problema da migração” e a questão da admissão versus rejeição de refugiados e pessoas em busca de asilo, juntamente com a postura de “culpados antes do crime” promovida por grande parte da mídia formadora de opinião (BAUMAN, 2013, p. 46).

A falta de habilidades ou intencionalidades fortes e coerentes por parte dos Gestores públicos locais e nacionais do nosso país para ir aos poucos resolvendo a situação da migração em Roraima tem motivado comportamentos violentos e hostis. Sobre demandas dessa natureza, Bauman (2013) esclarece:

Quando os pobres discutem com os pobres, os ricos têm todo motivo para esfregar as mãos de alegria. Isso não apenas porque será evitado indefinidamente o perigo de eles se voltarem contra os responsáveis por seu sofrimento, como ocorreu no passado sempre que o princípio de “dividir para governar” foi correta e efetivamente implementada (BAUMAN, 2013, p. 43).

A colocação do autor traz à tona a compreensão de um projeto maior, de uma intencionalidade organizada em que as pessoas são tomadas por uma indiferença globalizada, na qual só se revoltam para com os que não exercem nenhum poder sobre elas e, portanto, são os principais responsáveis pelas dores e dissabores decorrentes de uma série de problemas sociais que conjuntamente também envolvem a migração, estes não são julgados, estigmatizados nem deles são exigidas atitudes discernidas para diminuir o sofrimento dos que estão envolvidos nas problemáticas das regiões fronteiriças.

Nessa perspectiva, o autor também possibilita pensar atentamente sobre esta situação:

Esses nômades – não por escolha, mas, por veredicto de um destino cruel – nos lembram, de modo irritante, exasperante e aterrador, a (incalculável) vulnerabilidade de nossa própria posição e a endêmica fragilidade de nosso bem-estar arduamente conquistado (BAUMAN, 2017, p. 21).

Tendo em conta as palavras do filósofo, é possível enxergar o cenário em que a população roraimense está inserida como uma espécie de guerra, em que sabemos quem é o lado que está enfraquecido, e que, embora esteja sob constante luta, dificilmente sairá como vitorioso, ao ponto de vencer todos os entraves apresentados em longa escala. Esse fato dificulta seu reestabelecimento e vivência de modo que consiga exercer uma cidadania necessária para que ao menos se possa dizer que é uma vivência humanizada.

A realidade da maioria dos estrangeiros que se encontram em Roraima atualmente é uma sobrevivência caótica enfraquecida de condições básicas para uma vida saudável. Eles são de modo geral vistos como impertinentes, são taxados de *vagabundos*, porque há a errônea percepção de que eles estão ali apenas para a

contravenção, que não querem se adaptar às regras brasileiras. Nas palavras de Skliar (2003):

Vagabundos é, muito além de seu significado literal, uma designação que vem a ocupar um lugar de sentido parecido com o de *estrangeiros*; a figura de um outro permanente, incessante. Diferentemente do estrangeiro, quem chega de repente e logo se estabelece, vagabundos permite construir uma configuração diferente da temporalidade; vagar, ir de um lado a outro sem destino certo ou rumo fixo, transitar, passar á distância etc. Mas, não existe aqui nem chegada nem estabelecimento. Também não existe linearidade e/ou circularidade. Vagabundeia-se não pelo tempo, mas através dele. Se é vagabundo, não se está vagabundo. Será que todo vagabundo deseja ser, na verdade, um turista? Será que seu tempo outro quer ou requer um outro tempo parecido, idêntico a si mesmo? (SKLIAR, 2003, p. 59)

Diante desse cenário de múltiplas relações culturais e com as diferenças, é cabível citar a Bauman (2017), no sentido de entender as tensões da relação que se dão em Roraima. O autor aponta:

Não é uma questão de filantropia, mas de direito. Hospitalidade significa o direito que tem um estrangeiro de não ser tratado de forma hostil pelo fato de estar em território alheio. O outro pode desprezar o estrangeiro, se isso pode realizar-se sem arruina deste, mas, enquanto o estrangeiro se comportar amistosamente em seu posto, o outro não pode combater-lo com hostilidade. Não há nenhum direito de hóspede em que se possa basear essa exigência (para isso seria necessário um contrato especialmente generoso, pelo qual se limitasse o tempo de “hospedagem”), mas um direito de visita, direito a apresentar-se a sociedade, que têm todos os homens em virtude do direito da propriedade em comum da superfície da terra, sobre a qual o ser humano não pode se estender até o infinito, por ser uma superfície esférica, tendo que se tolerar uns juntos aos outros, e não tendo ninguém originariamente mais direito que o outro de estar em um determinado lugar da terra (BAUMAN, 2017, p. 73).

Conforme Skliar (2005, p. 30), “[...] uma série de metonímias dizem respeito à hospitalidade, o rosto, a acolhida: a tensão para com o outro, a intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro”. A intencionalidade, a atenção à palavra, a acolhida do rosto, a hospitalidade, são a mesma coisa, já que evoca a recepção, o ato de acolher e estar disposto ao outro. Ser hospitaleiro é uma condição que implica cuidado e atenção com o outro.

Nos textos em que Derrida (2005) apresenta a questão da hospitalidade, da diferença entre a Lei e as leis da hospitalidade, é possível ler com clareza a homenagem que ele presta e a herança que se faz presente do filósofo lituano Emmanuel Lévinas. Herdeiro das noções de acolhida e da atenção do outro – sobretudo no livro *Adeus a*

*Emanuel Lévinas*²⁶–, Derrida escreve que é a hospitalidade esse estar com o outro. É a acolhida, a atenção, o rosto, a responsabilidade, ações e sentimentos que designam a relação com o outro-estrangeiro, com qualquer outro-estrangeiro, com todo/s o/s outro/s-estrangeiros (DERRIDA, 2005 *apud* SKLIAR, 2005, p. 33).

Assim, a hospitalidade se apresenta, antes de mais nada, como o ato de receber o outro, um ato desmesurado, no qual um se doa para receber para além da “capacidade do eu”⁴². Por outro lado, a hospitalidade se revela com uma dupla face, com uma ambiguidade que lhe é constitutiva, com alguma coisa que é tanto ilimitada quanto limitada, tanto incondicional quanto condicionada: a Lei, com maiúsculas, e as leis, com minúsculas, da hospitalidade.

Assim, é possível dizer que a Lei da hospitalidade é incondicional: trata-se do abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiro sem pôr nenhuma condição; trata-se de hospedar sem que o outro-estrangeiro solicite hospedagem, sem que nos peça hospedagem na nossa língua. É o ato de hospedar sentido, assim. De outra forma, as leis da hospitalidade impõem condições, nos fazem impor condições: é o outro que deve nos pedir hospedagem, o outro que deve revelar as suas intenções, é o outro que tem que nos apresentar a documentação, é o outro quem deve, sendo estrangeiro, falar a nossa língua para pedir hospitalidade (SKLIAR, 2005).

A respeito dessas questões que envolvem todo o estado de Roraima em relação ao processo de migração de pessoas de diferentes países – mas, principalmente, da Venezuela –, a seguir apresento uma imagem que retrata a diversidade de acontecimentos envolvendo tipos de violência com venezuelanos.

²⁶ DERRIDA, Jacques. *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madro: Trotta, 1998.

Figura 11: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre xenofobia na fronteira Brasil-Venezuela



Fonte: Imagens da internet compiladas pela autora (2018).

No que diz respeito a Roraima, há uma necessidade de pensar o estado sobre o prisma social econômico e político na sociedade roraimense. As convulsões sociais e os discursos políticos relacionados a essa temática não trazem só uma questão de xenofobia, mas um sentido de ausência de políticas públicas, explícito em muitas práticas inclusive no silêncio administrativo do governo.

Na ausência do governo federal e de políticas públicas, a sociedade roraimense ficou refém de uma situação em que o setor público não se pronuncia. Diante disso, há uma tendência em nascer insatisfação, geradora de várias convulsões sociais, expressas em violências simbólicas e físicas.

Outra questão importante a ser analisada é o fato de que alguns políticos roraimenses usam o discurso da migração para se promoverem. Assim, o que noto é que em todos os momentos políticos algum problema já existente é usado como eventual eixo para salvar o estado caso esses políticos sejam eleitos. Em anos anteriores, usavam,

por exemplo, a demarcação das terras indígenas como o maior problema que impedia o desenvolvimento do estado.

A maioria dos candidatos a pleito político tem na temática da migração venezuelana uma agenda política. Em todas as eleições roraimenses, sempre houve um bode expiatório para problemas pré-existentes ligados ao desenvolvimento econômico de Roraima. E dessa vez a crise migratória venezuelana é apontada como o problema mais intenso que impede o fortalecimento social, cultural e econômico.

Ao que percebo, com o passar dos meses, outras demandas foram surgindo, como os receios em perder espaço profissional, disputa para utilização dos serviços públicos, inclusive relacionados à saúde e à educação, dentre outros. Os casos de violência passaram a alcançar números cada vez mais elevados e junto a isso, ações e reações da população brasileira cada vez mais deflorada também surgiram. Além disso, há uma forte associação das tragédias com os estrangeiros, isto é, a todo e qualquer tipo de situações agressivas e negativas ocorridas nessa localidade os estrangeiros são tidos como culpados ou responsáveis de alguma forma.

Nesses termos, fortes campanhas começaram a surgir nas redes sociais clamando pela “expulsão” dos estrangeiros para seu país de origem, posteriormente passeatas e carreatas também ganharam voluntários aderindo a essas campanhas em especial da capital Boa Vista e no município fronteiro-Pacaraima. Pelo que se escuta pelas ruas, toda a situação que envolve os estrangeiros parece incomodativa, desde a concorrência para utilizar os serviços públicos, os constantes pedidos para limpar o para-brisa dos carros, as ruas e os espaços públicos sendo utilizados como abrigos “não autorizados” para os que mendigam alimento, cuidados, emprego e até um diálogo em outro idioma.

Bauman (2013), em profundos estudos sobre as questões migratórias que abrangem alguns países, destaca de maneira apropriada que:

O resultado conjunto de todas essas pressões é o crescimento global das diásporas étnicas; as pessoas em geral, são menos voláteis que os ciclos econômicos de crescimento e crise; cada ciclo consecutivo deixa atrás de si colônias de imigrantes, que se esforçam para se adaptar ao país para onde foram levados. Mesmo que os recém-chegados desejassem seguir em frente e mudar para outro país, as mesmíssimas complicações da migração que para lá os levou sem grandes dificuldades, agora se mostrariam insuperáveis. Os imigrantes não tem escolha senão aceitar o destino de ser outra “minorias étnica” no país que os recebeu; para os nativos, nada a fazer senão preparar-se para viver cercado de diásporas. Espera-se, tanto de uns quanto de outros, que encontrem maneiras de lidar com realidades desfavoráveis, sobre as quais não têm controle (BAUMAN, 2013, p. 41).

Noto, assim, que a comoção inicial em ajudar o próximo que estava à margem, chegando sem espaço, desapareceu, em vez disso, surgiu uma boa camada da sociedade com uma extensa vontade de externalizar sua raiva pelo que em suas vidas não estava se encaminhando bem, e associar a esse outro desabrigado toda a culpa por seu fracasso. E a dor do outro parece não mais incomodar, o ir e vir dos pedintes e moradores de ruas já não surpreende mais à população brasileira, virou costume, naturalizou-se. De tal forma muitos se acham no direito e no dever de fazer justiça com as próprias mãos e assim infelizmente algumas barbáries como linchamentos são registrados com frequência envolvendo brasileiros e venezuelanos.

Sobre esse cenário, é possível pensar que:

Em vez de nos recusarmos a encarar as realidades dos desafios de nossa época, sintetizados na expressão. Um planeta, uma Humanidade”, lavando as mãos e nos isolando das irritantes diferenças, dessemelhanças e estranhamentos autoimpostos, devemos procurar oportunidades de entrar num contato estreito e cada vez mais íntimo com eles-resultando, ao que se espera, numa fusão de horizontes, e não numa fissão induzida e planejada, embora exacerbante (BAUMAN, 2017, p. 23).

Protestos têm ocorrido em diferentes formatos, desde os mais pacíficos aos mais severos, como um ocorrido no município de Pacaraima, em que aproximadamente 1000 (mil) venezuelanos tiveram seus pertences queimados a ferro e fogo e tiveram de deixar o município a pé com malas e pertences, ao som e gritaria de pessoas “armadas” e cantando o hino nacional brasileiro ou entoando a frase: “o Brasil é nosso!”.

Nessa data, assim como há muitos meses, as redes sociais ficaram eufóricas, havia internautas demonstrando apoio e também havia quem demonstrasse indignação em relação ao ato de revolta proporcionado aos venezuelanos.

Figura 12: Imagem de campanha contra xenofobia

SERVIÇOS

ONU lança em Roraima campanha contra a xenofobia

Gostei (13) Não gostei (43)

Iniciativa é aproximar a população local dos migrantes

Por **Folha Web**
Em 16/12/2017 às 16:00

O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e a Rede Acolher, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), lançam na segunda-feira (18), Dia Internacional dos Migrantes, a campanha “E se Fosse Você”, que traz mensagens de empatia, solidariedade e união entre os povos.



Venezuelanos chegam ao Brasil pela cidade de Pacaraima RR (Foto: EBC)

A iniciativa é apoiada Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), escritório regional para

Fonte: Compilada pela autora (2018).

No atual cenário que Roraima apresenta, a imagem, apesar de ilustrativa, é reveladora de um comportamento de uma boa parte da sociedade roraimense que achincalha os estrangeiros, e os toma como principais responsáveis pelas mazelas que acometem essa região. Nesse sentido, Bauman (2017) argumenta:

Refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido a porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos. Para quem está por trás dessas portas, eles sempre foram-como o são agora-estranhos. Estranhos tendem a causar ansiedade por serem “diferentes”- e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar. Pelo que conhecemos, o influxo maciço de estranhos pode ser o responsável pela destruição das coisas que apreciávamos, e sua intenção é desfigurar ou abolir nosso modo de vida confortavelmente convencional. Essas pessoas com as quais estamos acostumados a coexistir em nosso bairros, nas ruas das cidades ou nos locais de trabalho, nós as dividimos em geral entre amigas ou inimigas, bem-vindas ou apenas toleradas (BAUMAN, 2017, p. 14).

A complexidade da vida na fronteira é extensa, visto que nela se esclarece a existência do que Bauman (2017) nomeia como a “sociedade da performance”, o que se pode considerar acima de tudo como uma sociedade da performance individual e uma “cultura do individualismo do tipo tudo ou nada”. Em suas palavras:

Hoje, “a típica minoria nacional”, na maioria dos países a que se destina a migração, é um arquipélago de pequenas ilhas, e não uma massa de terras coerente. “Muitas vezes”, acrescenta Hobsbawm, “movimentos de identidade étnica parecem constituir reações à fraqueza e ao medo, tentativas de erguer barricadas para manter a distância as forças do mundo moderno. [...] O que alimenta essas reações defensivas, seja como ameaças reais ou imaginárias, é a combinação de movimentos populacionais internacionais com inéditas transformações socioeconômicas ainda tão características de nossos tempos: “Onde quer que se viva numa sociedade urbanizada, encontram-se estranhos: homens e mulheres desarraigados que nos relembram a fragilidade ou a deterioração de nossas próprias raízes familiares,” Hobsbawm cita o teórico trecho Miroslav Hroch ao afirmar que, nesse sentido, nacionalismo e etnicidade são “um substituto para fatores de integração numa sociedade em desintegração” (BAUMAN, 2017, p. 64-65).

Diante de toda essa situação que engloba uma série de atores sociais e até instituições, não posso deixar de mostrar que algumas atitudes já foram iniciadas em prol de amenizar as dores e as consequências do crescimento intenso da migração na fronteira em estudo. Assim, apresento a seguir um conjunto de reportagens com ações incipientes propostas pelos poderes públicos do Brasil, que incluem: o deslocamento de alguns estrangeiros para outros estados (interiorização), a criação de decretos que coordenem de forma mais intensa a entrada de pessoas pela fronteira da Venezuela e a continuação das forças armadas de forma intensificada nas áreas de mais confronto no estado, que são elas o município de Pacaraima e a capital Boa Vista.

Figura 13: Grupo de reportagens sobre **ações políticas** e sociais na fronteira Brasil-Venezuela



Fonte: Imagens da internet compiladas pela autora (2018)

Embora exista um aparente interesse por parte do poder público em resolver a situação da migração e as especificidades da Fronteira de Roraima, a maior imagem é de que a questão dos imigrantes aos poucos tem se tornado uma espécie de problema fora do controle. O que vejo diariamente são ações minimizadas, algumas de forma isolada, com muito anseio para a arrecadação de recursos financeiros por parte da esfera federal, que também, embora já tenha ido pessoalmente à região fronteira para tratar de tal questão, o que noto é um certo descaso pela situação.

Em contrapartida, algumas ações politiqueras têm aparecido como promessas de solução para avançar no desenvolvimento do estado e organizar os problemas de migração desenfreada. No entanto, o que vivemos diariamente é uma realidade bem distante do que se tem prometido para a população fronteira. Em decorrência disso,

crece o medo e crescem as ações violentas daqueles que estão inseridos nesses meios. Sobre isso, Bauman (2017) corrobora:

É uma chance que um número crescente de políticos detestaria perder. Explorar a ansiedade causada pelo afluxo de estrangeiros-que, segundo se teme, vão empurrar para mais baixo ainda os salários que já se recusam a crescer e prolongar ainda mais as filas já longas de pessoas que procuram (sem resultado) empregos teimosamente escassos-é uma tentação a que bem poucos políticos em exercício, ou aspirando a isso, seriam capazes de resistir (BAUMAN, 2017, p. 22).

Há nesse contexto espaço para a disseminação de teorias conspiratórias. Alguns grupos políticos querem estimular a vinda de venezuelanos por conta da PEC-25, em tramitação, que permite que estrangeiros votem e sejam votados em eleições (MELLO; PRADO; SENHORAS, 2018).

Nas palavras Bauman (2014):

Os governantes não estão interessados em avaliar as ansiedades de seus cidadãos. Estão interessados, isto sim, em alimentar a ansiedade que nasce da incerteza quanto ao futuro e do constante e ubíquo sentimento de insegurança, desde que as raízes dessa insegurança possam ser ancoradas em lugares que forneçam amplas oportunidades fotográficas para os ministros tensionarem seus músculos, ao mesmo tempo que ocultam os governantes prostrados diante de uma tarefa que são fracos demais para levar a cabo (BAUMAN, 2017, p. 33-34).

Sobre as ações dos poderes públicos em relação à questão migratória de um modo geral, Bauman (2013) explica ainda que:

Os governos exploram ao máximo sua criatividade para agradar o eleitorado, limitando o acesso dos imigrantes, seus direitos de asilo ou, de modo mais geral, os direitos de abrigo e de ajuda em situações difíceis. Porém, apesar de seus esforços, as chances de a atual versão da “grande migração de povos” estar chegando a um fim prematuro permanecem reduzidas (BAUMAN, 2013, p. 39).

Meio a todo esse contexto, estão as Escolas de Fronteira, lócus em que esta pesquisa está circunscrita. Esses espaços estão, portanto, envolvidos em todas as demandas observadas anteriormente, de modo que não podem as instituições localizadas nessas áreas ficarem marginalizadas e alheias: não podem ser silenciadas as questões sociais. Os conflitos, inclusive culturais, não podem ser ignorados.

Falar do processo migratório não era algo que estava no planejamento deste trabalho, porém, com o decorrer dos anos, houve mudanças muito fortes e significativas no cenário da pesquisa, o que acabou por exigir essa discussão, para facilitar a

compreensão inclusive das práticas que se produzem na Escola de Fronteira, assim como todas as questões de tensionamentos e relações culturais que se apresentam nas análises finais desta Tese sobre Docências em Escola de fronteira do extremo norte do Brasil.

4.4.1 Pacaraima: Realidade e desafios da fronteira Brasil-Venezuela

Figura 14: Posto de fiscalização da fronteira -Brasil-Venezuela, entrada para Sta. Elena de Uairén



Fonte: <<http://projetoamazonia2008-focolare.blogspot.com.br/2008/08/anexopa08via grora ima>>

Abro esta subseção com uma fotografia do posto de fiscalização da fronteira que divide Pacaraima de Santa Elena Uairén (Venezuela). Neste tópico serão discutidas questões sobre o crescente e intenso fluxo de venezuelanos que têm chegado diariamente em território roraimense para fixar moradia. São abordadas também as facilidades para se deslocar para esse país, como a não exigência de passaporte para adentrar em Sta. Elena e outras cidades venezuelanas. Além disso, aponto algumas reflexões sobre o processo de desterritorialização desses povos e da implicação desse fenômeno nas escolas de Pacaraima e Roraima como um todo.

A esse respeito, os pesquisadores Rocha e Silva (2011) explanam que:

Considerando essa localização de Pacaraima, nessa faixa de fronteira internacional, destacamos que na atualidade, essas áreas limítrofes

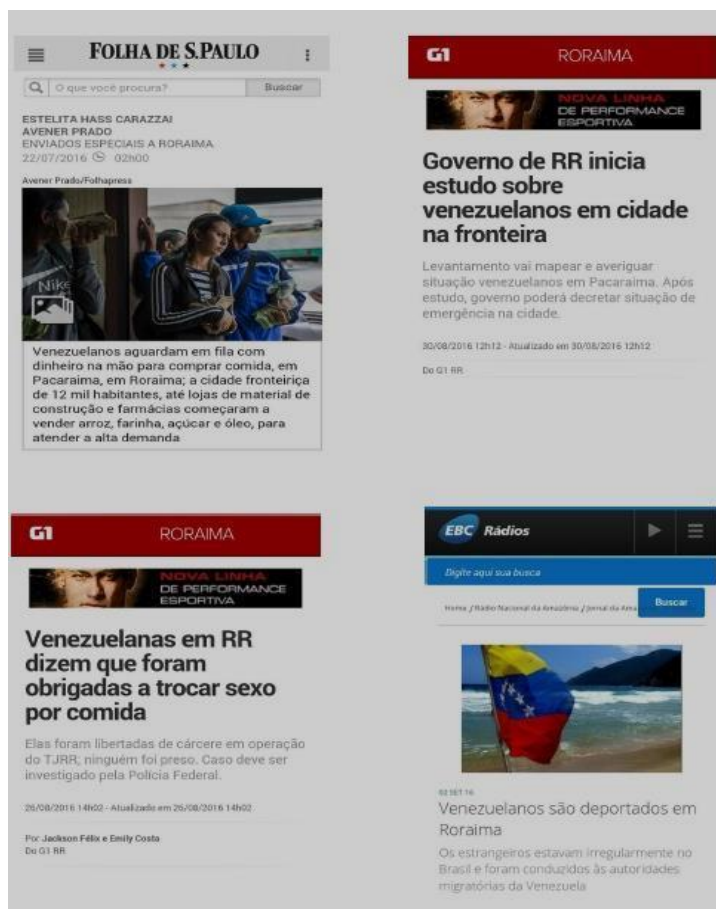
emergem como espaços que merecem análise pormenorizada, em face do processo de integração. Os tradicionais conceitos de fronteira, enquanto recortes de nacionalidade, corte ou divisão, perde sua razão de ser. O mundo em que vivemos, apresenta-se cada vez menor, envolvido por meios de comunicação modernos e por um mercado mundial cada vez mais ativo. A ideia de viver num mundo sem fronteira nos parece bem próxima (ROCHA; SILVA, 2011, p. 51).

O Brasil tem, aos poucos, se tornado um país de acolhida de imigrantes de diversos lugares, etnias, línguas e religiões. Nesse sentido, Roraima, estando ao meio de duas fronteiras, tem vivido a “obrigatoriedade” desse acolhimento de imigrantes de diversos lugares e até países, como a Guyana e a Venezuela, sendo que essa última encontra-se em complexas situações políticas e sociais. Analisando essas peculiaridades, a pesquisadora Rodrigues (2006) explica que:

O espaço transfronteiriço entre o Brasil e a Venezuela também vem sendo profundamente impactado em virtude das novas tecnologias de transporte e comunicação intensificando os fluxos transfronteiriços de mercadorias (legais e ilegais), de pessoas (turistas, moradores de fronteiras, imigrantes, trabalhadores migrantes), bem como fluxos imateriais e simbólicos (bilinguismo,portunhol) em que as culturas e as identidades transcendem seu lugar de origem e se hibridizam a ponto de ser cada vez mais difícil identificar suas origens (RODRIGUES, 2006, p. 197).

Sobre essas demandas existentes em Roraima, devido aos déficits sociais do país vizinho e com os quais a cidade lócus de pesquisa (Pacaraima) tem convivido, destaco adiante algumas matérias jornalísticas publicadas em diferentes meios de comunicação do Brasil, nas quais são apresentados problemas atuais com os quais a população residente nessa fronteira está vivenciando.

Figura 15: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima



Fonte: Imagens da internet compiladas pela autora (2016)

Não há intenção de prolongar a discussão sobre essa questão, mas surge a necessidade de contextualizar a realidade dos venezuelanos, que anteriormente vinham para Pacaraima apenas para estudar na escola Casimiro de Abreu e hoje muitos estão vindo inclusive para fixar residência na cidade gêmea e em outras regiões do estado de Roraima. Tal processo de migração pode ser chamado de desterritorialização.

A respeito desse conceito, o geógrafo Roberto Lobato Corrêa (2002) o define da seguinte maneira:

Desterritorialidade é entendida como perda do território apropriado e vivido em razão de diferentes processos derivados de contradições capazes de desfazerem o território. Novas territorialidades ou re-territorialidades por sua vez, dizem respeito à criação de novos territórios, seja através de reconstrução espacial, *in situ*, de velhos territórios, seja por meio de recriação parcial, em outros lugares, de um território novo que contém, entretanto, parcela das características do velho território: neste caso os deslocamentos espaciais como as migrações, constituem a trajetória que possibilita o abandono no velho território para o novo (CORRÊA, 2002, p. 252).

Assim, é possível entender tal conceito como um processo de apropriação de um território de forma subjetiva por uma população que pretende usufruir de bens e serviços em outro território, pois o seu não oferece condições de sobrevivência ou de melhoria de vida como trabalho, saúde dentre outros. Nas palavras de Saquet (2007):

Os elementos principais da territorialização também estão presentes na desterritorialização: há perda, mas há reconstrução da identidade; mudanças nas relações de poder, de vizinhança, de amigos, de novas formas de relações sociais, de elementos culturais, que são reterritorializados; há redes de circulação e comunicação, que substantivam a desterritorialização, o movimento, a mobilidade. [...] os processos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização estão ligados, completam-se incessantemente e, por isso, também estão em unidade (SAQUET, 2007, p. 163).

Nesse sentido, é possível perceber que os vizinhos venezuelanos, especialmente da cidade gêmea (Santa Elena de Uairén), estão vivenciando o processo de desterritorialização, ou seja, estão saindo de seu território, fato que tem se efetivado principalmente por necessidades intensas relacionadas a problemas políticos e sociais. No entanto, é preciso citar que, ao chegarem a Roraima, passando por um novo processo de territorialização, estabelecendo novas relações em território desconhecido, muitas vezes enfrentam problemas em relação às novas situações nas quais se inserem pelo simples fato de ser estrangeiro; haver as diferenças de língua, de comportamento, de visão de mundo. Quer dizer, as questões sociais e culturais. Sobre essa situação, Rodrigues (2016) expõe apropriadamente que:

A facilidade de acesso via terrestre e a pouca fiscalização favorecem o fluxo de migrantes ilegais que cruzam a fronteira tanto para se estabelecerem em Boa Vista e Pacaraima como em Santa Elena e outras cidades vizinhas na Venezuela (RODRIGUES, 2016, p. 201).

Nesse contexto, apresento uma compilação de reportagens selecionadas que exemplificam alguns dos conflitos que têm se intensificado nos últimos anos no município de Pacaraima e em todo o estado de Roraima, com a intensa imigração de venezuelanos.

Figura 11: Grupo de reportagens em jornais locais e nacionais sobre a situação atual de venezuelanos em Roraima

FOLHA DE S. PAULO

Q que você procura?

mundo

Venezuelanos inundam cidade em Roraima para comprar comida

ESTELITA HASS CARAZZAI
AVENER PRADO
ENVIADOS ESPECIAIS A RORAIMA
22/07/2016 02h00

Avener Prado/Folhapress



ESTADÃO



INTERNACIONAL VENEZUELA

Roraima sofre 'invasão' venezuelana

Fugindo da crise, cidadãos da Venezuela atravessam fronteira não só para fazer compras, mas também para ganhar algum dinheiro em semáforos

G1 RORAIMA

Crise na Venezuela provoca corrida por alimentos na fronteira de Roraima

Venezuelanos viajam até um dia inteiro para comprar comida em Pacaraima. Comerciantes da cidade na fronteira temem falta de alimentos.

18/07/2016 09h08 - Atualizado em 18/07/2016 14h25

Por Emily Costa
De G1 RR



G1 JORNAL NACIONAL

Milhares de venezuelanos fogem da crise e cruzam a fronteira para o Brasil

Roraima recebeu mais de 25 mil venezuelanos nos últimos 6 meses. Por dia, mais de 500 tentam permissão para ficar no Brasil.

27/08/2016 21h04 - Atualizado em 27/08/2016 21h05



Fonte: Imagens da internet compiladas pela autora (2016)

As próprias matérias jornalísticas, em suas manchetes, enfatizam o venezuelano como “*inundador*” e “*invasor*”. Tal fala reforça o sentimento de negatividade compartilhado pelo senso comum de grande parte da sociedade roraimense em relação aos estrangeiros, principalmente os venezuelanos. Eles que por sua vez já são considerados os *estrangeiros* em terra alheia, deixando claro uma tentativa de pouco acolhimento para os que estão chegando.

Ao longo dos meses de finalização da tese, o que tem sido possível acompanhar na mídia é, frequentemente, uma exposição tendenciosa por parte desses meios de comunicação, que nem sempre são locais, mas de outras regiões do país. O que fica nítido nessa situação é que essas produções midiáticas reforçam alguns preconceitos e julgamentos e até contribuem para que esses venezuelanos não consigam emprego etc., aprofundando assim em alguma medida as desigualdades sociais no Estado de Roraima.

Embora pensada há algum tempo, parece um tanto quanto atual a citação de Hofstein (1985) sobre essas questões migratórias:

[...] Nesse mundo de clones, fecundação *in vitro*, bebês de proveta, crianças para pronta-entrega com certificado de garantia dos laboratórios... onde a teoria do eugenismo reencontra, mais uma vez o racismo e a xenofobia, e as sociedades fazem da segurança sua maior necessidade... o heterogêneo provoca medo a ponto de as pessoas poderem preferir conversar com robôs a falar com migrantes (HOFSTEIN, 1985, p. 68).

É muito comum, nas redes sociais, os moradores de Roraima se posicionarem, demonstrando preocupação com esse número crescente de venezuelanos que estão ocupando o mercado de trabalho no estado, uma preocupação no sentido de perder espaço para os vizinhos venezuelanos, espaços nos hospitais, na segurança e inclusive no mercado de trabalho. Não posso dizer que isso não é uma questão preocupante, porque de fato é uma situação que exige abrir mão de condições conquistadas e outras ainda nem conquistadas, para repartir com outros, mas acredito que não é solução agir com preconceito e tratar os venezuelanos como se eles tivessem culpa da atual situação de seu país.

Diante dessa problemática, é importante lembrar, conforme Rodrigues (2006) explica, que na década de 80 acontecia um movimento contrário, pois os brasileiros roraimenses é que atravessavam a fronteira rumo a Santa Elena²⁷ e outras localidades

²⁷ Santa Elena de Uairén é uma cidade venezuelana, capital do município de Gran Sabana. Fica a 15 km da fronteira com o município brasileiro de Pacaraima, no estado de Roraima.

daquele país em busca de recursos ligados à riqueza da mineração fortemente estabelecida naquela época. Além disso, iam continuamente desfrutar do comércio (barato) de mercadorias e até do combustível para veículos, porque tudo era comercializado por valores extremamente baixos, em relação ao Brasil, devido ao baixo valor da moeda da Venezuela.

Vale notar, ainda, que a questão de aproveitamento do comércio barato da Venezuela foi intensa até os anos de 2013 e 2014, momento em que a crise econômica daquele país já despontava, agravando-se entre 2015 e 2016. Abaixo segue uma fotografia ilustrando o quão intenso era o fluxo de brasileiros atravessando a fronteira diariamente para desfrutar dos mais diversos recursos da Venezuela. As filas eram extensas, ultrapassando quilômetros no posto de fiscalização da fronteira para conferência de documentos de todos os indivíduos que pretendiam adentrar o país vizinho. Tal situação encontra-se revertida na atualidade, visto que milhares de venezuelanos pediram asilo político no Brasil, fugindo da escassez de alimentos e da extrema falta de empregos no país vizinho.

Figura 127: Fila de carros para atravessar a fronteira para Sta. Elena de Uairén em 2008



Fonte: <[http://projetoamazonia2008-focolare.blogspot.com.br/2008/08/anexopa08via grora ima](http://projetoamazonia2008-focolare.blogspot.com.br/2008/08/anexopa08via%20grora%20ima)>

Sobre essa situação, a pesquisadora Rodrigues (2006) explana em um de seus artigos intitulado, *Migrações Transfronteiriça na Venezuela*, que até a data de publicação da pesquisa (2006), “[...] segundo dados oficiais, os brasileiros emigram mais para Venezuela do que os venezuelanos para o Brasil” (RODRIGUES, 2006, p. 202). O que, em um período aproximado de 10 anos, transformou-se de maneira antagônica, culminando na realidade mostrada nas reportagens anteriormente e agora o venezuelano passa do papel de “recepçionador” dos brasileiros para ser recepcionado pelo povo roraimense e, desta vez, não apenas para consumir produtos, como acontecia em décadas passadas, mas para inclusive fixar moradia, passando a enfrentar uma série de desafios de viver como estrangeiro em outra nação.

Com essa chegada de inúmeros imigrantes que atravessam a fronteira diariamente e adentram o estado de Roraima, tem sido bastante comum encontrar os vizinhos falantes do espanhol, já inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes informal, como nas feiras, vendendo lanches ou em salões de beleza, assim como é possível notar um crescente número de matrículas de alunos venezuelanos na rede pública de ensino. Com esse encontro e convívio de muitas culturas, em destaque agora a venezuelana indígena e não indígena, é que enxergo ainda mais a necessidade de um trabalho de pesquisa que olhe para essas problemáticas e analise como essas relações culturais estão sendo estabelecidas nas instituições escolares, bem como, quais são as docências que estão sendo constituídas a partir dessa realidade vigente no atual contexto social roraimense.

Isso posto, no capítulo a seguir, passo à discussão sobre o trabalho pedagógico na região de fronteira.

CAPÍTULO 5: O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS NA FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA

Neste capítulo são apresentados alguns dos grupos de sentidos que compõem a Tese, de modo a articular os conceitos trabalhados nos capítulos anteriores como norteadores para compreender o que se apresenta nas falas de professores das Escolas de Fronteira, nos documentos analisados e nas observações registradas em Diário de Campo.

Conforme explicado no capítulo metodológico deste documento de Tese, aos materiais produzidos com as coordenadoras, foram acrescentadas também entrevistas realizadas com professores de Escolas de Fronteira. As análises apresentadas nas próximas páginas serão, portanto, embasadas por materiais de ambos os profissionais: professores e coordenadoras, devidamente identificados.

O primeiro grupo de materiais foi construído a partir de entrevistas com coordenadoras pedagógicas de duas escolas localizadas em Pacaraima: as Escolas Municipais Cícero Vieira e Casimiro de Abreu (lócus da pesquisa de Tese). As entrevistas foram elaboradas de modo que fosse possível responder às questões de pesquisa, já anunciadas na parte inicial, do documento de Tese, mas que relembro a seguir:

- Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?
- Que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?
- Que relações culturais se expressam nas docências dessa Escola de Fronteira?

A análise dos dados guiou-se pelos aportes teóricos de autores que tematizam as pautas em questão – *Docências, trabalho pedagógico, relações culturais e diferença* –, tais como, Ibernón (2005), Tardif (2005); Silva (2011), Pierrucci (1999), Candau (2013), entre outros.

A partir das transcrições e da organização dos dados das entrevistas, foi possível constatar algumas recorrências e interdições de sentidos, que apresento a seguir.

5.1 ESCOLA DE FRONTEIRA E A TENTATIVA DA HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL

O primeiro grupo de sentido que ganha relevância a partir das recorrências durante a análise dos conjuntos de materiais diz respeito ao que tenho chamado de homogeneização cultural, que pode ser compreendida como o entendimento de uma única cultura, de um único ponto de vista. É uma percepção distorcida porque se baseia em uma ideia de uno, e não reconhece as diversas culturas presentes onde quer que seja.

Ao entrevistar professores e coordenadoras, perguntando sobre a perspectiva intercultural que uma Escola de Fronteira adquire, as coordenadoras relataram que há uma diferenciação por parte dos alunos com relação aos colegas que são venezuelanos ou que se comunicam através da língua espanhola, chamados de “venecas”, como é possível visualizar nos excertos abaixo:

Quadro 10: Sobre atividades realizadas na escola

Pesquisadora: A escola realiza atividades que possibilitem uma educação nessa perspectiva intercultural?

Respostas:

A gente sempre aborda nas atividades que os alunos devem evitar os preconceitos. Dessa maneira, estamos sempre intermediando, porque **alguns chamam “eles” de venecas** ou de índios, porque temos **também muitos alunos indígenas**. Não temos um projeto específico para trabalhar essa questão, mas é um **trabalho de cuidado diário** em relação a isso. (CFBV 1. Pacaraíma, 6 de julho de 2015)

Os alunos, **eles não são venecas**. Tem um, dois que, assim, **são filhos de venezuelanos**, mas, se nasceram no Brasil, eles têm direito à nacionalidade, só que têm (alguns) deles que falam mesmo espanhol. Aí eles costumam (dizer): **"Ah, os venecas"**. Então, **a gente sempre aborda esse assunto porque eles não são venecas, eles são venezuelanos e brasileiros, aí tem sempre esse preconceito**, mas os professores estão procurando resolver. (CFBV 2. Pacaraíma, 7 de julho de 2015)

Fonte: material da pesquisa; entrevista com coordenador

Segundo Silva (2011), a identidade e a diferença traduzem-se em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, demarcando fronteiras, classificando e normalizando; logo, não podem ser desvinculadas de amplas relações de poder. Conforme as falas das coordenadoras das escolas investigadas, vejo que identidade e diferença estão em jogo a todo o momento nessas instituições e nessas turmas de alunos. Essas separações e classificações parecem ser de uma ordem horizontal, entre colegas (alunos), não sendo compactuada pelos professores. E são essas relações de poder de separação e classificação que vejo circular no ambiente escolar.

Embora eu esteja falando de uma instituição educacional em que diferentes indivíduos se encontram diariamente com a mesma finalidade – ensinar e aprender –, não é possível ignorar as latentes relações de poder que também existem nesses espaços, como nos diz Foucault (2001):

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que se trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que se pode encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja, elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (FOUCAULT, 2001, p. 1538).

Relações de poder, como em qualquer lugar, também estão vivas nas Escolas de Fronteira. A existência das diferentes etnias possibilita a intensificação dessas relações; por isso, sempre merece cuidado a forma como tais relações têm sido estabelecidas entre todos os indivíduos que compõem o corpo docente e discente, assim como a avaliação contínua do modo como essas relações culturais estão se desenvolvendo diariamente.

Ainda sobre o conceito de *poder*, Foucault explica: “[...] isto ao qual eu estou atento é o fato de que toda relação humana é a um certo grau uma relação de poder. Nós evoluímos num mundo de relações estratégicas perpétuas. Qualquer relação de poder não é má em si mesma, mas isto é um fato que comporta sempre perigos” (FOUCAULT, 2001, p. 1193).

O perigo pode estar relacionado com a possibilidade de se construir uma relação em que a diferença do outro passa a ser pretexto para a inexistência de respeito mútuo. Como diz José Luis Pardo (1996):

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

Há, portanto, nesses lugares, a tensão do pertencimento, da identidade e da in/exclusão de todos aqueles que são considerados estranhos naquele ambiente. De acordo com as coordenadoras, esta é uma demanda percebida pelos professores, que sabem que existem tais conflitos e buscam mediar as relações.

Para além de mediar relações e conflitos, é necessário delimitar outras questões que permeiam a escola, tal como espaço de formação. De acordo com Veiga-Neto:

Existe todo um discurso falando da escola como a grande instituição encarregada da formação de novos quadros, da formação de uma nova sociedade, da formação de novas gerações capacitadas a viver melhor. Outros dizem que a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos (VEIGA-NETO, 2003, p. 72).

Com esse questionamento sobre as tarefas da escola como instituição, proponho pensá-la como um espaço político, de formação coletiva e também de subjetividades, um espaço de formação de uma nova sociedade. Com ela, emerge uma escola diferente da que tivemos até o século passado, principalmente no que tange a não invisibilidade das diferenças, das diversas realidades e dos contextos sociais nela existentes. Uma sociedade repleta de diferenças, porém vista como homogênea. Nessa perspectiva, não há mais como ver a escola apenas como o lugar onde se aprendem conteúdos, “[...] é preciso que ela seja vista sobretudo como um lugar de relações” (SANTIAGO, 1997, p. 25).

Veiga-Neto (2003) discute a proposta de pensar a escola como uma instituição para o mundo, uma escola real, presente, mas não necessariamente uma escola que busque responder a todas as demandas sociais que existem na sociedade – sociedade esta que muitas vezes tenta lançar suas problemáticas para a escola, como se ela fosse dar conta de responder com suas práticas todas as necessidades momentâneas. Sobre isso, o autor cita alguns cuidados que devemos ter ao adentrarmos a escola com intencionalidades dentro de uma profissionalidade:

Primeiro cuidado é não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas para o mundo. Não existe um mundo lá e uma escola aqui que dê respostas a esse mundo que parecer estar lá. Existe, certamente, uma instituição chamada "escola" que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo. A rigor, não existe essa dicotomia de uma instituição dando resposta ao mundo (VEIGA-NETO, 2003, p. 45).

As escolas de um modo geral são repletas de desafios que envolvem recursos, pessoas, profissionalidades, dentre outras questões, e, quando se trata das com

localização geográfica transfronteiriça, esses desafios podem se ampliar, pois, além desses pontos citados, deparamo-nos com uma escola multiculturalmente diversa e assim, as línguas, as culturas e as diferenças como um todo, passam a fazer parte dos dramas cotidianos que afligem essa instituição educativa. Nessa lógica, o autor enfatiza:

[...] penso ter mostrado a necessidade de pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolivelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade (VEIGA-NETO, 2003, p. 109).

O autor não apresenta um discurso salvacionista sobre a função da escola, mas propõe pensar que esta não pode ficar alheia às questões que estão em seu torno, pois os sujeitos que nela convivem tendem a produzir práticas decorrentes dos espaços por eles vivenciados. Assim, a indissolubilidade entre a escola e as práticas sociais pode ser um passo para conhecer melhor a realidade em que a instituição está inserida, considerando todos os vieses possíveis, desde as questões políticas até situações econômicas e geográficas.

Sobre a perspectiva de uma escola que desenvolve a civilidade, ele explica:

Quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da minoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na "mesma cidade", estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem (VEIGA-NETO, 2003, p. 105).

Esta pesquisa mostra uma escola repleta de tensionamentos para exercer a docência diária, com situações complexas no que tange às relações culturais entre indivíduos de diferentes etnias e nacionalidades, em que alunos, venezuelanos, peruanos e árabes, atravessam a fronteira diariamente em busca de escolarização e acolhimento. No entanto, por vezes se deparam com situações de hostilidade, bem como com o fato de que são ignoradas suas diferenças e especificidades tanto no que diz respeito ao seu idioma quanto aos modos de viver. Isso porque algumas práticas pedagógicas e o próprio processo de convivência entre os alunos e os demais profissionais da escola podem levar à invisibilidade.

Sobre a escola que temos e a crise que a envolve, Veiga-Neto (2003) possibilita pensar que:

Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 99).

Nessa direção, as vidas imbricadas no contexto da escola pesquisada podem e devem ser vistas por completo, aproveitando a riqueza dessa convivência como oportunidade de apreensão de novos conhecimentos. Com isso, é necessário que a unidade escolar seja o espaço de trocas culturais e de respeito às diferenças.

Tendo em vista tais considerações, parto do contexto vivenciado na escola para compreender as existências na sociedade. Desse modo, diferentes autores contribuem para pensar a escola na contemporaneidade, como Serpa (2011), que possibilita lembrar a existência de uma escola real para as necessidades atuais, na sociedade vigente. Em suas palavras, a escola não deve ser resultado de modelos importados nem deve ser pensada como uma solução miraculosa, mas deve ser:

[...] uma escola tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido. Defendo uma escola pensada não para sujeitos, mas pelos sujeitos. Sujeito que não vive e que não narra sozinho, mas que traz consigo – e em si – as muitas vozes e suas experiências que narram também (SERPA, 2011, p. 154-155).

Na realidade da escola pesquisada, há a necessidade de criação de estratégias e metodologias de ensino que considerem a realidade da fronteira, em todas as suas possibilidades, de forma que seja possível criar novos olhares que afastem as práticas pedagógicas que só reproduzem modelos de outras realidades, sem se preocupar com aquilo que acontece no seu meio.

Nos contextos escolares de fronteira, enxergo a necessidade de que haja variadas tarefas sociais, incluindo a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, a inquietação com a criação de meios para valorização e respeito entre todos, nativos e migrantes, de maneira que, na sua essência, sejam contempladas a pluralidade e a diferença (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009) colabora para uma reflexão sobre realidades sociais. Em sua perspectiva, a escola não pode se eximir de pensar na construção de um espaço em que a desigualdade seja silenciada ou ignorada. Ela existe e também existem as produções de sujeitos e práticas marcantes na vida dos indivíduos que compõem esse cenário. Na

Escola de Fronteira, foram observados sujeitos invisibilizados, desrespeitados, retraídos em seus mundos e que, por vezes, são considerados invasores e culpados pela decadência social do país. Por outro lado, os próprios indígenas sofrem com o preconceito ao serem, pejorativamente, tratados como caboclos; são acusados de terem tomado a terra dos arroteiros, em razão dos conflitos para demarcação das áreas indígenas.

Masschelein e Simons (2014), em seu livro *Em defesa da escola*, argumentam que a escola é também um âmbito em que se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços, e que é antes de tudo um espaço de iguais.

A escola tem a responsabilidade de conhecer, reconhecer e proporcionar o respeito às diferenças. Ao tomar conhecimento da realidade vivenciada na sociedade, pode ampliar a compreensão dos reflexos advindos dessa realidade, que emergem no espaço oficial de aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, reconheço que a existência das diferenças pode contribuir para a formação dos alunos, fazendo-os ganhar força. Para tanto, é necessário que haja atividades que proporcionem respeito e interação em todos os momentos formativos dos discentes. Na perspectiva de Silva e Almeida (2012, p. 35):

A forma como a desigualdade deve ser tratada na educação, tende a dissociá-la da desigualdade social e econômica, supondo que há diferentes desigualdades, de tal modo que se deveria cuidar para que o esforço de combater o mau tratamento da diferença na educação não acentue a disparidade da combinação de desigualdade de classe com formas de discriminação baseada na negação do direito à diversidade.

Para além das diferenças encontradas no espaço escolar, aqueles que fazem a educação acontecer são levados a considerar as desigualdades não como elementos de divisão dos alunos, mas como forma de aprender e criar visões críticas, necessárias à sua formação. Dussel (2017, p. 103) também compartilha do posicionamento dos autores citados, discorrendo que a escola na contemporaneidade deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência, daqueles que habitam um encontro distinto com o mundo. A escola deve permitir a cada um apropriar-se do mundo, encontrar um lugar nele, acessando suas linguagens como modos de representação das experiências humanas.

Nessa perspectiva, é indispensável pensar a cultura e o multiculturalismo como parte da relação entre os sujeitos no espaço escolar. Em Bauman (2013, p. 47), vejo o seguinte argumento:

Alain Touraine propôs que a noção de “multiculturalismo” nascida do respeito pela irrestrita liberdade de escolha entre a riqueza das ofertas culturais, deveria ser distinguida de algo fundamentalmente (se não diretamente, ao menos em sua consequência) diverso: Um projeto cuja menor denominação seria “multicomunitarismo”. Se a primeira noção presume o respeito ao direito de um indivíduo escolher seu modo de vida e os pontos de referência para sua lealdade, a outra noção, por contraste, presume que a lealdade de um indivíduo é uma questão respondida de antemão pelo irrefutável pertencimento a uma comunidade de origem- fato que torna inútil a negociação dos valores existenciais e dos estilos de vida.

Assim, não se trata de perder, esquecer ou subvalorizar as próprias riquezas culturais pelo fato de encontrar-se em outro país ou na convivência com pessoas de outras etnias. A questão é saber utilizar as marcas culturais como referências, deixando ver que é possível conviver sem perder os traços que distinguem cada sujeito na sociedade. Nesse contexto, Dussel (2017, p. 95) explica:

O exemplo do uniforme permite ver que a escola não é uma instituição homogênea e unificada, mas, como já assinalamos, uma montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes ou pelas formas de regras estatais, mas por complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la.

Na escola, há, de modo geral, um movimento de apagamento das diferenças porque existe uma cultura de homogeneizar para educar todos da mesma maneira, como se fosse necessário ao processo de ensino e de aprendizagem tomar por princípio uma média, um modelo de aluno inventado, um simulacro. Tanto é assim que, no Brasil, as turmas são cheias, não há muito espaço para a individualidade, nem para a voz singular de cada aluno. A palavra é do professor e seu dizer é uma fala feita para a maioria, os conteúdos e os ensinamentos são desenhados para todos.

A homogeneização está marcada também no Projeto Político Pedagógico, esse documento que muitas vezes cumpre apenas uma formalidade burocrática. Ele é tecido teoricamente e, uma vez feito, não é modificado – ou é modificado muito esporadicamente. Esse fato prova que não se trata de uma diretriz realista, que se altera conforme se move o contexto escolar e se modifica o quadro de alunos e professores. Não, ele não acompanha as demandas da comunidade escolar. Ele é um documento fixo,

homogêneo, é uma média daquilo que se espera que a instituição almeje, promova e siga.

O próprio PPP da escola mostra que, desde o ano de 2006 até 2012 (ano de edificação do documento), anualmente, a gestão da escola tem sido modificada, sendo que cada gestor efetivou aproximadamente apenas 1 ano de trabalho. O documento não traz explicações para tal acontecimento, mas por conhecer a realidade política e educacional da rede pública de Roraima, é possível inferir que tais mudanças ocorridas tenham ligações políticas. Como ainda não há eleições para gestores escolares, a cada mudança de secretários de Educação ou de gestores públicos, prefeitos etc., uma nova nomeação ocorre. Certamente cada uma desses gestores possui sua perspectiva de manejo da dinâmica escolar, mas isso não é atualizado no PPP.

Quando nas entrevistas é destacado que muitos professores tentam mostrar aos alunos que os chamados “venecas” são filhos de venezuelanos, mas são cidadãos brasileiros, existe também um processo de homogeneização porque se está dando um argumento para incluir os alunos apelidados de “venecas” ao grupo de brasileiros, reforçando que eles são brasileiros, por isso não devem ser alvo de preconceito. Essa atitude não ajuda, uma vez que o respeito deve existir independentemente de qual seja a nacionalidade do aluno ou de seus pais. Incluir alguém no grupo não é motivar respeito. Respeito é aceitar o diferente, aceitar que há outros grupos, outras nacionalidades, outras culturas e diferentes configurações familiares, étnicas, culturais.

O que chamo de homogeneização cultural aparece também nos planos de aula e nas práticas docentes, que muitas vezes são replicadas ano após ano, sem que haja uma adaptação direcionada à turma. Se como se viu a Escola de Fronteira possui uma dinâmica social de idas e vindas em razão das questões sociais, econômicas, das flutuações políticas, é necessário que essa dinâmica seja pontuada nas aulas.

Ainda que sejam trabalhadas as orientações gerais de conteúdo para todo o país, é imprescindível se ocupar das questões próprias da fronteira, inclusive abordando aspectos dos países que fazem divisa. Questões culturais, históricas, políticas, de meio ambiente, de fauna, flora, biodiversidade, tudo pode configurar uma oportunidade de ensino contextualizado. Essa seria uma atitude de incluir os alunos, ao mesmo tempo que se propicia um ensino global, com saberes gerais, importantes também para a formação cidadã, tanto porque ampliam os horizontes do conhecimento quanto porque ensinam respeito, valores, reconhecimento do diferente.

Assim, uma escola constituída na Contemporaneidade é uma escola que reconhece a pluralidade social, principalmente nas fronteiras, onde essa variedade é marcada pelo encontro de países, portanto, uma situação em que há contrastes mais bem marcados. Uma escola para todos é diferente de uma escola homogeneizadora porque a primeira opção congrega e acolhe as diferenças. Já a segunda as invisibiliza, é indiferente a elas, tenta dar a impressão de totalidade, no sentido de projetar uma ideia de que todos são iguais, desenhando suas propostas para essa suposta imagem de todo.

Isso foi visto, por exemplo, na escola lócus desta pesquisa, quando em um momento de entrevistas em que os professores escolhiam uma aula para comentar comigo, um professor relatou que discorrendo sobre o descobrimento do Brasil. Após a explicação do conteúdo, um aluno perguntou: “e o descobrimento da Venezuela como foi, professor? Essa questão revela que há nas aulas também uma ideia de homogeneidade, porque o conteúdo foi projetado para os brasileiros – ainda que interesse aos estrangeiros saber sobre história do Brasil, caberia contemplar pontos de sua localidade a fim de que eles se sentissem também prestigiados, além de agregar aos brasileiros conhecimento geral.

Assim, uma série de fatores tem se apresentado nas práticas e nos currículos que, de um modo geral, desenvolvem ações que buscam uma homogeneização dos alunos, mobilizando o sentimento de que há culturas “certas” para serem contempladas na escola e há outras que devem ser deixadas de fora, sendo invisibilizadas. Dessa forma, sigo para a análise de uma das mais intensas categorias que a compilação de dados permitiu enxergar, que foi a existência de um currículo com práticas que apresentam poucas possibilidades de mudança e que parecem buscar uma homogeneização de culturas.

5.2 CURRÍCULO²⁸ TURÍSTICO E PADRONIZADOR: O FOCO NAS DATAS COMEMORATIVAS

Diversos são as bases epistemológicas que investigam o conceito de currículo, mas, as que opto em seguir para discutir neste trabalho é com base nos aportes dos Estudos Foucaultianos com as vertentes teóricas pós-estruturalistas dos Estudos Culturais em Educação. Assim investigamos as

²⁸ É importante destacar que múltiplas são as concepções de currículos existentes, porém que a concepção de currículo que apresento nesta Tese é a que segue a linha do pós-estruturalismo, que compreende o currículo como documento de identidade, que considera a alteridade, diferença, subjetividades. Nessa concepção, explicado por Silva (2011), o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder, nas quais ele está envolvido.

relações entre o Currículo —enquanto artefato escolar— e as rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e culturais que estão em curso no mundo de hoje. Entendendo que existe uma relação de imanência entre o Currículo e a temporalidade e a espacialidade modernas, esse objetivo principal desdobra-se em vários outros e adquire variados matizes. Compreende-se o currículo como um conjunto de dispositivos que colocam em funcionamento o poder disciplinar. Num âmbito coletivizante, compreende-se o currículo como um conjunto de estratégias que colocam em funcionamento o biopoder... Assumindo que — para o bem ou para o mal, queiramos ou não— vive-se hoje o esgotamento tanto das metanarrativas iluministas (no plano teórico) quanto das “formas de vida” modernas (no plano existencial. Com isso, estabelecem-se bases epistemológicas que possibilitam melhor a descrição, a compreensão e a problematização dos fenômenos educacionais nesse período de agudização das crises modernas e de transições do moderno para o pós-moderno (VEIGA-NETO, 2008, p. 238).

O currículo pode ser entendido como o coração de uma escola quando compreendemos que ele é composto pelas práticas, pelos conteúdos e também pelas ações de todos os que nela atuam, incluindo – e principalmente – o corpo docente. Nas Escolas de Fronteira, os currículos têm uma responsabilidade ainda maior de abranger também as diferenças de línguas, saberes e culturas de seus alunos e professores.

Para Torres Santomé (2011), um currículo turístico é similar à maioria das pessoas que fazem turismo, uma vez que não se aprofundam sobre as diferentes realidades culturais que vêem e vivenciam, detêm-se em danças, festas, comidas típicas. Outra questão é que sendo turístico, não há compromissos, simplesmente são trabalhados os conteúdos culturais quando são solicitados por um evento que está acontecendo naquele momento, ou quando os programas de ensino, as políticas oficiais, por meio desses programas, assim o prescrevem; de outra forma, constatamos que há pontos de encontro, fluxos culturais e não uma incorporação significativa desses temas nos currículos, nas discussões. Como sublinha Torres Santomé (2011) criamos “El día de”.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996) deixa claro dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos²⁹. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao

²⁹ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes

dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017).

Acerca da compreensão do que é currículo, aponto os posicionamentos de Williams e Veiga-Neto. Para Williams (1984):

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (WILLIAMS, 1984, apud VEIGA-NETO, 2002b, p. 44).

Nas palavras de Veiga-neto (2012b):

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (VEIGA-NETO, 2002b, p. 44).

Diante disso, o currículo manifesta o que é prioridade a ser ensinado e aprendido na instituição escolar e ele, na maioria das vezes, é administrado e regulado pelo docente.

Veiga-Neto (2008, p. 141) postula que “[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar [o currículo]: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação”.

A Escola de Fronteira, lócus da pesquisa, por uma soma de motivos, não desenvolve condições suficientes para a criação de um currículo com práticas pedagógicas cruzadas com o complexo de culturas que a cerca. A partir da pergunta de entrevista número 2, sobre as aulas e o currículo, foi possível mapear algumas recorrências quanto à construção e desenvolvimento do currículo na escola. Os professores apontaram de que modos vão compondo o currículo de suas disciplinas ou

desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

turmas, de acordo com condições variadas e combinadas, como é possível visualizar na tabela a seguir:

Tabela 1: Composição do currículo

Composição do currículo \ Professor	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5	Professor 6	Professor 7	Professor 8
BNCC								
Organização anual coletiva								
A partir de livro didático								
A partir da cultura dos alunos								
Desenvolve o que acredita ser necessário								

Fonte: a autora

O professor 1, por exemplo, compõe o currículo de suas turmas levando em consideração a BNCC e os conteúdos indicados nos livros didáticos, o professor 2 utiliza principalmente o livro didático. O professor 3 compõe o currículo que desenvolve a partir da cultura que identifica nos alunos, enquanto que o professor 4 desenvolve suas aulas de acordo com a organização de conteúdos realizada no planejamento coletivo com os outros professores da escola e o professor 5 trabalha com conteúdos que julga necessários, de acordo com sua experiência. O professor 6, assim como o professor 4, também desenvolve o trabalho pedagógico a partir do planejamento coletivo. Baseando-se em materiais pedagógicos instrucionais, o professor 7 trabalha com o livro didático e com a BNCC na composição do currículo; e o professor 8, com o livro em consonância com o planejamento coletivo.

Os oito professores contaram como se dá a construção e prática do currículo que desenvolvem com os alunos, levando em consideração um ou mais fatores e fontes. A partir daqui, passo a usar o código PFBV (Professor de Fronteira Brasil-Venezuela), enumerado de 1 a 8, para me referir aos Professores, a fim de que não se identifiquem sua identidade. O PFBV 5 diz:

Quadro 11: Sobre construção e prática do currículo

Eu gosto muito de trabalhar com textos para eles [os alunos] aprenderem a interpretar. Gosto de trabalhar com muitos exemplos porque a gente só aprende se praticar, então, se você praticar você vai aprender e o meu objetivo ali é só trabalhar com probleminhas para que eles possam fixar aquilo na cabeça [...].
(PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: material da pesquisa; entrevista com professor

O PFBV 5 explicitou que compõe o currículo de sua turma levando em consideração os conteúdos que acha apropriados e com os quais se sente seguro ao trabalhar com os alunos, importando-se principalmente com a necessidade de o aluno “fixar” os seus ensinamentos.

Já outros três professores indicaram que participam de reuniões anuais com outros professores de modo que estes possam elencar os conteúdos que acham necessários, a partir de uma lista pré-determinada, conforme excertos abaixo:

Quadro 12: Sobre construção e prática do currículo

<p>Na verdade, os conteúdos são organizados por todos os professores do quarto ano, a gente se junta e eles dão uma lista para a gente no início do ano, e a gente relaciona aqueles mais importantes. [...] Não sei [quem faz a lista], sei que eles passam para nós e nós fazemos a nossa. (PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>A gente tem um planejamento anual, que é logo no início do ano letivo que se pensa; aqui começamos em fevereiro, logo no finalzinho de fevereiro, então, a gente se reúne todo o corpo docente da escola, então a gente tem um planejamento, aí dentro desse planejamento a gente recebe da Secretaria de Educação do município todos os conteúdos do ano letivo. De todas as séries, então o quê que você faz? Você vai pegar aquele conteúdo do ano e os professores, se são dois de português se unem, por exemplo, dois de português, dois de matemática e, assim sucessivamente, planejam-se juntos, para andar junto, para não atrapalhar e aí a gente faz, o professor, a partir daquele conteúdo bimestral, faz o seu semanal. (PFBV 8. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>Os conteúdos a gente planejava, anual, aí tem isso, se tiver que fugir, como uma data comemorativa, do conteúdo, aí a gente trabalhava através de trabalho avaliativo, que aqui o aluno tem que fazer trabalho avaliativo. Em Português, a gente observa a falta de leitura e escrita, então a gente trabalha atividades que sejam mais voltadas a isso, a leitura e a escrita, por exemplo. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

No primeiro excerto do quadro apresentado, o PFBV 6 indica que compõe e organiza o currículo que vai trabalhar a partir de uma lista de conteúdos entregue pela direção, mesmo sem saber quem fez a organização inicial dessa lista, se direção ou Secretaria de Educação.

Já o PFBV 8 indica que o planejamento anual é enviado pela Secretaria de Educação, de modo que sirva de guia para os professores das escolas. Por ser um professor de uma matéria específica, destaca que os professores que trabalham com as mesmas matérias na escola fazem a eleição dos conteúdos e o planejamento anual juntos, de modo a não prejudicar as turmas por estarem com um ou outro professor. Como metodologia, este professor destaca que utiliza o livro didático da escola.

O PFBV 4 conta sobre essa organização anual dos professores e acrescenta que os professores, ao notarem as dificuldades de seus alunos, planejam atividades para

superá-las. Além disso, o professor conta também que as datas comemorativas são uma quebra no currículo, sendo trabalhadas à parte dos conteúdos curriculares, questão que será tratada mais a frente nesta análise.

Dois dos oito professores participantes têm composto o currículo que ensinam a partir da BCNN, conforme excertos abaixo:

Quadro 13: Sobre construção e prática do currículo

<p>Este ano a gente começou a utilizar a Base Nacional Curricular Comum. No ano passado, era um tipo de conteúdo, eu percebi que, por exemplo, em Português, no ano passado, a gente trabalhava assuntos separados, por exemplo, texto, leitura, interpretação de texto, redação. Esse ano no primeiro bimestre os conteúdos específicos são fábulas e manchetes. [...] Usar a base é questão da coordenação da escola, mas segundo a própria coordenação da escola isso já veio da Secretaria de Educação, só que para a gente não é tão fácil, eu ia seguir essa Base por quê? (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>Primeiro eu tenho que contemplar o eixo da grade curricular nacional. Isso, da Base, a partir daí é que eu vou verificar o tipo de aula que eu vou ministrar, a metodologia que eu vou usar. [...] (PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Como é possível visualizar, apesar da utilização da BNCC ser uma premissa para os dois professores, ambos ainda buscam compreender esse documento. Um deles questiona o uso da Base, utilizando-a por ser “uma questão da coordenação” que “já veio da Secretaria de Educação”. Ou seja, notadamente, parte do currículo, para esses professores há pouca relação com sua atuação em sala de aula, ambos usam-na como referência, pois devem utilizar porque lhes foi orientado pela equipe da escola, não porque reconheçam nela uma construção que possibilite o desenvolvimento do tipo de educação que consideram correta.

Há na pesquisa os professores que utilizam, além de outras fontes de escolha de conteúdo, o livro didático escolhido pela escola, conforme os excertos a seguir:

Quadro 14: Sobre construção e prática do currículo

<p>A gente sempre tem uma coleção de livros que a gente procura utilizar. (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>Antes de entregar a listagem aqui, a gente vai organizando, eu procuro muito nos livros daqui mesmo, da escola. Tem exercício, faço jogos matemáticos também. Eles aprendem muito, [fazem] trabalhos em grupo, do livro, na sequência do livro. (PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>Eu procuro usar o livro sugerido que, na minha opinião, não é muito bom, mas foi o sugerido pelos professores anteriores da escola. Há uns cinco anos são os mesmos livros. É, então não achei muito interessante, mas também não deixei de usar para não dizer que eu não estou incentivando a leitura desse livro. (PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

A gente adota tanto o livro didático que esse ano ainda funciona aqui que é dos sextos anos de língua portuguesa, o livro didático “Pra viver juntos”, sexto ano, e eu também adoto o “Caderno do futuro de língua portuguesa”, que eu acho muito mais, assim, específico e objetivo e que tem uma linguagem muito fácil de você trabalhar com seus alunos. Então com o livro didático eu trabalho argumentação, eu trabalho leitura, interpretação. Quando se fala da parte da gramática, eu trabalho a gramática com o “Caderno do futuro” e faço uma contextualização para eles identificarem o que a gente está trabalhando gramaticalmente dentro do texto, então eles fazem essa relação.

(PFBV 8. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Os PFBV 3 e 5 desenvolvem seus currículos de modo mais autônomo, preocupados com o que julgam que seja apropriado para seus alunos, como é possível visualizar:

Quadro 15: Sobre construção e prática do currículo

Essa questão da diferença cultural eu procuro sempre inserir mais conteúdos que sejam interessantes e relevantes para que eles possam aprender durante as aulas.

(PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Eu gosto muito de trabalhar com textos para eles aprenderem a interpretar e com muitos exemplos porque a gente só aprende se a gente praticar, então, se você pratica você vai aprender e o meu objetivo ali é só trabalhar com probleminhas para que eles possam fixar aquilo na cabeça, como eu vou fazer se eu tenho tal maneira de aprender e, então, o professor me ensinou assim, eu vou fazer assim.

(PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Um quantitativo significativo de professores relatou nas entrevistas que o livro didático é um dos instrumentos priorizados no processo de desenvolvimento de suas aulas, no planejamento e durante o dia a dia na sala de aula. O livro didático desde os anos 80 e 90 vem sendo objeto de discussão sobre suas reais finalidades de existência, pois o surgimento deste, historicamente, tem se mostrado como ponto crucial para substituir e melhorar as práticas dos professores em virtude da existência de uma formação inicial precária.

Dos materiais utilizados na escola para facilitar o ensino e a aprendizagem, poucos são aqueles que despertam tantas polêmicas como o livro didático. Se por um lado existe um consenso na utilização dos computadores, mapas, cadernos, quadro-negro, por outro lado, o livro didático ainda produz opiniões diversas sobre o seu uso. “O livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal.” (PONTUSCHKA, 2007, p. 343).

As críticas em torno do livro didático existem pela compreensão de que este é um objeto de conhecimento muito forte e que, portanto, pode ser utilizado como formas ideológicas de alienação e não de formação crítica. Além disso, pode vir como um apoio e fim meramente capitalista que líderes governamentais utilizam para justificar gastos desnecessários de recursos financeiros públicos. Por isso, é um material que coerentemente necessita ser avaliado por quem realiza o processo e ensino pedagógico nas escolas, *o professor*.

Isso reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, de modo que o ideal seria que em seu dia a dia ele “reescrevesse” o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro (LAJOLO, 1996). Assim, ele poderia atuar com o livro, dando uma perspectiva personalizada às atividades, vislumbrando-as no âmbito da turma e, portanto, direcionando-as a alunos específicos, com necessidades pontuais.

De acordo com Rojo (1998), existem pelo menos três maneiras com que a escola lida com o livro didático: o docente pode utilizá-lo para consulta de textos ou exercícios incrementando sua aula; o livro didático pode vir a substituir o currículo feito pelo professor ou pode ser um instrumento de apoio pedagógico, se estiver subordinado aos objetivos do docente.

Assim, o docente que busca uma melhoria na qualidade de ensino não pode escolher um livro de maneira aleatória, pois o que está em foco é a produção do conhecimento e a formação do aluno. Ele não pode tomar o livro de forma genérica, há de ser consciente o uso, haja vista que, para alguns autores, o “[...] papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado”. (BITTENCOURT, 2001, p. 74)

A prática do professor é composta por uma série de atividades que este desenvolve no dia a dia escolar, desde participação em reuniões, planejamento, avaliação, desenvolvimento das aulas, elaboração e metodologias de recursos diversos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e, assim, a elaboração do currículo escolar como um todo. Pensar quais conteúdos serão trabalhados e priorizados na sua prática também é tarefa do professor. Além disso, a forma com que essa aprendizagem será possibilitada aos discentes também é.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a intensidade em que o livro didático é considerado instrumento imprescindível nesse processo e como este tem sido percebido

pela equipe docente na escola pesquisada. Tudo contribui de forma significativa para ampliar a compreensão de como se apresentam e têm sido constituídas as docências e práticas pedagógicas nas Escolas de Fronteira, Brasil-Venezuela.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção, por isso todas as decisões tomadas são importantes e fazem parte do planejamento curricular. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir-lo, precisamente. O currículo pode ser entendido como uma linguagem, e, por isso, é possível identificar nele significados, imagens, conceitos, línguas, representações etc. (CORAZZA, 2001).

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre coisas e seres do mundo (COSTA, 2001).

Muitos são os autores que têm se empenhado para conceituar currículo, mas é com base sobretudo em discussões pós-críticas que proponho explicitar as concepções e as multiplicidades de ideias acerca dele, encontrados em momentos empíricos na Escola de Fronteira, lócus da pesquisa. Toda a decisão da montagem de um currículo, de sua perspectiva, vai desaguar em modelos. Assim,

Temos de reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação não é um instrumento de metas econômicas, produtivistas, empresariais, financeiras (SILVA, 2010, p. 28).

A partir do tratamento dos dados produzidos com esta investigação, com base na primeira questão de pesquisa em destaque – *Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?* –, é possível destacar a identificação de uma prática docente com base em um currículo homogeneizador, que privilegia datas comemorativas para o desenvolvimento do ensino de conteúdos em diferentes componentes curriculares, uma prática que não se diferencia de outras escolas comuns. Por conseguinte, sua existência enquanto Escola de Fronteira deve vinculá-la em práticas que incorporem críticas³⁰ e que o acompanhamento do currículo não esteja

³⁰ O conceito de crítica que venho abordando nesta Tese baseia-se principalmente em Veiga-Neto. A crítica deve, nesse caso, ser entendida "[...] como uma atitude filosófica e cotidiana que precisa de 'permanente reativação' [e que] corporifica uma relação baudelaíria com o mundo e com nós mesmos".

apoiado em práticas antigas, que estão intimamente ligadas e postas na ordem do discurso escolar ultrapassado.

Um currículo com base em datas comemorativas torna-se um tanto exótico e não algo representativo do conhecimento a ser estudado cientificamente e com um viés crítico. Os docentes, na ânsia de um trabalho envolvente com os alunos, desenvolvem as atividades tendo o calendário comemorativo como referência. Nessa perspectiva, utilizam diversas estratégias, como um caminho mais próximo. Focar o ensino nessas datas proporciona um currículo repetitivo e padronizador, no sentido de que no quinto e sexto ano escolar, provavelmente, essa não seja a primeira vez que os discentes passem por essa experiência de conteúdos e práticas pedagógicas vinculadas a datas comemorativas.

Realizar práticas com foco em datas específicas, embora faça parte diretamente do cotidiano de parte dos discentes, em especial os brasileiros, é uma prática capitalista, que estimula o consumo desenfreado, atendendo a uma lógica principalmente da comercialização para fortalecer e aumentar o lucro de empresas que em algumas datas ficam enfraquecidas, daí criam datas e produtos para utopicamente homenagear, mães, pais, mulher etc., são ações de fortalecimento comercial, atendendo a necessidade de um público, que certamente não é o que compõe essa escola brasileira localizada na fronteira com a Venezuela.

Nesse sentido, Ball (2014) explica sobre como o neoliberalismo atravessa as práticas realizadas nas instituições de ensino:

Quero esboçar algumas das práticas e das tecnologias por meio das quais o neoliberalismo opera em instituições de ensino e sobre elas[...] Atender a essas práticas também no ajudará a pensar sobre as maneiras pelas quais o neoliberalismo é realizado de formas corriqueiras e imediatas em nossas instituições do cotidiano e as formas que ele” nos faz” – fala e age por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais. [...] Ao pensar sobre essas

Trata-se, assim, de uma crítica que costumo chamar de hiper crítica (Veiga-Neto, 1995), que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hiper críticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hiper crítica. Tal radicalismo não implica a negação abstrata ou irracional da verdade, mas, sim, a sua problematização constante, numa busca das políticas envolvidas na produção dessa verdade, na medida em que as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas, que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados, ajuda-nos a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica "destruir" as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade. Além de isso ser importante no campo teórico, no campo prático, a hiper crítica tem nos ajudado a pensar e a experimentar novos arranjos e novas práticas sociais que podem melhorar nossas condições de estar no mundo. Assim, está sempre nas agendas dos hiper críticos uma preocupação não apenas em compreender o mundo como também e muitas vezes, principalmente, em modificar o mundo.

práticas, podemos pensar, também sobre como estamos “reformados” pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, e como as mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena- a privatização-, em diferentes formas, de serviços da educação pública (BALL, 2014, p. 64).

Diante da abordagem de Ball sobre a complexidade vivenciada em toda sociedade e, por conseguinte, das especificidades que atingem a escola e as práticas que nela vão se constituindo, Silva (2010) apresenta outros aspectos negativos que estão presentes na escola, sendo orientados por uma lógica neoliberal predominante, seguem e fortalecem a desigualdade, em diferentes aspectos, entre os indivíduos. Destaca o autor que:

O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Nesse projeto a educação é vista como simplesmente instrumental a obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. Sabemos o que essa educação vai produzir, o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelências dos mecanismos de mercado; de outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados (SILVA, 2010, p. 27).

Além das problemáticas apontadas por Ball (2014) e Silva (2010), outra complexidade que envolve a prática pedagógica é o fato dos alunos que fazem parte do contexto escolar pesquisado, em grande quantidade, serem de outras etnias e nacionalidades – como venezuelanos, peruanos e árabes – o que torna tal prática ainda mais sem significado, uma vez que grande parte das datas estão pautadas na história e na cultura brasileira, situação que se constitui como contraditória, conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16- Que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?

“[...] por ser fronteira, justamente o problema é com os alunos imigrantes porque não há só venezuelanos, há outras, tem outras [nacionalidades]. **Peruanos, venezuelanos, árabes, indígenas. Falam em português, mas porque falam em casa tanto português, como árabe como o espanhol, só que na escola a gente se debate mais com o espanhol**”.

(PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“Em sala de aula que 20 alunos de 30 são imigrantes e você vê que a realidade deles é totalmente diferente da nossa”.

(PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“Com os estrangeiros, com os venezuelanos porque eles são maioria, nós temos duas turmas aqui que uma delas tem 35 alunos seis são brasileiros. **29** São venezuelanos, assim, no meu ver, a questão da administração aqui da escola errou em não ter misturado mais essa turma. **Porque nessa turma na verdade quem se sente mal são os daqui. Os brasileiros**, porque eles são maioria, mas de forma geral, eles se dão muito bem”.

(PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

A partir dos excertos selecionados das falas dos entrevistados, sobre os tensionamentos que atravessam as práticas pedagógicas nessa Escola de Fronteira, as diferenças culturais são apontadas por todos os professores da pesquisa como os principais desafios citados pelos grupos de professores entrevistados. Isso me fez pensar sobre a necessidade da existência de um currículo que tenha toda essa efervescência cultural dentro da prática pedagógica.

Porém, o que observo, a partir do material de pesquisa, é que essa perspectiva não é explorada pela escola mesmo considerando o solo fértil de possibilidades para um currículo diverso, como destacado anteriormente. Isso porque somente um professor menciona que busca elementos para o currículo na cultura dos alunos. Os motivos para esse apagamento das diferenças culturais no currículo pode ocorrer por inúmeras e diversas questões, seja por falta de políticas, de formação, políticas públicas, de educação continuada, ou de olhar para essa comunidade considerando a questão migratória e todo o contexto social e cultural que envolve essa localidade. Sobre currículo, Veiga-Neto (2002) explica:

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

O currículo na Escola de Fronteira pesquisada não deve servir para criar um abismo de diferença entre os que ele abrange, alunos estrangeiros e brasileiros, mas deve ensejar a possibilidade de se pensar práticas decorrentes de um currículo que abranja os diversos e suas diferenças. Em razão disso, o que se questiona é o modo dele

existir e se fazer presente nas práticas pedagógicas, de maneira a contemplar o contexto fronteiriço.

Sobre isso, para o pesquisador Fernando Diogo (2006), é contraditório e pouco profissional pensar um currículo que não esteja voltado para práticas de reconhecimento da diferenciação. Assim, é imprescindível que haja o traço plural na própria constituição do currículo, a fim de que se contemple a diversidade existente nos alunos. Nas palavras do autor:

O princípio orientador de uma gestão flexível do currículo é, pois, o princípio de adequação dos conteúdos e dos processos de ensino às características dos alunos. Guiar-se pelo princípio da adequação obriga a admitir a diferenciação curricular exigida pelas diferenças realmente existentes entre os diversos grupos de alunos (DIOGO, 2006, p. 210).

Na perspectiva que assumo, o currículo, tal como a cultura, não pode ser desvinculado do caráter social dos processos e das práticas de significação. Assim, é possível saber que cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. Por isso, devem ser vistos como prática de significação. Em se percebendo esses conceitos como prática, fica fácil também ver seu caráter relacional e social (SILVA, 2010).

Segundo Diogo (2006),

[...] de fato a autonomia curricular de cada escola, por si só, não significa, flexibilização curricular em sentido pleno. Baseada no reconhecimento de que as escolas e os seus contextos são diversificados, a autonomia curricular da escola dá origem à diferenciação curricular entre escolas, mas, não implica a necessária diferenciação dentro de cada escola, enquanto modo de procurar adequação aos grupos específicos de alunos que a povoam (DIOGO, p. 210).

Por diferenciação curricular, entende-se a variação dos elementos curriculares e dos fatores que enquadram as operações do desenvolvimento do currículo. Assim, o princípio de adequação exigiria a diferenciação:

Dos objetivos e conteúdos do ensino, das metodologias, dos materiais didáticos, do tempo, dos espaços educativos, dos agrupamentos de alunos, sempre que não se trate de objetivos e conteúdos considerados essenciais (DIOGO, 2006, p. 210).

Ainda sobre essa variedade de entendimento do conceito de diferenciação curricular, Roldão (2003) também explica que ela sempre reflete a mesma dilemática questão: articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são

inevitavelmente diversos. Assim, seu foco está no modo de gerir – política, ideológica e educacionalmente – esta inevitável tensão situada entre a função niveladora e a função diferenciadora da escola, já que assume soluções diversas com implicações também diferentes.

Embora agora eu esteja discorrendo sobre a análise das entrevistas produzidas, em outro momento do percurso dos estudos, quando analisava os documentos organizativos que norteiam a instituição pesquisada, pude ver que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa Escola de Fronteira, desde que foi elaborado no ano de 2012, não foi revisto, com base em análises e alterações junto às comunidades social e escolar.

Diante disso, alerta para uma lacuna que deixa o PPP estático, visto que as significativas mudanças nos cenários social e econômico da fronteira, em que a escola está inserida, retratam o exorbitante fluxo migratório. Essa situação social aponta para oportunas revisões, alterações políticas e pedagógicas nesse importante documento, que compõe também o currículo da unidade escolar fronteiriça, com todas suas demandas e especificidades. Entendo que não revisar esse documento, neste período de seis anos, significa muito, inclusive o silenciamento das culturas e das diferentes línguas existentes e vivas nesse espaço.

De acordo com Corazza (2001):

Um Currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compressão de nossa temporalidade e espaço. “Um espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (CORAZZA, 2001, p. 14).

Talvez a não atualização do currículo se dê em razão de que esse pode ser, muitas vezes, entendido como mero instrumento burocrático. De qualquer sorte, a não atenção a esse documento, seu silenciamento, é também o enfraquecimento de práticas pedagógicas inclusivas e orientadas pelas diferenças que esse espaço abarca. Nesses termos, a não concatenação do currículo a sua realidade se desvincula do que é de fato o significado de currículo.

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. De acordo com Silva (2010, p. 27): “[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como

um espaço de transmissão de conhecimentos.” (SILVA, 2010, p. 27), muito menos pode ser executado como uma mera função burocrática. Ultrapassando a transmissão de conteúdos, “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27).

Nessa visão, o currículo é um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo. Como local de conhecimento, o currículo é a expressão daquilo que significa construção de conhecimento (SILVA, 2010).

Após apontar alguns tensionamentos que envolvem a Escola de Fronteira, mapeando como se apresentam o currículo e as docências no material analisado, passo a fazer outras reflexões sobre o que o currículo de Escola de Fronteira, em especial, pode ensinar. Nesse ato, questiono onde se encontra ou onde ficou a diferença cultural que poderia existir neste documento em virtude da demanda de alunos multiculturalmente diversos que a escola atende, visto que, como é possível visualizar nos excertos apresentados a seguir, somente dois dos oito professores abrangem estas questões em suas aulas:

Quadro 17: Sobre diferença cultural

Essa questão da diferença cultural, eu procuro sempre inserir mais conteúdos que sejam interessantes e relevantes para que eles possam aprender durante as aulas. (PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).
--

Mais é trabalhar com a questão da discriminação, eles são muito discriminados os estrangeiros. São chamados de venecos, são chamados de porco, dorme sujo, aí é difícil para eles. Na sala de aula. Não é fácil. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Dos professores entrevistados, 6 dos 8 não trabalham as questões culturais e de diferenças em suas aulas, mostrando uma dificuldade em lidar com a situação, mesmo que, para todos eles, as diferenças culturais e linguísticas são as mais difíceis de superar nas escolas. De modo a problematizar esse apagamento da heterogeneidade e a busca, mesmo que por meio do silêncio, de uma homogeneidade entre os alunos, recorro às palavras de Diogo (2006):

A incapacidade da escola oferecer a todos os alunos e alunas uma boa educação relaciona-se diretamente com a sua incapacidade para lidar eficazmente com a heterogeneidade do público-alvo da sua ação. Heterogeneidade que resulta de diferenças com origens várias: a origem sócio-econômica; o domínio da linguagem de comunicação da

escola; a proximidade ou afastamento com a cultura inscrita no currículo escolar; as percepções do papel da escola no futuro dos indivíduos; as expectativas em relação à escola e ao futuro social; a pertença à etnias e/ou culturas minoritárias; as deficiências de vários tipos e grau; as diferenças de rendimento escolar; a singularidade de cada indivíduo (DIOGO, 2006, p. 206).

Dessa forma, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, cultural, dos projetos, personalidades, etc). Ensinar é ignorar ou reconhecer essas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou insucesso por meio de avaliação informal e formal, construir identidades e trajetórias (PERRENOUD, 1993).

Segundo Perrenoud (1993), não existe *aluno* no singular por duas razões:

- a) Há uma grande diversidade nas disposições, nas maneiras de aprender, no funcionamento intelectual e relacional;
- b) O professor está sempre diante de um grupo heterogêneo, mesmo no caso de seleção prévia ser forte (PERRENOUD, 1993, p. 28).

Com Perrenoud (1993) tenho entendido que qualquer formação que trate do aluno no singular, qualquer metodologia que só se interesse por um sujeito epistêmico remete para um só professor a tarefa de enfrentar as diferenças. Ora, este deveria ser um dos eixos principais da profissão: estar aberto para a pluralidade e ser também o próprio professor plural para adentrar nesse universo. Assim, seus pontos de vista devem ser multifocais, ele deve ter abertura para o outro, para entendê-lo.

Da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Este também pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. Como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo uma prática produtiva (SILVA, 2010, p. 19). Dessa forma, mudar a percepção dos conceitos leva ao fato de olhar desde outra perspectiva e tomar novas posturas diante da realidade.

A escola é um espaço cultural privilegiado de produção-circulação de conhecimentos, que estão previstos nos documentos oficiais, na reflexão acerca da realidade e na prática docente. No entanto, por sua complexidade, nem sempre os alunos conseguem se apropriar deles e ressignificá-los. Para que tal ressignificação aconteça, é necessário que haja planejamento e sistematização do trabalho docente. Ademais, há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em

última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um diferencial de poder entre eles. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (SILVA, 2010, p. 23).

A educação aqui deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto na construção de identidades sociais coerentes com esse propósito. Portanto, escola, currículo, cultura e diferenças são especificidades que sempre estarão presentes no exercício das docências sejam elas em Escolas de Fronteira ou não (SILVA, 2010).

Embora se saiba que as escolas assim como os currículos, as culturas e a sociedade são diversas, é preciso entender que nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo existentes na vida social, ainda que tenhamos de reconhecer que existem contextos mais vulneráveis que outros, com mais ou menos condições de (re)ação e enfrentamento (DAL'IGNA; FABRIS, 2017).

De acordo com Dal'igna e Fabris (2017), existem escolas mais vulneráveis que outras em amplo sentido e tal vulnerabilidade acaba fragilizando o trabalho docente e todas as suas práticas propostas no âmbito escolar. Como foi discutido no capítulo 3 desta Tese, a fronteira de Roraima, entre Brasil e Venezuela, por exemplo, ao passar por diversos problemas sociais, políticos e de falta de políticas públicas, inclusive educacionais, também possui escolas com aspectos fragilizados.

Assim, foi possível compreender que a Escola de Fronteira pesquisada ainda não desenvolve condições suficientes para a criação de um currículo e práticas pedagógicas cruzadas com o complexo de culturas que a cerca. Ficando clara a existência de um currículo e de práticas que não favorecem as subjetividades dos indivíduos que ali são formados diariamente, nem possibilita espaço para que cada um exerça suas diferenças, sem a tentativa de padronização de vidas.

As práticas e ações pedagógicas a partir da cultura dos alunos ainda é uma perspectiva pouco exercida. Por conseguinte, muitos entraves fazem parte do cotidiano docente de quem atua nesta instituição, como o baixo rendimento de alguns alunos, a dificuldade na leitura e na escrita, e principalmente os problemas decorrentes da não apropriação da língua do outro. Além disso, há uma questão ainda mais delicada que é o saber lidar com as adversidades construídas diariamente pelo convívio de amplo conflito entre alunos de etnias e nacionalidades diferentes.

Todas essas questões completam-se no sentido de criar espaços para o nascimento de mais de um tipo de docência exercida nessas escolas fronteiriças, a de uma docência que enxergue a cultura como algo a ser compartilhado e aprendido de forma sistematizada em todas as práticas realizadas pela escola, pois reconhece os aspectos negativos do etnocentrismo e do quanto ele dificulta as relações e a abertura para o “outro”; e a outra docência, que exerce a prática a partir de uma construção que se encontra há tempos numa ordem do discurso construído amplamente por grande parte das escolas brasileiras, que culpabiliza terceiros pelo não sucesso de suas práticas, inclusive, as relações familiares enfraquecidas que se ausentam intensamente de seus compromissos, enquanto instituição familiar. Por isso, sigo discutindo as características e as formas que se apresentam as docências das Escolas de Fronteira e como elas se constituem numa certa ordem do discurso escolar.

5.3 DOCÊNCIAS DE FRONTEIRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTÃO NA ORDEM DO DISCURSO

A seguir, discorro sobre as análises das entrevistas com as coordenadoras em relação a suas práticas desenvolvidas em seu fazer laboral.

Quadro 18: Sobre alteração das práticas

<p>Pesquisadora: Atuando nesta escola, você tem alterado suas práticas, em que sentido e por quê?</p> <p>Respostas:</p> <p>A questão de aceitar o diferente, [pois] a maioria das salas tem oito ou dez alunos venezuelanos. Tem pessoas que dizem [que] não era para aceitar esses alunos aqui. As salas estão superlotadas, [tendo em] média, 30 alunos.</p> <p>Mudou a questão de perceber de uma forma diferente de que, independentemente da nacionalidade, são crianças que estão sob nossa responsabilidade, e o atendimento deve ser o mesmo que [o oferecido para] às crianças daqui. (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com coordenadoras

Em relação às práticas de trabalho, a fala das entrevistadas expõe de forma nítida a aquisição de uma nova postura e aprendizado em viver e fazer o trabalho pedagógico de forma que se compreenda a diferença como uma realidade dessa localidade. A dimensão dessa situação não se dá apenas em torno da frase “aceitar o diferente”, faz-se necessário pensar esses sujeitos que, de nacionalidades ou etnias diferentes, encontram-se em território brasileiro, estudando e fazendo parte de construções sociais e educacionais diárias de forma coletiva. Justamente por isso devem ser respeitados como

indivíduos com saberes e modos de ser diferentes e não apenas construídos em torno de um discurso de tolerância.

Nessa linha de pensamento, Santomé (2008) argumenta que no interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflituos. Não há uma discussão pontual sobre as formas diferentes que a própria instituição abarca em seu corpo docente e discente.

Quadro 19: Percepção do coordenador em relação ao corpo docente

Pesquisadora: Como você vê a relação entre professores? Fale um pouco sobre o corpo docente, com o é a relação com eles?

Respostas:

Uma relação boa, **sou muito de conversar, de me colocar no lugar deles**. Geralmente, eles recebem bem minhas ideias. Um problema é a questão de que todos os ‘profes’... **Temos outro trabalho**, e daí para **‘juntar’ [todos] no planejamento é difícil**. Tem momentos em que **faço reunião em três horários** para **atender a todos**, e eles vêm e participam, mas eu me sinto muito cansada com isso. (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)

O grupo é bem... **Nós somos bem livres**. Quando a gente vai fazer os projetos, **a gente se junta**, e essa facilidade que a gente tem de comunicação mesmo com eles, **eles são sempre abertos**, essas coisas, professores do ensino fundamental, vamos dizer, são mais, no ensino fundamental, pois eles têm mais um bloqueio porque a disciplina é separada... (CFBV 2. Pacaraima, 7 de julho de 2015). Para mim, já está sendo uma **experiência**, bem, vou te dizer assim, **bem árdua**. Meu marido disse que **antes eu tinha mais tempo, fim de semana...** Domingo mesmo, eu passei o domingo, **o dia todo, aqui, cheguei de manhã e passei o dia todo aqui**. (CFBV 2. Pacaraima, 7 de julho de 2015).

Fonte: Material de pesquisa, entrevista com coordenadoras

Em relação às condições de trabalho, é possível perceber nas narrativas apresentadas uma precarização do trabalho docente presente também nesta Escola de Fronteira. Se, por um lado, as coordenações buscam sintonia com o grupo de professores e mostram-se abertas para as mudanças, por outro lado, as condições de trabalho evidenciam um professor que transita de uma escola para outra, geralmente com dois ou mais vínculos empregatícios, na tentativa de complementar a renda. Com isso, a coordenação passa a fazer “três reuniões” em horários diferentes. Ocorre que essas adequações não vão suprir a falta de encontros de todos os professores para a construção de um “*ethos* de formação”, isto é, para que haja uma imagem coletiva do grupo, um princípio de formação que organize o corpo docente.

Segundo Dal’igna e Fabris (2015, p. 78), *ethos de formação* refere-se a “[...] certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a

si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento”. Ainda em suas palavras (2015, p. 81), o *ethos de formação* é o conjunto de práticas que forma hábitos. Assim, “[...] ethos envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação”.

A docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem, o que não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. “Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora” (DAL’IGNA; FABRIS, 2017).

Nessa perspectiva, Bussmann e Abbud (2002) afirmam que:

[...] o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação. Assim, saber e saber ensinar podem ser consideradas duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 137).

Analisando ainda *Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela*, e procurando entender as práticas pedagógicas da escola campo, entrevistei os docentes, utilizando os seguintes questionamentos: como desenvolvem suas aulas? Que práticas pedagógicas colocam em ação? Como desenvolvem o ensino? Que metodologias utilizam? Como avaliam os alunos? A esse respeito, obtive o seguinte.

Quadro20: Que práticas pedagógicas colocam em ação? Como desenvolvem o ensino?

<p>“Eu gosto muito de trabalhar com textos para eles aprenderem a interpretar e com bastante exemplos porque a gente só aprende se a gente praticar” (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“[analiso o] desenvolvimento das crianças, se eu vejo que aquilo não é importante e que há outro conteúdo que vai ser mais significativo nas vidas das crianças, eu prefiro aquele que vai significar mais para frente”. (PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Eu gosto muito de trabalhar com textos para eles aprenderem a interpretar e com bastante exemplos porque a gente só aprende se a gente praticar”. (PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Eu pesquiso, organizo, tipo, Matemática estou fazendo gincana da tabuada, menino contra menina, com premiação para incentivar” (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

“Pesquise por meio da internet, algumas atividades. História eu trabalho todas as datas comemorativas, com apresentação”. “Debate [...] mapas [...] confeccionando maquetes [...] trabalhos avaliativos em grupo e individual, comportamento, se interagem com os colegas”.

(PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“Eu sou muito tradicional. Minha aula é bem expositiva sua metodologia, porque precisa para o aluno aprender certos valores”.

(PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“Eu faço trabalho em grupo [...] pesquisa”.

(PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“Tem o bingo, bingo da tabuada, tem o boliche da tabuada, tem o da amarelinha, tem vários [...] avalia na hora da brincadeira também [...] fração [...] faz pizza grandona”.

“Avaliar os alunos na teoria e no desenvolvimento da atividade. Na prática lá, logo no começo estava tendo muitos alunos que evadiam”.

(PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“A oralidade de uma criança influencia muito, uma criança que tem uma boa oralidade que ela sabe colocar as palavras direitinho no plural, no singular, no dia a dia, para mim, com certeza, não é querer dizer que aquelas caladinhas não saibam, mas a oralidade é fundamental, tu vê que a criança lê bem, que a criança tem um peso social diferenciado, não é verdade? Eu vejo pela **oralidade**.”

“Eu demonstro essa alegria para eles, eu demonstro mesmo. Então eu percebo que eles procuram fazer o melhor para me agradar também”.

“Eu falei para eles que agora eu vou escolher um para ir contar a historinha lá na frente porque sempre eu que conto, eu que conto, eles amam história. E aí eu fico pensando, eu faço dessa forma, os meninos interagem bem, eles participam, eu fico' sabe, perguntando mesmo, eu chamo na frente é, é assim a minha aula, uma aula que envolve todos eles.”

(PFBV 8. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

O material de pesquisa tem me mostrado que o que se efetiva nas docências apresentadas na escola analisada são práticas que em nada mudam em relação às outras escolas de regiões não fronteiriças. Essa constatação pode levar a pensar sobre o quão apagada é a percepção de diferença em relação ao contexto no qual a escola se insere. Se nada é diferente, se os tensionamentos e as problemáticas são os mesmos de uma escola que não é de fronteira, então é porque não há reconhecimento das demandas pontuais dessa instituição.

De acordo com Dal'Igna e Fabris (2017), os professores, ao exercer a docência, têm limites definidos para sua ação. As práticas pedagógicas possuem limites. A escola possui limites. Para reduzir as desigualdades sociais e educacionais, são necessárias políticas públicas que deem sustentação para o exercício da docência atingir seus objetivos e metas. É, pois, preciso que haja um equilíbrio entre as diretrizes da escola e as iniciativas do professor, mas o importante é que sejam consideradas as especificidades de cada instituição, frente às suas demandas pontuais em relação à comunidade que ela acolhe e atende. Nesse sentido, são desejadas:

[...] margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias. Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores. O jogo entre a autonomia e o controle se dá de maneira especial no magistério, diferentemente de outros ofícios (ROCKWELL; MERCADO, 1986, p. 67).

A partir das análises das entrevistas, noto que o professorado reconhece a caracterização da comunidade escolar e sabe, portanto, o quão diferente é essa Escola de Fronteira em relação às demais de outras localidades, com outras realidades. Porém, as suas declarações nas entrevistas demonstram que nem sempre realizam práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem a diversidade existente nesta instituição – talvez porque assim o queiram, talvez porque não tenham tido formação para realizar práticas diversificadas, talvez porque não tenham tido formação continuada direcionada ou porque não veem uma diretriz prática nos documentos oficiais tais como o são o Projeto Político Pedagógico e as orientações curriculares nacionais.

Esse *reconhecimento* também aparece no Projeto Político Pedagógico da Escola, que menciona a diversidade quando discorre sobre o público-alvo ao qual contempla, como é possível ler em excerto retirado do PPP:

[...] a comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por alunos entre 09 a 60 anos, que são constituídas por famílias pertencentes às classes média e médio-baixa, que residem nos bairros da sede do município, comunidades indígenas localizadas nas proximidades da sede, além de alunos oriundos da Venezuela (PPP, 2012, p. 13).

Nesses termos, penso que a questão gira em torno de efetivar o que consta em alguns documentos oficiais. Se todos estão cientes da variedade que a escola acolhe, como contemplá-la de fato no dia a dia escolar? O que é preciso fazer para edificar uma docência para a diferença? Como motivar os profissionais a pensar suas práticas voltadas para a heterogeneidade? Qual o papel efetivo da instituição na orientação e na promoção de uma formação docente que congregue as culturas presentes na escola? Todas essas questões podem ser ventiladas, mas somente podem ser respondidas no âmbito interno da própria instituição, em razão de que não devem ser estipuladas soluções padronizadas, de fora. O pensar dessas questões deve partir do grupo de trabalho que com elas se depara, deve surgir na instituição e frente às práticas que nela se desenvolvem.

A seguir apresento um excerto de parte da entrevista de um dos sujeitos da pesquisa, que corrobora com essa discussão.

Quadro 21: Como você desenvolve suas aulas nesta Escola de Fronteira? Dê exemplos de como organiza suas aulas. De como seleciona os conteúdos.

“Essa questão da diferença cultural, eu procuro sempre inserir mais conteúdos que sejam interessantes e relevantes para que eles possam aprender durante as aulas. Porque em si quando eu cheguei aqui, os alunos, a maioria dos alunos, eles só faziam dentro da minha disciplina, era só jogar queimada e futebol, até hoje eles têm uma barreira comigo porque eu tenho que inserir outros conteúdos para enriquecer o aluno também”.

(PFBV 6, Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Nesse contexto, compreendo que o professor não é alguém que domina certas habilidades, fazeres pré-determinados a sua profissão. Isso porque estou de acordo com o que afirma Villa (1998): ser professor não se limita a saber um conjunto de conhecimentos específicos que serão aplicados à situação e ao trabalho, mas sim fazer com que esses conhecimentos sejam enriquecidos para além do saber-fazer em outras dimensões profissionais, a pessoal e a sociocultural. Trata-se, pois, de adquirir certa maestria, entendida como experiência de retroalimentação, de saber o que fazer, porque e como, de forma justificada e concreta, em qualquer situação, sempre sutilmente diferente de qualquer outra.

Com exceção do excerto que apresento a seguir (Quadro 22), nenhum outro professor indicou alguma estratégia específica a ser realizada com seus alunos, na qual tivesse foco, ou que contemplasse a diversidade de culturas existentes na sala de aula. Neste ponto, é importante deixar claro que meu interesse nessa observação não é culpabilizar o professor por suas práticas serem de um jeito ou de outro, mas pensar que, por exemplo, um currículo homogeneizante, como anunciei no início deste capítulo, e práticas iguais para diferentes contextos, não são ações isoladas, mas resultantes da falta de muitas outras coisas como, por exemplo, formação inicial adequada, formação contínua para os docentes e políticas públicas específicas para as Escolas de Fronteira, para que, assim, exista uma docência específica para escolas brasileiras de fronteira.

Quadro 22: Sobre questões curriculares

“Porque a gente tem alunos aqui de várias culturas, de outro país também que a gente também atende aqui e daí eu sempre procuro pegar o que eles têm lá, tipo, algum esporte que é popular lá, eu trago para cá, para os alunos brasileiros aprenderem tipo beisebol, aqui no Brasil quase que não é praticado, mas na Venezuela é um esporte bem popular, então a gente pega e já vai inserindo outra cultura nos alunos daqui, como também a gente pega os alunos daqui para ensinar eles lá também a outra cultura do Brasil, tem vários jogos no Brasil que também são bem interessantes que eles podem estar aprendendo, levando lá para o país deles.”.

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Sobre o papel do professor, de acordo com Nóvoa (1995, p. 40),

Os professores não são certamente os salvadores do mundo, mas, também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa, e esta alguma coisa, não é pouca coisa.

Assim, só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que está em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem (DAL’IGNA; FABRIS, 2017).

Nesse âmbito de discussão, Gilles e Deleuze (1996) se posicionam sobre ser professor e sobre a aula:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. [...] Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. [...] Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. [...] [Para dar aula] é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (GUILLES; DELEUZE, 1996, s.p.).

Ensinar requer muito planejamento, a prática pedagógica exige esse exercício, ao mesmo tempo em que é um ensaio, um movimento provisório e sempre inacabado. É um agir composto por um momento de planejamento no qual é antecipado o que pode acontecer: perguntas, desafios, questões. É um projeto para o momento de execução, um espaço para as descobertas junto com os alunos e alunas. É um ensaio que não é só repetição, um ensaio que é preparação para uma experiência formativa. Em uma aula, nem sempre é possível interpelar todos os alunos e alunas, mas é preciso seguir perseguindo esse objetivo (DAL’IGNA; FABRIS, 2017).

Conforme esse viés, ensinar e fazer uma aula acontecer é uma grande ação que necessita cuidados e domínio de conhecimentos. Nesse sentido, é também o momento

em que é possível pensar antecipadamente aquele “evento”, confrontar prós e contras. Nessa direção, compreendo o planejamento como parte da prática pedagógica e das expressões do currículo, por isso ele deve contemplar o fazer pedagógico nessa Escola de Fronteira, em razão de poder executar suas práticas diversificadas e pautadas nas diferenças culturais e sociais do público-alvo que ela abrange. É no planejamento que se organiza o que vai ou não ser contemplado na prática diária.

Entendo que o currículo existe para se pensar não somente nas estratégias metodológicas para ensinar determinados conteúdos e atitudes, mas como algo indispensável para repensar o que ensinar e quando ensinar, não fomentando ações que possam denotar o currículo como um mero instrumento burocrático a ser apresentado a determinados órgãos no momento em que for solicitado, que, no fundo, existe de forma isolada e discrepante das práticas do interior da escola.

Nesse sentido, Cunha (2013) sublinha que:

A produção do conhecimento é entendida como a atividade do professor que leva à ação, a reflexão crítica, a curiosidade, ao questionamento exigente, a inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula (CUNHA, 2013, p. 99).

Bussmann e Abbud (2002, p. 134) destacam que, para a compreensão do trabalho e da formação dos professores, é necessária sua caracterização como trabalho, constituindo-se como uma atividade humana em processo de construção histórica. Por conseguinte, os autores (2002, p. 137) indicam que o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e do conhecimento pedagógico – este elemento diferenciador entre o intelectual professor e o não professor – constituem o saber pedagógico.

Nesses termos, o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2012).

Para edificar o conceito de trabalho docente, enquanto atividade historicamente construída, parto dos pressupostos de Azzi (2012), para quem:

O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracterizam pela ação-reflexão-ação;

O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;

A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (AZZI, 2012, p. 43).

As Docências de fronteira envolvem múltiplas questões para sua efetivação. Dentre elas, reconhecer que o trabalho do professor não é o único responsável pelo avanço ou declínio da instituição escolar, mas saber que as ações docentes têm limites que transcendem os anseios e saberes desses profissionais. Os desafios encontrados para exercer a docência nesses espaços fronteiriços são diversos e, por vezes, acabam por fortalecer práticas contraditórias ao que se propõem as escolas contemporâneas de formação para as diferenças. Há uma ampla necessidade da criação e fortalecimento de um *Ethos* de formação (DAL'IGNA, FABRIS, 2015) na vida e carreira profissional desses docentes. Tal formação fortalece em variados modos seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas, no sentido de não contribuir com a continuidade de um processo de invisibilidade dos discentes que vivem nas Escolas de Fronteira.

5.4 MARCAS CULTURAIS INVISIBILIZADAS NAS DOCÊNCIAS

Buscando a palavra *invisível* no dicionário Michaelis (2018), encontramos as seguintes definições:

1. Que não pode ser apreciado pelo sentido da visão; que não tem visibilidade; que não se vê.
2. Que não se deixa ver; que não aparece por pertencer ao domínio da imaginação.
3. Que não é visível a olho nu devido a sua extrema pequenez.

Ser invisível, então, é sofrer a indiferença, é não ter importância. É uma maneira de discriminação inserida fortemente na sociedade (COSTA; CONSTANTINO, 2007). A invisibilidade social é um conceito aplicado a seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença ou pelo preconceito. No livro *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*, o psicólogo Fernando Braga da Costa mostra a existência da invisibilidade pública, por meio de uma mudança de personalidade. Costa, um dos sujeitos que aparece nessa história, conta que vestiu uniforme e trabalhou oito anos como gari na Universidade de São Paulo. Segundo ele, ao olhar da maioria, os trabalhadores braçais são “seres invisíveis, sem nome”.

Ser invisível é, nesses termos, ser alguém que de maneira alguma é percebido. Essa situação de invisibilidade já se tornou comum para pessoas que não possuem cargos ou *status* que sejam valorizados. Essa condição surge por diversos fatores, sociais, econômicos, históricos, dentre outros.

O psicólogo Samuel Gachet³¹, em entrevista feita em 2007 (citada em artigo de José Frazão³²), diz que a população de baixa renda é vista como um vasto mercado consumidor e essa é a sua única forma de visibilidade. A invisibilidade social vincula-se a ser ou não observado pelo grupo. Assim, é possível pensar que uma sociedade seria um conjunto de pessoas que estabelecem entre si relações de visibilidade em virtude das quais, por exemplo, uns observam e outros são observados (INNERARITY, 2012 p. 12).

Para Samuel Gachet (2007 *apud* FRAZÃO, on-line, 2018) a invisibilidade pode levar a processos depressivos, de abandono e de aceitação da condição de “ninguém”, mas também pode levar à mobilização e à organização da minoria discriminada. Um dos principais causadores da invisibilidade é a questão econômica. Segundo o psicólogo entrevistado por Frazão, “[...] o sistema capitalista sobrevive sob a lei da mais valia, na qual para que um ganhe é imediatamente necessário que outro perca. Desse modo, a população de baixa renda é vista como um vasto mercado consumidor, e essa é sua única forma de visibilidade”. Isso significa dizer que, se ela não compra, ela tampouco tem valor, tampouco é vista; ela não existe.

Segundo Gachet, o preconceito que gera invisibilidade se estende a tudo o que está fora dos padrões de vida das classes hierarquicamente superiores. Muitos são os indivíduos que sofrem com a invisibilidade social, como é o caso dos profissionais do sexo, pedintes, usuários de drogas, trabalhadores rurais, deficientes, homossexuais e em regiões fronteiriças como no caso de Roraima, somam-se a esses grupos os Estrangeiros.

A invisibilidade social provoca sentimentos de desprezo e humilhação em indivíduos que com ela convivem. De acordo com Gachet, ser invisível pode levar as pessoas a processos depressivos porque “[...] aparecer’ é ser importante para a espécie

³¹ GACHET, Samuel. Entrevista em 24 jun. 2007. Blog *Discutir Educação*. Disponível em <http://discutireducao.blogspot.com.br/2007/06/entrevista-samuel-gachet.html>. Acesso em: 09 nov. 2018.

³² FRAZÃO, José. *Invisibilidade social: a outra face do preconceito*. Web Artigos. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2018. José Frazão, formado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus (BA), é professor da rede pública de ensino, pós-graduado em História do Brasil pela mesma instituição e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade do Espírito Santo.

humana, ser valorizado de alguma forma é parte integrante de nossa passagem pela vida, temos que ser alguém”. Outra consequência dessa invisibilidade é a mobilização dos “invisíveis”, grupos de pessoas que se juntam para conseguir “aparecer” perante a sociedade. Muitos são os exemplos desses grupos: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra), a Central Única de Favelas (CUFA), fóruns nacionais, estaduais e municipais de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Esses grupos também podem ser encontrados no crime organizado, o PCC (Primeiro Comando da Capital) e o CV (Comando Vermelho).

A invisibilidade social já está cotidianamente estabelecida e a sociedade acostumou-se a ela. Costa (2004) traz à tona a questão da desigualdade e da exclusão dos indivíduos. Ao longo de quatro capítulos de seu livro, o autor se debruça sobre um fenômeno muito interessante: o desaparecimento simbólico de indivíduos pobres com profissões que não exigem qualificação escolar ou técnica.

De modo pontual, é salientada a invisibilidade simbólica dos garis da cidade universitária da Universidade de São Paulo. O livro *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*, de Costa, conta histórias de pessoas que se sentem invisíveis pela posição social que ocupam. O próprio autor sentiu essa invisibilidade quando ele, vestido como os garis, não foi enxergado por amigos, colegas e professores que haviam estado com ele apenas algumas horas antes. Ao usar um uniforme específico ele desapareceu.

Para Braga (2008), a invisibilidade pública, o desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens, é a expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: a humilhação social – fenômeno histórico, que se constrói e reconstrói no cotidiano de indivíduos economicamente pobres – e a reificação – processo calcado nas determinações mercantis, em que as pessoas passam a ter valor como se fossem objetos.

O que chama a atenção é o invisível no contexto da pesquisa, pois existe um processo de invisibilização que deixa à margem muitos discentes. É sobre esta invisibilidade das diferenças, inclusive culturais, presentes nesta Escola de Fronteira, que pretendo discorrer nesta seção. O objetivo é discutir um currículo e práticas pedagógicas que invisibilizam as diferenças existentes nesse contexto social educacional, talvez não com uma ação planejada para tal efeito, uma vez que as práticas que têm se constituído nessa escola e no discurso escolar favorecem tal situação.

Ainda sobre esse conceito, Skliar (2003) explica que:

Visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear. Neste sentido, é interessante aquilo que Pollok (1994) considera um chamado à visão que a representação impõe, isto é, uma relação social exercida mediante manipulações específicas de espaços e corpos imaginários para o benefício (nosso) do olhar (para o outro) (SKLIAR, 2003, p. 71).

Ventilando mais olhares sobre a discussão da *invisibilidade*, a pesquisadora Weschenfelder (2015), em seu livro *Processos de (in) visibilidade do Sujeito Negro*, destaca que a história trata de invisibilizar àqueles que não são considerados responsáveis pelo desenvolvimento de determinado lugar. Penso que a visibilidade do estrangeiro de forma positiva nesta fronteira e, em todo estado de Roraima, favoreça o enfraquecimento das práticas pedagógicas de modo que incluam e tornem vistas e importantes essas diferenças decorrentes de nacionalidades, línguas, culturas. De maneira que essas diferenças sejam consideradas em todo espaço escolar, na composição do currículo, nas práticas cotidianas desta escola.

Isso posto, o capítulo seguinte discorre especificamente sobre as políticas públicas na relação com as Escolas de Fronteira.

CAPÍTULO 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESCOLAS DE FRONTEIRA

Este capítulo apresenta análises do material empírico produzido ao longo dos quatro anos de acompanhamento de uma Escola de Fronteira. As análises aqui apresentadas representam uma categoria resultante das entrevistas realizadas no lócus de pesquisa com professores e coordenadores pedagógicos, bem como a partir tanto da observação realizada em sala de aula e na escola de modo geral como com base na leitura atenta dos documentos escolares aos quais tive acesso.

6.1 O ESQUECIMENTO GOVERNAMENTAL DAS ESCOLAS DE FRONTEIRA

A primeira recorrência vista no conjunto de materiais produzidos na pesquisa, durante o tempo que passei na escola da fronteira, aponta para aproximações e afastamentos visualizados e narrados nas escolas, com as políticas públicas para a área da Educação, sobretudo as voltadas às Escolas de Fronteira. A definição de políticas públicas tomada para as análises é aqui entendida como “[...] um conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo” (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p. 22).

A expressão *políticas públicas* pode também ser entendida como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26, grifo meu).

Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores britânicos que se dedicaram à análise de políticas educacionais, mapearam a trajetória de políticas públicas como um ciclo, com três contextos distintos que tratam, respectivamente, da influência, da produção de texto e da prática (BOWE *et al.*, 1992). A esse respeito, Stephen Ball, em entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), afirma que:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL, 2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307, grifo meu).

Compreendo com Ball (2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009) que as políticas são como foguetes, decolam, atravessam o espaço e depois seu desenvolvimento é diverso. Com a política para Escolas de Fronteira não foi diferente, conforme apresentado no capítulo 1, sobre a trajetória dos programas PEIF e PEIBF.

A educação e suas demandas remetem tanto a um contexto geral, quanto à escola centro desse estudo, aquela situada em uma região de fronteira. Isso requer, obrigatoriamente, um olhar que vai além da sala de aula, do planejamento do professor, das metodologias e até da participação da comunidade extraescolar.

Tendo em vista essa perspectiva, Nóvoa (2009) propõe a criação de um espaço público da educação, destacando que:

Hoje, vivemos em sociedades cada vez mais escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas, sociais e culturais como nunca existiram no passado. É a partir desta ‘riqueza’ que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar. Deve haver uma maior responsabilidade das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais no que diz respeito às questões da violência, da alimentação, do consumo, da sexualidade, do uso de drogas, e de tantas outras, permitindo assim que a Escola se recente no que é *especificamente escolar* (NÓVOA, 2009, p. 03, grifo do autor).

Por esse motivo, pensando no contexto escolar, é que as políticas públicas para escolas precisam levar em consideração tudo que está envolvido com aquela escola na fronteira, de modo a criar condições para que o que é “especificamente escolar”, como diz Nóvoa (2009), possa ser desenvolvido. A constituição dessa visão diferenciada das políticas para as Escolas de Fronteira ocorre a partir do ato de pensar os processos educativos, inclusive qualitativos, que existem na escola.

A seguir apresento um fluxograma elaborado por mim para sintetizar de forma direta o processo de construção das Escolas de Fronteira.

Figura 18: Fluxograma sobre processos de construção das Escolas de Fronteira



Fonte: elaborado pela autora

Como é possível ver no fluxograma, muitas são as questões que devem estar concatenadas para o andamento da escola. Não é apenas o trabalho do professor ou da coordenação que está em jogo, são diversos fatores que podem interferir no desenvolvimento qualitativo dessa escola, sendo importante centralizar o planejamento de políticas de modo que a escola seja considerada como foco principal e as outras questões sejam permeadas pelas ações ou ausência delas.

Esse agir é análogo à integração dos sistemas públicos no sentido de se fortalecerem nas esferas municipais, estaduais e federais, para que conjuntamente implementem ações de forma efetiva para qualificar essas instituições e todas as práticas elaboradas e desenvolvidas nela. Será o caso de criar e gerir políticas públicas que privilegiem a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a disponibilidade de formação para os professores; a construção, articulação e desenvolvimento de um currículo amplo, não utópico na tentativa de acabar com desigualdades sociais, mas que também não seja um currículo que ignore as diferenças e adversidades existentes na

sociedade. Que seja um currículo mais aberto a todas as áreas de conhecimento, um currículo que dialogue com o seu tempo, que sirva como espaço cultural tanto para a apropriação do patrimônio cultural, quanto para a produção da cultura contemporânea, conforme indicam Traversini e Fabris (2016).

Nesse sentido, é premente avaliar e olhar com cuidado as políticas públicas que estão sendo planejadas e executadas nas instituições escolares de fronteira, que tanto necessitam de investimentos na estrutura física, na disponibilidade de material didático-pedagógico quanto na formação inicial e continuada dos professores. Na medida em que essas ações são efetivadas, outras práticas também tendem a surgir e a serem influenciadas por elas, tais como a elaboração de currículos coerentes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de contribuir com o ensino de forma qualitativa, bem como com a formação de indivíduos de maneira integral.

Nas sociedades contemporâneas, cabe ao Estado prover políticas públicas que atendam aos seus anseios (CASTRO; OLIVEIRA, 2014). Nesse caso, devem ser focalizadas políticas públicas diretas e específicas ao campo da educação, que contemplem currículos, alunos e professores das Escolas de Fronteira³³.

Nessa direção, tendo em vista que esta pesquisa objetiva analisar como se estabelecem as relações culturais e como se apresentam as docências em espaços de fronteira, o rendimento educacional das escolas e dos professores não pode ser visto como única referência, mas é preciso destacar a relevância de políticas públicas, políticas de educação para fortalecer as práticas e a qualidade da educação brasileira³⁴.

O que noto desde 2015, ano de início desta pesquisa, é o forte esquecimento do Poder Público com relação às Escolas de Fronteira. Tal esquecimento se concretiza pela falta de políticas voltadas a esta realidade e que, em alguma medida, inviabiliza o desenvolvimento e a atuação dessas instituições.

O paradoxo desse cenário, principalmente na fronteira analisada, é a grande quantidade de ações em diversas áreas, tais como saúde e segurança, que ocorrem devido à crise migratória junto ao país vizinho, mas não há qualquer legislação específica que garanta políticas públicas para a educação nas fronteiras, visto que, conforme apontado no capítulo 1 desta Tese, até então houve em nossa história

³⁴ O número de escolas disponíveis no sistema chega próximo a 180 mil. Na educação básica, estão empregados cerca de 2 milhões de professores – dos quais 1,6 milhão na rede pública. No ensino superior, são quase 340 mil docentes – 120 mil em instituições Públicas. Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 2010.

educacional apenas dois programas voltados às Escolas de Fronteiras e ambos já não estão mais em andamento em 2019.

Nesse cenário, é importante comentar o que os documentos legais referenciam sobre a educação em todo o território nacional. Neles se pode ler que a educação será ministrada com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 2006).

No item Marco Referencial, o PPP da escola lócus da pesquisa recupera alguns princípios dos documentos oficiais, sendo eles os mesmos definidos também pela LDB, Lei 9.394/96, conforme o seu artigo art 3º. No PPP da Casimiro de Abreu, é possível, então, ler que suas diretrizes são:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - garantia de padrão de qualidade;
- X** - valorização da experiência extraescolar;
- XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (PPP, 2012, p. 15).

Em geral, as Constituições e demais instituições adotadas procuraram se estruturar em torno de um projeto de desenvolvimento – fruto das disputas políticas e das correlações de forças entre diferentes segmentos sociais –, estabelecendo direitos e

deveres de cada cidadão de acordo com o referido projeto, sendo as políticas públicas um dos meios mais importantes de concretização dos direitos e dos deveres pactuados, de acordo com Oliveira e Castro (2014).

A educação para todos é um princípio garantido desde a Constituição de 1988, que prevê igualdade de acesso, permanência e valorização dos profissionais dessa área, inclusive prevê ingresso do professorado exclusivamente por concurso público. Porém, na maioria dos casos, essas indicações não são concretizadas, como foi possível visualizar na escola lócus desta pesquisa, visto que a maior parte dos professores entrevistados afirma ter chegado nessa escola a partir de indicações políticas e curriculares para os cargos de docência.

Com todas essas dificuldades com relação à atuação do Poder Público nas Escolas de Fronteira, o especificamente escolar (NÓVOA, 2009) é pouco desenvolvido e, assim, a qualidade dessas práticas ficaria comprometida, posto que “[...] a melhoria da qualidade da escola básica passa sempre por dentro do sistema que existe, com suas precariedades, dificuldades, insuficiências. E já temos hoje algumas alternativas pontuais nessa direção” (KRAMER, 1992, p. 75).

Os destaques apresentados a seguir, referentes à Educação Básica e à Educação Superior, têm o propósito de ilustrar diferentes marcadores pelos quais as políticas de reconhecimento ou de promoção da diversidade têm transitado, a saber: a) ações para fortalecimento do trabalho educacional de pessoas com deficiência, b) ações específicas para povos indígenas e c) ampliação, melhoria e fortalecimento de escolas e políticas educacionais gerais para quem reside no campo. Sendo assim, de acordo com Luce e Farenzena (2014) é possível destacar algumas ações do MEC:

- **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Apoio à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a os alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, disponibilizando materiais didáticos, equipamentos e outros recursos.
- **Educação Indígena.** Desenvolvimento de políticas de promoção e garantia dos direitos culturais, linguísticos e educacionais, em parceria com os sistemas de ensino, universidades públicas e institutos federais. Abrange formação de educadores, produção de referências organizacionais e pedagógicas, financiamento para construção de escolas indígenas, entre outros.
- **Pronacampo.** Programa Nacional de Educação do Campo. Conjunto de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo e de comunidades quilombolas. Abrange ações para a melhoria da infraestrutura das escolas, a formação de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas.

• **Programa Incluir.** Implementação de políticas de acessibilidade plena a pessoas com deficiência nas instituições públicas de educação superior (LUCE; FARENZENA, 2014, p. 209).

Discorrer sobre políticas públicas de educação requer a realização e um panorama sobre o que tem sido feito nos últimos anos para a concretização de um processo educacional inclusivo. Analisando ações que constam nos planos de metas e políticas públicas do campo educacional, noto até o momento um trabalho ainda com a necessidade de ser fortalecido no sentido de ações mais efetivas para populações socialmente marginalizadas. Dentre elas, posso citar as que envolvem o público étnico racial, indígenas e inclusive imigrantes e populações transfronteiriças.

Legislações e Políticas públicas geralmente nascem de demandas socialmente necessárias, embora muitas vezes não se efetivem em espaços de tempo que fortaleçam de fato o desenvolvimento social, nem supram as reais necessidades apontadas pelo público-alvo.

Ao analisar as políticas públicas no campo educacional, especificamente as voltadas para as escolas brasileiras, percebo que não são diversas quando se trata das Escolas de Fronteira³⁵. O que noto pelos documentos registrados no MEC (Ministério da Educação e Cultura) são apenas os projetos PEF e PEIBF, que foram desenvolvidos tendo como público as Escolas de Fronteira. Ambos os programas foram organizados e desenvolvidos entre os anos de 2006 e 2012 e 5 países estiveram envolvidos, tendo como objetivo melhorar o desempenho educacional de Escolas de Fronteira. Pela estrutura dos projetos, apresentados no capítulo 1, o foco centrava-se apenas na questão das diferenças da língua falada nos países que fazem fronteira, não eram abordados outros aspectos tão importantes quanto a língua, tais como a cultura e a organização social dos países, por exemplo.

Em 2018, o MEC divulgou nacionalmente a intenção de repensar políticas educacionais para o fortalecimento de escolas em regiões fronteiriças³⁶. No entanto, até a finalização desta pesquisa, não soube por qual viés o projeto será elaborado, mas a

³⁵ As desigualdades na escolaridade e nas condições de escolarização da população brasileira são uma das faces da desigualdade social. Como assinalam Corbucci *et al.* (2009), nos recortes da desigualdade na escolaridade dos brasileiros – os quais abrangem renda, raça/etnia, sexo, pertencimento territorial (urbano/rural e região) –, há segmentos da população cujos índices de escolaridade ou escolarização são piores: aqueles que vivem em famílias com renda *per capita* mais baixa; os pretos e pardos; os mais velhos; aqueles que vivem no meio rural; e aqueles que vivem nas regiões norte e nordeste no Brasil, conforme dados do Censo Demográfico do IBGE 2010.

³⁶ Disponível em: <portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/66661-ministro-da-educacao-defende-criacao-de-escolas-bilingues-na-fronteira-brasileira>. Acesso em: 15 de out. de 2018.

expectativa é para que seja mais abrangente que as versões anteriores dos PEF e que sua viabilidade e tempo de duração tenham mais sucesso do que as tentativas de projetos anteriores. Além disso, essa iniciativa não está sendo organizada de forma que se “responsabilize”, como principal instrumento para o seu sucesso ou insucesso, a figura do professor, como nos projetos anteriores.

Na estrutura anterior dos projetos, as práticas eram sintetizadas em ações semanais em que professores trocavam de salas de aulas, de um país para outro, atendendo alunos estrangeiros com um idioma diferente do que eles dominavam. Os docentes eram os únicos contemplados com formações para atuarem nessas escolas específicas. Essa forma de conceber o projeto piloto enxergava o professor como único e principal responsável pelo bom desempenho dessas escolas.

Durante a Reunião Regional de Ministros da Educação, promovida pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), em 27 julho de 2018, em Cochabamba (Bolívia), o ministro da Educação, Rossieli Soares, defendeu a criação de um projeto de escolas bilíngues de fronteira entre os países que fazem parte da OEI. “Transformar a educação: uma resposta conjunta da América Latina e Caribe para alcançar as metas de ODS4-E2030” foi o tema desse encontro. De acordo com informações do site do MEC:³⁷

Com o apoio da OEI, o governo brasileiro e o Ministério da Educação desejam colocar recursos para um projeto de criação, nas nossas fronteiras, de 30 escolas bilíngues, pelo menos, nos próximos anos”, informou Rossieli. “Desejamos investir junto aos parceiros que queiram ter escolas de características semelhantes em seus territórios, para uma espécie de projeto de escolas-espelho, cujas atividades possam ser desenvolvidas na língua e na cultura” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p).

Assim, o MEC está criando um projeto específico para Escolas de Fronteira em conjunto com os países que fazem fronteira com o Brasil. De acordo com o ministro da Educação, Rossieli Soares, o objetivo do projeto é tornar as escolas mais atrativas nessas regiões e, com isso, evitar que os alunos deixem de frequentar as aulas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p).

Um estudo do Idesf (Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras) revela que os municípios fronteiriços que mais sofrem com a violência são os que apresentam a pior estrutura educacional e de saúde, além de oportunidades

³⁷ Informações disponíveis em: <portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/66661-ministro-da-educacao-defende-criacao-de-escolas-bilinguas-na-fronteira-brasileira>. Acesso em: 15 out. 2018.

menores de empregos formais. Essa situação piora quando não há investimentos em educação.

Em outro momento em que o Rossieli Soares participava, em Olinda, do 7º Fórum Nacional Extraordinário da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), foi perguntado a ele sobre as medidas que seriam tomadas para melhorar a situação das Escolas nas Fronteiras do país. Segundo o Ministro, a ideia é construir escolas que trabalhem a questão local de fronteira e que sejam mais atrativas e significativas para o aluno. Em suas palavras: “Evasão é um problema nessas escolas. Não só nessas específicas, mas em todas as escolas. A solução nem sempre será igual para todos os lugares; é preciso considerar o contexto local”.

Soares disse ainda que, após reunião da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) ocorrida em julho, na Bolívia, o MEC trabalha para a criação de projeto específico para Escolas de Fronteira. O Ensino Médio terá destaque no projeto, cujo objetivo é envolver os países que fazem fronteira com o Brasil. Segundo o Ministro, o Paraguai já manifestou interesse em participar do projeto.

O foco em educação inclusiva (principalmente para pessoas com deficiência), questões indígenas e cultura afro-brasileira tem sido alvo de políticas públicas nos últimos anos, inclusive no vigente PNE, ativo desde 2014. Como podemos observar na Meta 8 do documento citado:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 11).

Nesse plano decenal, que organiza a educação brasileira por 10 anos, não há nada específico em relação a políticas públicas educacionais que abranjam as Escolas de Fronteira. Muitos são os tensionamentos culturais que constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessas instituições, dentre eles a falta de políticas públicas e o esquecimento público da escola.

Todas as questões apontadas no início deste capítulo, bem como o “esquecimento” citado anteriormente, intensificam-se de modo a fazerem surgir cada vez mais fatores que desmotivam a ação docente e as práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas no cotidiano escolar dessas instituições. No ponto 6.2, apresentado

a seguir, serão arrolados os principais apontamentos citados pelos professores entrevistados que desafiam e desmotivam o trabalho diariamente, dentre eles, salas lotadas, falta de material didático, falta de acompanhamento familiar, dificuldade de leitura, não realização das tarefas de casa e a defasagem de conteúdo.

Elevar a qualidade da educação do país é um desígnio constante e um anseio de boa parte da população, em especial a que trabalha nesse campo de atuação. No entanto, o que vejo ainda é uma necessidade ampla de tornar efetivas algumas políticas que já estão legalmente estruturadas, dentre elas as que visam a promover currículos de acordo com as peculiaridades das regiões, inclusive como as do caso pesquisado, as Escolas de Fronteira.

Assim, há ainda um imperativo relevante em elaborar e tornar práticas políticas de educação específica que reconheçam as diferenças geográficas, sociais e culturais das Escolas de Fronteira, pois, como venho discorrendo neste capítulo, o esquecimento governamental dessas tem interferido de forma negativa no desenvolvimento de todas as práticas pedagógicas existentes nesta instituição, por isso, sigo a discussão para detalhar como a ausência dessas políticas educacionais interfere na constituição de uma docência qualitativa.

6.2 A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE INTERFEREM NA DOCÊNCIA EM ESCOLA DE FRONTEIRA

Conforme explicado anteriormente, as políticas públicas voltadas às Escolas de Fronteiras, que já eram poucas, tornaram-se inexistentes quando da realização desta pesquisa. Na altura da finalização desta Tese, então, o que vejo são promessas do Ministério da Educação e apontamentos para novos projetos internacionais com base nas diferenças linguísticas que as Escolas de Fronteira contemplam.

Apresento a seguir alguns trechos das entrevistas com os professores, nos quais são destacadas questões que dificultam o exercício da docência na escola em que atuam.

Quadro 23: Dificuldades para exercício da docência

“turma sempre lotada” (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“superlotação na sala” (PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“[discrepância na atuação] é o público-alvo é Ensino Médio e eu vim trabalhar com os alunos de Ensino Fundamental II”. (PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

“A estrutura mesmo da escola não favorece” “não tem material na escola, não tem folha, a copia dora

<p>quebrou”. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“sala com 31 meninos, eu tenho medo do menino se machucar, sair tipo para uma chácara ver uma aula de ciências, lá o menino se corta”. (PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“A gente faz, elabora aula, faz tudo aí, quando chega aqui, não tem aquele interesse dos alunos na maioria. Não participam da aula, não participam, para eles é assim”. (PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“A minha maior dificuldade numa sala de aula são essas questões, material didático também, mas eu faço meu melhor, eu compro, eu invisto no que for possível”. (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“Mau comportamento das crianças, e o não acompanhamento de alguns pais”. (Professor 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Uma dificuldade terrível também com a leitura”. (PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“Não saber ler”. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“Como disse, há muita dificuldade! Principalmente em relação à pontuação. Eles atropelam mesmo. Mais ou menos metade da turma, só que também tem outra questão, aqui nós estamos numa fronteira. A fronteira tem suas questões”. (PFBV. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“logo no começo estava tendo muitos alunos que se evadiam, dizendo que tinham dificuldade em subtração e adição com reserva”. (PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“a família quase não participa”. “criança que não tem aquele acompanhamento, veio meio sujinho”. (PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“[sobre dificuldades] eles não sabem os conteúdos dos anos anteriores”. “[sobre mau comportamento] Eu fico muito triste com isso, e eu acho que essa parte aí vem de casa também”. (PFBV 8. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“[sobre os alunos não fazerem as tarefas] De sexto ano, a realidade é dura, triste e lamentável” (PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“aluno chegou nesse quinto ano com pouco conteúdo, isso é assim, 90%, [...]”. (PFBV. 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

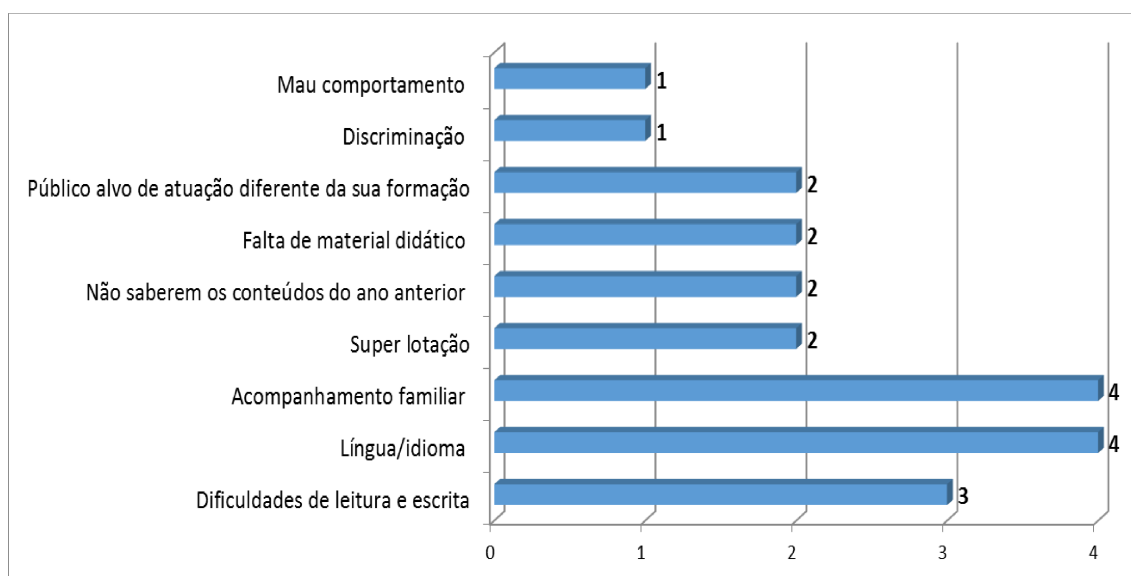
Como é possível ver, muitas são as dificuldades que os professores vivenciam diariamente no exercício de suas práticas. Desafios que vão desde a precariedade dos materiais didáticos para atuação de forma efetiva à superlotação da sala de aula. Para Lemos, França e Machado (2002):

A carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor com atribuição de baixos salários, instabilidade profissional, principalmente, porque, em sua maioria eles são contratados e não concursados para ingressar na carreira. Em sua carga horária docente não há previsão de atividades pedagógicas. Ademais, na escola, há uma precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaço

físico. Agrava-se a situação com a falta de uma capacitação contínua promovida pelos empregadores que vá ao encontro das necessidades dos docentes, como participantes da escola (LEMOS; FRANÇA; MACHADO, 2002, p. 146).

No gráfico a seguir, apresento uma síntese dos desafios apontados pelos professores da Escola de Fronteira estudada. Como pontos principais, vejo duas grandes dificuldades apontadas pelos professores, que se diferenciam dos desafios encontrados por professores em escolas não fronteiriças: a) a língua/idioma dos alunos, que se difere da língua materna do professor, mais especificamente o problema está na multiplicidade de idiomas falados em uma mesma sala de aula – como o espanhol, árabe e até japonês –, o que se agrava quando esses idiomas não são dominados pelo professor e não há formação continuada para ele atuar com essas especificidades; e b) a questão da discriminação e do *bullying* por parte dos alunos brasileiros em relação aos colegas de outras nacionalidades.

Gráfico 6: Desafios da docência na fronteira



Fonte: banco de dados da pesquisa

Na fala dos professores entrevistados, é perceptível a angústia à medida que reconhecem a dimensão das dificuldades apontadas e o quão escassas ainda se encontram as ações políticas para minimizar tais problemáticas.

Importante é destacar que, dos nove itens apontados como questões que dificultam o trabalho do professor na Escola de Fronteira, sete itens não possuem relação com a localização da escola, ou com as peculiaridades que esta escola possui.

O que é possível notar pela fala dos professores, dentre as dificuldades/desafios encontrados no fazer docente é o questionamento sobre como realizar suas práticas nessas escolas, o que tem uma ligação direta com a formação que a escola deve proporcionar aos seus docentes – claro que o professor também é responsável pela sua prática, mas a instituição tem papel importante ao oferecer orientações e regulares ações que visem à formação de seu quadro de professores. Assim, essa informação se choca com o que está descrito no próprio Projeto Político Pedagógico, em que há um plano de ação sobre formação continuada, que aparece como meta da gestão dessa escola. No PPP, é possível ler que o objetivo da instituição é realizar 1 (um) curso de formação por ano letivo, previsto para acontecer sempre no mês de janeiro.

São destaques nas entrevistas também as queixas de professores numa certa linha de discurso escolar, como por exemplo: atribuir grande peso aos problemas que enfrentam no cotidiano escolar devido a não participação ou a pouca participação familiar neste espaço e em todas as atividades que a instituição desenvolve.

Sobre o acompanhamento dos pais, trata-se de uma questão delicada. Tal situação é realmente comum nas escolas, mas ela não deve ser vista como fator principal para paralisar a própria prática docente e o rendimento qualitativo do discente. Vejo que a pauta família *versus* escola é um ponto destacado como negativo na organização pedagógica da instituição, já que sua menção no PPP diz: “O envolvimento da família com a escola e os professores é um processo ainda em desenvolvimento, que gradualmente vem se efetivando. Mas, ainda é um **entrave** para a escola” (PPP, 2012, p. 28, grifo meu).

No quadro seguinte, apresento as falas dos professores entrevistados que demonstram quais as principais dificuldades que enfrentam ao exercerem a docência, com todos os seus compromissos nesta instituição de fronteira.

Quadro 24: Dificuldades, limitações e possibilidades encontradas na escola

“Ser **um mediador da situação**, procurar **ajudar**, procurar **acolher**, às vezes, o **rendimento do aluno está fraco**, você vai conversar com ele você **descobre tudo que está acontecendo na vida dele pessoal e familiar e aí você vê que refletiu aqui**”.

(PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018)

“Se deparar com aluno dentro da sala de aula no sexto ano que **não sabe escrever nem ler**, aí você pergunta como?! [...] **Vou passar para frente? Não!! Eu tenho que procurar uma saída, eu tenho que procurar um objetivo**”.

(PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018)

“Geralmente com conversa e tem uns que são mais peraltinha e a gente acaba sendo um pouco áspero, chegando a falar, oh, se você, se você tiver essa mesma postura, nós vamos ter que falar com o pessoal do Conselho Tutelar e chamar seus pais”.

“Escola sozinha não consegue andar se a família não andar junto com a escola”.

(PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018)

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Ao analisar as falas dos entrevistados, são percebidos posicionamentos comuns dos professores que pouco se diferem de outras escolas localizadas em regiões não fronteiriças, havendo um consenso de que a participação familiar é imprescindível para o bom desempenho dos discentes. Há, então, de se pensar a situação social do aluno em detrimento do seu desenvolvimento intelectual. Isso se dá pela própria função que a escola vem sofrendo, a saber, um alargamento de suas funções, já que, conforme descreve o pesquisador Nóvoa:

A escola no centro da coletividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis (NÓVOA, 2009, p. 60).

Sobre o discurso escolar empregado na fala de muitos docentes, Sommer (2007) explica que:

Há certa ordem do discurso escolar. Quer dizer, há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não discursivas, especialmente no ensino fundamental (SOMMER, 2007, p. 58).

Assim, associar o baixo rendimento escolar dos estudantes à família é uma das recorrências encontradas que parecem estar na ordem do discurso, como uma verdade já estabelecida na escola acompanhada, mesmo que muitas vezes essas famílias responsabilizadas, no caso desta escola, residem, trabalham e vivem em outro país. Essa talvez seja uma “justificativa”, ou ação, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado e está arraigado no comportamento dessa Instituição, constituindo-se como parte da cultura dessa escola, que nasce e sobrevive por uma

ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso e assim se efetiva como prática. Segundo Walkerdine (1998), as práticas pedagógicas: “[...] estão totalmente saturadas com a noção de uma sequência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar”. (WALKERDINE, 1998, p. 145).

Na docência, mais do que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui como pessoa, além de sua formação profissional. Esse fato é iniludível, dada a complexidade da situação docente, que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo do trabalho docente capaz de conformar e prever – e finalmente controlar passo a passo o fazer cotidiano do mestre (ROCKWELL; MERCADO, 1986).

A vida laboral de qualquer profissional depende do conhecimento tácito que ele mobiliza e elabora durante sua própria ação, além de estar frequentemente “[...] sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida e conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Na concepção do pesquisador Nóvoa (2009, p. 03): “Só conseguiremos integrar as crianças ‘difíceis’ se lhes fornecermos os instrumentos do pensamento e da cultura”, caso contrário, estamos produzindo inclusões excludentes. Coadunando com essas ideias, Traversini e Fabris (2017) explicam que é importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos, para posicioná-los em uma condição de alguém que aprende. Conhecer as possibilidades dos alunos com algum comprometimento cognitivo ou neurológico, ou mesmo apostar naqueles considerados *difíceis*, que em geral são infrequentes ou estão em conflito com a lei, potencializa as práticas pedagógicas.

Tendo em conta esse cenário, penso que a ausência de Políticas Públicas de Educação interfere e dificulta a docência em Escolas de Fronteira. Porém, dentro dos programas que já existiram, faltaram ações da própria escola, de mudança no Projeto Político Pedagógico, por exemplo, para contemplar as especificidades de uma Escola de Fronteira, uma escola multilíngue, que considere a aprendizagem no contexto das línguas dos seus alunos.

Não deveria ser responsabilidade somente do professor ensinar em língua A ou B, mas a escola como um todo deveria reconhecer que essas línguas estão presentes na sala de aula, reconhecer que os alunos são falantes dessas línguas e aproveitar para divulgar essas línguas e culturas e não invisibilizar essas diferenças latentes. Nessas escolas, há a necessidade de se trabalhar no sentido de um reconhecimento de que a pessoa que aprende a língua do outro não está perdendo a sua língua ou a sua cultura, mas, sim, ganhando, enriquecendo em diversos aspectos, como os culturais, sociais e intelectuais, por exemplo.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores nas entrevistas, estão elencados fatores relacionados com a estrutura da escola, e aos próprios processos de integração dos sistemas nas diferentes esferas, Municipal, Estadual e Federal. Mas além, em um sentido de se criar programas em diferentes contextos, com abertura para atender às necessidades específicas de cada escola, diferentemente do que foi feito durante a execução do PEIBF, que nasceu com pouco diálogo com as necessidades das escolas, inclusive com a realidade das escolas localizadas nas fronteiras do norte do país.

Assim consigo compreender que se não mudar o espaço da escola, a preparação dos professores, os recursos que são utilizados, a partir de uma ação da escola e da comunidade escolar como um todo, dificilmente ocorrerão mudanças positivas. Como venho apontando ao longo deste capítulo, muitos aspectos precisam ser considerados e efetivados para a construção de uma Escola de Fronteira ampla e para todos.

Durante a pesquisa de campo, vivenciei alguns momentos de atividades pedagógicas da escola pesquisada, como festa do dia dos pais, desfile da independência do Brasil e reunião de pais e mestres. Ainda que de forma incipiente, pude notar a importância de tais atividades se tornarem mais inclusivas no sentido de oferecerem a oportunidade à comunidade escolar de vivenciar a diversidade de culturas e conhecimentos que permeiam esta escola de forma intercultural, de maneira que não privilegie a cultura brasileira em detrimento da cultura das demais nacionalidades que existem dentro dessa escola, e até mesmo de culturas de brasileiros indígenas.

O PEIBF não foi pensado a partir das escolas para a constituição da política pública, mas sim da política para as escolas. Pensar um programa para estas no contexto estadual com apoio de todo o sistema é uma possibilidade de fortalecer o ensino e todas as práticas dessas instituições. O que vi, porém, foi uma imposição de projetos e não uma construção coletiva e dialogada de uma Escola de Fronteira que não invisibilize as diferenças.

No ano de 2018, as principais ações no contexto da educação nesses espaços fronteiriços, como em Roraima como um todo, foi o processo de militarização³⁸ em massa das escolas de todo o estado. Desenvolver a construção de uma Escola de Fronteira com essas características influencia de maneira positiva na construção de uma sociedade diferente, implicando no comportamento dos alunos, na formação das pessoas como um todo, com uma visão estereotipada do diferente, seja ele, o indígena, o estrangeiro, o imigrante etc.

Conhecer as condições sociais e culturais dos alunos que ensinamos é ação muito importante do processo pedagógico, no entanto não é suficiente para resolver as inúmeras dificuldades sociais que significativa parte da população que frequenta a escola pública vive. Assim, propus a discussão das dificuldades existentes no cotidiano docente para desenvolver as práticas escolares e problematizei como a ausência de políticas públicas de educação interfere negativamente nas ações da escola e inviabiliza determinadas práticas docentes. Exemplo disso é a não oferta de formação continuada aos professores da Escola de Fronteira, como falo a seguir.

6.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM ESCOLAS DE FRONTEIRA (PERTENCIMENTO A UMA ESCOLA DE FRONTEIRA: *ETHOS* DE FORMAÇÃO)

Em relação à formação inicial, pesquisas como as de Piconez (1991), Pimenta, (2012) e Leite (1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a

³⁸ O governo de Roraima anunciou a implantação de ensino militarizado em mais 15 escolas do estado. O modelo de gestão já é aplicado em três colégios de Boa Vista e deverá ser expandido para mais seis municípios. A Secretaria de Educação estima que mais de 10 mil alunos do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio serão beneficiados e as aulas devem iniciar em fevereiro de 2018.

Segundo a Secretaria de Educação, em cada escola serão empregados 15 militares. Ao todo, 225 policiais e bombeiros serão envolvidos na implantação das novas escolas militares.

Com essa ampliação, o governo cria o Programa de Militarização das Escolas Estaduais de Roraima, que faz uma alteração em lei para permitir que tanto policiais militares quanto bombeiros da ativa e da reserva possam atuar nas escolas. O ensino militar será implantado em oito escolas da capital e em outras sete distribuídas nos municípios de Rorainópolis, Caracaraí, Mucajaí, Alto Alegre, Pacaraima e Bonfim. Segundo a Secretaria de Educação, todas as escolas foram escolhidas por apresentarem baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e vulnerabilidade social, com indisciplina e violência no ambiente escolar. Disponível em: <<https://g1.globo.com/r/roraima/noticia/governo-anuncia-implantacao-de-ensino-militarizado-em-mais-15-escolas-de-roraima-em-2018.ghtml>>. Acesso em: 04 jan. de 2019.

prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e /ou atualização dos conteúdos de ensino. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988).

Na análise geral das entrevistas preliminares realizadas com as coordenadoras de duas Escolas de Fronteira, o que vislumbro é que a formação inicial e continuada dessas coordenadoras se apresenta como insuficiente para a diversificada e ampla demanda com que essas profissionais lidam no cotidiano laboral, conforme os excertos a seguir:

Quadro 25: Quais são os principais desafios para atuar nesta escola como coordenador pedagógico? Dificuldades e facilidades? Tem alguma diferença desta para outras em que já atuou?

<p>Respostas: Eu costumo dizer sempre para os professores que o que eu sinto dificuldade em Pacaraima é a questão de não haver capacitações, não haver formação continuada.</p> <p>Entrevistadora: Para você ou para os professores?</p>
<p>Respostas: Para mim, como coordenadora na área técnica mesmo, né? A questão do suporte no sentido de ficar todo um sistema de ensino em Pacaraima padrão, então, assim, tudo que eu repasso para os professores da escola X é por conta e risco. Entendeu? Tudo muito assim, é muito por conta e risco, eu busco muito, eu leio muito, eu baixo da internet hoje que tem esse instrumento que só veio mesmo dar um suporte positivo para quem sabe usar. (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com coordenadoras

É importante citar que as duas coordenadoras entrevistadas já exerceram a atividade docente em sala de aula, tendo em torno de 15 a 20 anos de experiência profissional cada uma. Uma delas é pedagoga de formação, com concurso também restrito à área técnica; está concluindo um curso de pós-graduação, em nível de especialização, em Educação de Jovens e Adultos. A segunda entrevistada tem curso técnico magistério e estuda no curso de Licenciatura em Educação Física.

Quanto às suas formações, o que pude compreender durante as entrevistas é que sentem falta de uma formação contínua, citaram inclusive temas que gostariam que fossem contemplados em futuras formações, tais como inclusão e metodologias, o que vem a ratificar ainda mais as ideias que tenho discutido no sentido de que as necessidades dessas profissionais estão intimamente relacionadas com os anseios apresentados pelo grupo docente com o qual compartilham conhecimentos. Uma das coordenadoras, quando questionada sobre sua participação em formações continuadas, destacou o seguinte:

Quadro 26: Como você observa os cursos de formação continuada oferecidos aos coordenadores pedagógicos? Você acha que eles têm atendido seus principais anseios? Quais temas gostaria que fossem abordados nas formações propostas?

Respostas: Assim, desde que cheguei aqui eu já participei de alguns [cursos], participei do Pró-Letramento. Esse ano eu não participei de nenhuma [atividade de formação continuada], esse, aqui estamos inseridos agora, desde o ano passado só participei do Pacto [Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC]. Que é Federal esse assim tem sido o único... (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com coordenadoras

Em suas respostas, ficou explícito que essa não pertence à realidade da função desses profissionais de forma gratuita. Ainda assim, foi mencionado por elas que participam sempre que possível, embora tenham que financiar com recursos próprios essa participação.

Esse cenário aparenta falta de incentivo de formação para essas profissionais. O que percebo é que, muitas vezes, as possibilidades de formação contínua são negadas aos profissionais, não sendo promovidas pela administração pública à qual estão vinculados.

É importante destacar que ambas chegaram à função de coordenação pedagógica a partir de convites de chefias imediatas ligadas a cargos de confiança comissionados, indicados e direcionados pela prefeitura municipal de Pacaraima, conforme resposta:

Quadro 27: Sobre a forma de chegada ao cargo ocupado

Respostas: Na verdade foi assim, [cheguei ao cargo por] **indicação**, porque o meu concurso no município é na área mesmo técnica, Pedagogo, como Pedagoga. A questão do pedagogo aqui na época, nesse concurso passado é restrito à área técnica, você não vai para sala de aula, aí eu fiz essa opção e desde 2008 foi quando comecei a trabalhar aqui em Pacaraima que estou já passei por direção, já passei por orientação e o ano, em 2013 eu estava na orientação da Casemiro e fui mandada para cá por questão mesmo de indicação, por necessidade da escola, que estava no momento passando pela situação que, sem uma coordenação, então me convidaram e eu vim, desde então estou aqui. (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com coordenadoras

As escolas, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), geralmente trazem explícitas as diversas atribuições dos coordenadores pedagógicos, mas suas funções expandem-se desde a organização de reuniões com professores e pais de alunos até a promoção de formação para a equipe docente, no sentido de facilitar o acesso a novas metodologias, conforme é possível ler no PPP de uma das escolas pesquisadas, a Escola Casimiro de Abreu.

Quadro 28: Atribuições do (a) Coordenador Pedagógico

- Ser elo entre os docentes, a direção e outros serviços da escola;

- Acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos e projetos planejados pela equipe docente;
- Incentivar os docentes a um trabalho de equipe;
- Incrementar o trabalho coletivo, coerente e articulado com a proposta da escola;
- Acompanhar os docentes na elaboração dos planos de ensino, subsidiando-os com indicadores que fazem parte dos componentes curriculares;
- Orientar os procedimentos de avaliação definidos pela escola, com vista à implementação de um processo de aprendizagem contínuo;
- Conversar e discutir sempre que necessário, com a equipe docente, as questões pertinentes ao desempenho escolar do aluno;
- Dialogar com os docentes e os pais sobre o desenvolvimento do aluno;
- Orientar o corpo docente na utilização do espaço físico, equipamento e material disponível na escola;
- Divulgar e facilitar o acesso dos docentes as novas metodologias e recursos tecnológicos.
- Organizar e coordenar as reuniões pedagógicas;
- Organizar e coordenar as reuniões de estudo e planejamento;
- Organizar e coordenar os conselhos de classe;
- Garantir uma programação de conteúdos que proporcionem aos educandos um embasamento teórico da cultura contemporânea, das linguagens e das novas tecnologias;
- Orientar os professores na execução da proposta pedagógica;
- Organizar arquivo específico sobre as atividades dos professores, possibilitando informações objetivas para a avaliação de seu trabalho na comunidade escolar;
- Coordenar o trabalho dos professores em relação aos seguintes aspectos:
 - I- Dosagem, profundidade e sequência dos conteúdos de cada componente curricular;
 - II- Estabelecimento de pré-requisitos e inter-relacionamento dos conteúdos de cada componente curricular que compõem a matriz curricular;
 - III- Coordenação de projetos interdisciplinares.

Fonte: Projeto Político Pedagógico Escola Casimiro de Abreu (2012, p. 46)

Essa descrição me leva a pensar: se o coordenador tem como uma de suas atribuições promover a formação contínua da equipe docente da qual faz parte, imagina-se, então, a importância e a necessidade de ele também ser contemplado em programas e possibilidades de formação e autoformação em sua área de atuação. Porém, como visualizei na análise das falas das coordenadoras, elas não possuem um repertório de formações que as possibilite ajudarem aos professores em sua atuação. Isso é, elas não têm formação continuada, não passam por um processo de instrumentalização para poder auxiliar a seu grupo.

No entanto, não deveria o processo formativo se tornar mera atribuição do seu ofício, mas que fosse uma prática existente também em seu cargo, possível em sua vida profissional, qualificada para orientar seu fazer laboral, a fim de que também o profissional coordenador pedagógico possa viver a experiência de formar e formar-se continuamente. Sendo o coordenador no caso pesquisado um docente ocupando a função de coordenador pedagógico e realizando um trabalho de intervenção e orientação

ao grupo de professores do qual faz parte, é nítida a necessidade desse profissional também ser contemplado numa prática contínua de formação.

Vale citar que esse profissional que atua como coordenador é um docente formado em um curso de licenciatura. Nesses termos, a qualquer momento pode voltar a realizar seu trabalho de ensino em salas de aula e por isso também não deve ser tratado de forma menos valorativa em relação ao acesso à formação e à reorientação do trabalho contínuo que realiza, seja em Escolas de Fronteira ou não.

Dessa forma, tenho passado a compreender o trabalho da coordenação pedagógica como uma prática docente também no sentido de que é uma atividade realizada por profissionais formados para exercer a docência, além de estar intimamente relacionada com as práticas desenvolvidas pelos professores na escola. São conhecedores de um conjunto de saberes específicos e pedagógicos, que guiam a prática de outros docentes que compõem seu grupo de trabalho.

Essa formação contínua está inserida, no que foi discutido inclusive por outros autores ao longo desta pesquisa, como Fabris e D'aligna (2015), que nomeiam *ethos de formação* como o modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo e a refletir sobre suas próprias ações. O conceito de *ethos de formação* contempla não somente o profissional professor, mas todos aqueles que se envolvem e exercem atividades de intervenção pedagógica, desempenhando uma pedagogia.

É possível destacar que a escola ainda não conta com um trabalho intenso na perspectiva da interculturalidade, embora seja possível reconhecer a determinação, boa vontade, desejo e necessidade expressos nas narrativas das coordenadoras. Vejo seu desejo de realizar práticas nessa perspectiva, visto a demanda cultural e nacionalmente diversificada de alunos indígenas, venezuelanos e brasileiros. A diferença parece causar certo incômodo e dificuldade pedagógica. Em contrapartida, percebo nas narrativas a falta de um trabalho mais sistemático de formação sobre essas dificuldades dos professores.

CAPÍTULO 7: ESCOLA DE FRONTEIRA E AS DIFERENÇAS

A opinião pública oscila o tempo todo entre a celebração da diferença e a repulsa dos diferentes, entre a afirmação e a negação, entre a constatação inescapável do fato, da existência efetiva das diferenças, e a recusa (mais ou menos agressiva, mais ou menos violenta) de conviver com elas. (PIERUCCI, 2000, p. 27).

Opto por iniciar este capítulo com as palavras de Pierucci, pela sua fina abordagem sobre as diferenças, foco desta parte. Nos capítulos 5 e 6 discuto a existência de uma escola na fronteira com currículo e práticas homogeneizantes e a consequente necessidade da implementação de políticas públicas educacionais que se efetivam, no sentido de modificar positivamente o cenário pedagógico das escolas fronteiriças. Isto acontece em razão do cotidiano roraimense, nos últimos 3 anos, ter se constituído ainda mais em uma realidade de convívio de grande proximidade com as diferenças de nacionalidades, de idiomas, de modos de ser, de vestir, etc.

Agora, sigo no sétimo e último capítulo deste trabalho que intitulo *Escola de Fronteira e as diferenças*, pela abrangência que ele terá com o propósito de continuar indagando sobre as práticas e docências que se apresentam nessa Escola com especificidades culturais tão peculiares, como venho mostrando ao longo deste trabalho. Em especial, nesse momento final das análises, é neste capítulo que procuro mostrar a complexidade de se pensar o conceito de diversidade e diferenças culturais no contexto que a escola pesquisada está situada, com todas as demandas que ela convive e, somado a isso, neste momento a forte questão social e migratória pela qual a fronteira Brasil-Venezuela passa.

Para tanto, olho atentamente para a fala dos entrevistados que demonstram angústia e apresentam a língua como algo limitador na comunicação entre docente e discente, e de outras questões intrigantes que somente a partir das entrevistas tem sido possível ver, como a compreensão sobre a prática do professor de uma Escola de Fronteira.

Tenho concluído a partir das análises que o Professor sabe das diferenças existentes nesse espaço, mas o que ainda não sabe e não tem subsídios suficientes é como trabalhar os conteúdos com e para essas diferenças. Nesses termos, o capítulo abordará ainda sobre as relações de in/exclusão entre as nacionalidades Brasil/Venezuela e a necessidade de fortalecimento para um *ethos* de formação, bem como para o sentimento de pertencimento a uma Escola de Fronteira com todas as suas peculiaridades.

Pensar o currículo e, por conseguinte, ações docentes inclusivas nessas escolas são necessidades em razão de suas peculiaridades e de seus entornos, com alunos de múltiplas nacionalidades e etnias, com a presença ainda mais marcante das diferenças. Assim, discorro neste capítulo acerca das Escolas de Fronteira e das diferenças. Dessa forma, argumento sobre as diferenças étnicas que compõem tal escola; os desafios de aprender e ensinar num espaço em que há diferentes idiomas; as relações de in/exclusão entre as nacionalidades; as contradições das docências na fronteira; o pertencimento a uma Escola de Fronteira e seus grupos identitários; o processo migratório e suas interfaces no espaço escolar, além da visível necessidade da criação de um *ethos* de formação para os professores que atuam na escola pesquisada.

7.1 DIVERSIDADE CULTURAL E DIFERENÇAS CULTURAIS

A palavra *diferença* significa, de modo geral, a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou a variedade entre coisas de uma mesma espécie. No contexto cultural, as diferenças acontecem dentro da mesma realidade ou entre o convívio de culturas diversas. Já quando analiso *diversidade*, verifico que significa variedade, dessemelhança, algo de distinta natureza, espécie, número ou figura. Quer dizer, ela abrange muitas questões e acontece dentro do contexto das diferenças. Em suma, a diversidade existe, é constituída e é percebida no espaço das diferenças.

Porém, conforme discute o pesquisador Skliar (2003, p. 30): é preciso atentar a “Uma política da diferença que não pode traduzir-se apenas em uma atenção à diversidade. Uma política, uma poética e uma filosofia da diferença. E não uma *atenção à diversidade*”.

Como objetivo discutir as formas que se apresentam as docências e as práticas pedagógicas em Escolas de Fronteira, há a necessidade de analisar as práticas desenvolvidas por professores e coordenadores pedagógicos que atuam nesta instituição, pois, noto que o trabalho pedagógico não é realizado de forma individualizada, mas, em conjunto, constituindo-se coletiva e diariamente entre a ação do docente e o apoio da coordenação pedagógica.

A esse respeito, Almeida (2010) explica que:

O trabalho pedagógico, por sua vez, constitui-se em um conjunto de práticas sociais intencionalmente sistematizadas de formação humana, que ocorre nas relações sociais de acordo com cada fase específica de desenvolvimento das formas produtivas numa determinada sociedade. (ALMEIDA, 2010, p. 15).

A autora possibilita a reflexão a respeito da importância do trabalho pedagógico para as instituições escolares. Nesse sentido, é possível entender este trabalho, assim como o do professor, por vezes, de um modo geral invisibilizado. Tal ação é realizada pela comunidade escolar e pelas políticas públicas de educação. Trata-se da não valorização das ações diárias realizadas por quem lidera, ensina ou constrói o processo pedagógico no interior das escolas. Como exemplo, o não favorecimento ou oferecimento de formação contínua para esses profissionais, como já mencionado.

Sobre os desafios e diferenças de trabalhar numa escola de região de fronteira, os entrevistados destacaram:

Quadro 29: Diferenças na prática pedagógica de Escolas diversas

Entrevistadora: Tem alguma diferença dessa escola para outras que tu já atuaste? Seja no público, sejam os alunos, seja o próprio grupo de professores, Tem alguma diferença para dizer "esse é um diferencial dessa escola"?

Respostas:

No nordeste, onde trabalhava, as escolas não tinham estrutura física, mas tinham muita formação contínua para os professores, e já aqui, eu vi o inverso. As escolas aqui têm padrão de escola particular, têm suporte, material, **mas falta a formação**, a questão de mobilizar, de motivar os 'profes', etc. [Uma] diferença dessa escola que é muito particular aqui é por se tratar de uma escola de fronteira. Não sei dizer o número exato, mas **aqui tem muitos alunos venezuelanos, tem alunos indígenas aqui, alunos indígenas venezuelanos; os venezuelanos** desejam que os filhos estudem aqui. **Essa mistura muito grande dificulta tanto para o aluno quanto para o professor.** Alguns nem moram aqui; tem um ônibus que é disponibilizado pela prefeitura daqui para transportar esses alunos. Tem aquelas situações em que o pai é venezuelano e a mãe é brasileira; tem a situação em que os dois são venezuelanos e vêm ter o filho aqui no Brasil. Os alunos **que mais têm dificuldade aqui são os venezuelanos, faltam bastante.** (CFBV 1. Pacaraima, 6 de julho de 2015)

Aí **as pessoas costumam rotular**, não é? "Ah, os **alunos da Venezuela**, os alunos de Santa Helena", mas eu acho que é muito relativo porque aqui também, se a gente for peneirar, tem muitas situações assim, não é? E eu acho que eles **não são o problema da escola**, porque **toda escola tem um problema**, mas eu acho que eles não são o x da questão, não. Se a gente for procurar, todo lugar tem. (CFBV 2. Pacaraima, 7 de julho de 2015).

Os professores se queixam e dizem que, quando **o ônibus da Venezuela não vem, a sala fica bem calma.** Muitos professores acabam procurando conhecer a realidade dos alunos porque tem muitas questões sociais. A maioria desses alunos **é de filhos de pais que vão para o garimpo, e eles ficam sozinhos ou moram com irmãos, vizinhos, e acabam ficando sem os cuidados necessários que uma criança necessita para ser educada.** (CFBV 2. Pacaraima, 7 de julho de 2015)

Fonte: Material de pesquisa; entrevistas com coordenadoras

Em relação às diferenças apresentadas nas escolas em que as coordenadoras já atuaram, pode ser percebido por meio das respostas que o problema são "os outros": a dificuldade de entender e trabalhar com alunos de outras nacionalidades e etnias. As coordenadoras destacam que não pensam que os problemas sejam causados exclusivamente pelos estrangeiros da escola, mas admitem que, para os professores, são os venezuelanos que causam problemas para a aprendizagem de todos e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sobre essa questão, Silva (2011) explica que:

Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ “significa classificar, a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” e, nesse caso, a divisão e classificação, também hierarquizada (SILVA, 2011, p. 82).

Sobre a hierarquização citada por Silva, não é difícil notar, numa área de fronteira, a intensificação da ideia de que só um lado é importante ou tem valor e a percepção de que o “outro” – o estrangeiro, de outra etnia ou de situação social diferente – tem menos importância. O outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos (SKLIAR, 2003). A negação do outro vem carregada de sentimentos ou razões etnocêntricas que, embora não assumidas, em alguma medida, ditam o que não é igual ou está fora da “norma”, o que não merece respeito ou visibilidade.

Indagando sobre a possibilidade de terem alterado suas práticas ao atuarem nas Escolas de Fronteira, o excerto da fala da entrevistada leva a pensar sobre o reconhecimento da existência da diferença naquele espaço educativo e, de alguma forma, sobre a sensibilidade e a responsabilidade ética e social que a instituição tem com os “seus” discentes. Em relação à diferença, o professor Antônio Flávio Pierucci diz que:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato (...), mas somos também diferentes de direito. E o chamado “direito à diferença”, o direito a diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI, 1999, p. 07).

Essas questões sobre viver na presença da diferença de fato e de direito implicam múltiplos desafios quando passamos para o cotidiano das Escolas de Fronteira e quando passamos ao social que corre paralelamente à vida nessas instituições. Se advogarmos pela diferença, precisamos de políticas públicas que garantam a igualdade frente aos direitos de viver sob e com a diferença, conforme nos explica Ibernón (2005):

[...] o mais importante é que amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos,

comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Assim, começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática etc.) (IBERNÓN, 2005, p. 11).

Na mesma linha, penso que as palavras de Pineda (2009) ilustram bem essa situação: “[...] a construção de um ‘nós diverso’ exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o ‘outro’ essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo, parte de ‘nós’” (PINEDA, 2009, p. 110, grifo meu). A fala de uma das coordenadoras, em contraste, marca a angústia vivenciada quando relata que, em relação à **Escola de Fronteira**: **“essa mistura muito grande dificulta tanto para o aluno quanto para o professor”**.

Tendo isso em vista, na análise das entrevistas e nas anotações do diário de campo, percebo que existe de forma clara uma dificuldade de trabalhar com as diferenças, no contexto da diversidade cultural, tanto por parte dos professores no desenvolvimento diário de suas práticas, como no trabalho de quem coordena de maneira geral o setor pedagógico, neste caso as coordenadoras pedagógicas que também relatam dificuldades nesse trabalho de ensinar e orientar o grupo docente nessa perspectiva da interculturalidade e realidade visível das diferenças sociais, culturais e étnicas. Com isso, não estou afirmando que trabalhar com a diferença seja fácil, mas é preciso enfrentar os desafios que as diferenças ensejam, pois são eles que se constituem como “tensionadores da homogeneização”, tão importantes para que as pedagogias interculturais sejam movimentadas na Escola de Fronteira, ou em espaços em que as diferenças são múltiplas e complexas como essas que se apresentam como “tensionadores da homogeneização”.

Em todo o caso, é importante perceber que a homogeneização continua sendo um indicativo pedagógico para que uma turma de alunos seja considerada fácil de ensinar e também para que os discentes possam desenvolver suas aprendizagens. Embora essa seja uma impossibilidade objetiva. Com isso, as diferenças continuam interferindo no trabalho pedagógico pelas dificuldades de lidar com elas, impedindo a construção de atividades que as usem na aprendizagem coletiva.

A diferença é nomeada pelos coordenadores a partir da diversidade étnica e do pertencimento nacional: os venezuelanos, os brasileiros, os indígenas e os não indígenas. É importante notar que essa mistura é narrada também como uma dificuldade

para os alunos, mas, sobretudo para os professores e coordenadores. A seguir apresento trechos das entrevistas dessas coordenadoras em que é possível ver como tanto a mistura quanto a falta de formação específica são registradas negativamente.

Essas narrativas permitem reforçar o argumento de que essas escolas vivem processos intensos de contato com múltiplas diferenças. Assim, considero que seria importante que os processos formativos advindos, tanto das políticas nacionais quanto das estaduais, chegassem a essas escolas de fronteira, junto com a boa vontade desses coordenadores, que usam múltiplas estratégias para desenvolver suas funções, desde a sedução, conforme referido em uma das narrativas analisadas, quando uma das coordenadoras menciona detalhes que julgava importantes na tratativa com seus professores: “convite especial para o planejamento, tem um chocolate, tem uma mensagem de agradecimento”. Elas fazem o que podem, mas sentem falta de formação específica para o trabalho nessas escolas. Parece-me que, nessas condições, seria importante que a determinação das coordenações pudesse encontrar-se com uma formação que possibilitasse que as escolas assumissem o que Provin (2011) nomeia de “uma atitude de inclusão” (PROVIN, 2011).

O processo de inclusão como imperativo de Estado não deixa ninguém de fora, mas é sempre um processo de inclusão que carrega seu oposto – a exclusão – de forma interdependente, como se fossem duas faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, com Lopes e Fabris (2014), entendo a inclusão como in/exclusão. Meu argumento é que essa atitude de inclusão deveria integrar, nos espaços das Escolas de Fronteira, um *ethos* de formação (DAL’IGNA; FABRIS, 2015), possibilitando que toda a comunidade escolar partilhe desse *ethos* como um espaço potencial de formação, sempre aberto a novas relações problematizadas pela hipercrítica em ação permanente e contínua. Pensamos que assim a função da coordenação pedagógica e de professores em Escolas de Fronteira se abriria para a diferença e que a “mistura” muito em breve poderia ser entendida como riqueza, e não mais como limitante para o desenvolvimento de aprendizagens e para o próprio ensino.

Uma atitude pedagógica pautada na compreensão da diferença é o que pode mobilizar o trabalho pedagógico de uma Escola de Fronteira. É esse agir que torna possível enxergá-la como uma possibilidade e reconhecer que existem desafios para realização desse trabalho – sempre sublinhando que a escola seja compreendida a partir da dimensão que possui e a partir de projetos planejados e realizados com objetivos nessa perspectiva.

A fala das entrevistadas – **“essa mistura muito grande dificulta tanto para o aluno quanto para o professor”** – demonstra a experiência de uma concepção em que a existência de uma comunidade escolar multiculturalmente diversa dificulta o trabalho pedagógico, justificado pelas diferenças de idiomas e modos de se relacionar. Nesse sentido, mais uma vez é pontuada a situação em que há a ratificação de que o diferente, seja pela etnia ou nacionalidade, é constantemente compreendido como de menos valia ou causa de muitos problemas, dentre eles as próprias dificuldades de aprender e ensinar nesses espaços de fronteira.

Sobre a compreensão desse outro multicultural, Skliar (2003) explica que:

O outro multicultural ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmidade — de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada —, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* — e quem sabe cultural— mas sempre de equivalência com o "eu" (SKLIAR, 2003, p. 04).

Dessa forma, para o referido autor, a compreensão desse “outro” é um outro a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido, etc.).

Diante do material produzido nesta pesquisa, em um momento de atenta análise, percebo que as diferentes etnias na fronteira Brasil-Venezuela são fortemente marcadas pelas diferenças culturais e sociais. No entanto, as trocas culturais ainda se apresentam como uma prática pouca exercida, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas elaboradas e realizadas pelo corpo pedagógico dessa instituição.

Em virtude disso, muitas outras situações tendem a surgir nesses espaços de aprendizagem, como o nascimento da visão estereotipada de brasileiros sobre estrangeiros que ali convivem e as dificuldades em vivenciarem e aprenderem juntos uma outra língua além da materna. Nesse sentido, conforme percebo nos excertos das entrevistas, a língua se apresenta como principal desafio para quem atua com o saber pedagógico na fronteira, configurando-se inclusive como um limite na comunicação diária entre docente e discente.

Até aqui posso reafirmar a tese que defendo: quando passamos a entender as diferenças como tensionadores da homogeneização, é possível transformar as docências homogeneizadoras e viver as pedagogias interculturais nos currículos das Escolas de Fronteira ou de espaços em que as diferenças não sejam tomadas como algo a ser evitado e excluído.

7.2 A LÍNGUA COMO LIMITE NA COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTE-DISCENTE

Toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma *política* da língua. A dominação, é sabido, começa pelo poder de nomear, de impor e de legitimar os apelativos [...] Esta intimação soberana pode ser aberta, legal, armada ou então solapada, dissimulada após os álibis do humanismo *universal* e às vezes da hospitalidade mais generosa. Sempre segue ou precede a cultura, como sua sombra (DERRIDA, 1997, p. 57).

Conforme já vem sendo apontado ao longo desta pesquisa, um dos principais destaques de professores e coordenadoras das escolas de fronteira sobre as limitações e (im)possibilidades do trabalho docente nas escolas de fronteira é a diferença linguística. Ao serem perguntados sobre os desafios e dificuldades de se trabalhar numa Escola de Fronteira, os professores entrevistados destacaram a língua como maior e mais difícil quesito para desenvolver a docência nesse espaço, tendo ciência ainda que pelo fato de os discentes falarem idiomas diferentes estes são prejudicados no processo de suas aprendizagens. A seguir, são apresentadas algumas falas dos professores entrevistados.

Quadro 30: Como você desenvolve suas aulas nesta Escola de Fronteira? Dê exemplos de como organiza suas aulas. De como seleciona os conteúdos.

“[...] alunos aqui de várias culturas [...] procuro pegar o que eles têm lá de, tipo, alguma, algum esporte que é popular lá, eu trago para cá, para os alunos brasileiros aprenderem tipo beisebol, aqui no Brasil quase que não é praticado, mas na Venezuela é um esporte bem popular [...] tem vários jogos no Brasil que também são bem interessantes que eles podem estar aprendendo levando lá para o país deles. Essa questão da diferença cultural, eu procuro sempre inserir mais conteúdos que sejam interessantes e relevantes para que eles possam aprender durante as aulas”. (PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Embora apenas um professor tenha apresentado na entrevista aspectos diferentes de como desenvolve a docência nesta Escola de Fronteira e que por sua peculiaridade geográfica, cultural e social realiza ações diferentes das que já fazia em outras instituições, mostro o excerto que corrobora para entender um tipo de docência que é realizado nesta instituição pesquisada.

Pelo relato, o profissional demonstra uma docência que considera pertinente pensar o processo migratório atual desta localidade quando está planejando suas aulas, além de compreender que as diferentes culturas existentes naquele espaço, merecem ser celebradas e reconhecidas pelo processo pedagógico. Logo, a prática pedagógica não está completamente dissociada da vida cotidiana e realidade dos

alunos, existindo, além disso, um sentimento de pertencimento a esta instituição educativa.

Quadro 31: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?

<p>“A língua portuguesa ela é muito mais difícil em se comparando com a língua espanhola, então, eu observo assim que é uma confusão grande que eles também têm nessa questão: gramática, verbos também. Estou falando mais especificamente dos alunos venezuelanos ou dos brasileiros que moram lá. Que têm mais dificuldade e acabam sendo mais prejudicados por não terem uma compreensão da língua portuguesa.” (PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Tem alunos que têm algum que entram na escola e eles só sabem falar espanhol e daí o professor está explicando um assunto no quadro e daí eles acabam que não entendendo o que eu estou falando para eles”. (PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“[Quando o professor não sabe espanhol] tem alunos que entram na escola e eles só sabem falar espanhol e daí o professor está explicando um assunto no quadro e daí eles acabam que não entendem o que eu estou falando para eles”. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Dificuldade, até porque assim, eu sei pouco do espanhol” (Professor 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>“Miscigenação aí, a questão é, é que a adaptação, além do professor, do próprio aluno porque eles têm muita dificuldade, em relação aos venezuelanos. Eles, o problema, o desafio maior, entre eles e nós é a linguagem, embora eu entenda perfeitamente eles, eu tenho um pouco de vergonha, na verdade, de falar espanhol por causa da pronúncia, eu entendo bem eles, eu sei tudo que eles tão falando, mas quando eu vou falar eu fico com vergonha de pronunciar alguma coisa errada e eles, como ficam com um professor mito ali que não pode errar, eu fico meio envergonhada de falar com eles, e essa é uma das, só que, que com esse tempo que já decorreu, eles já estão mais adaptados, nós entramos com um acordo aqui os professores que todos iriam passar, independente da sua disciplina que iríamos passar textos pra eles poderem praticar a leitura e conhecer as novas palavras pra eles no caso, pronúncia e significados que palavras até podem ser as mesmas, mas não, não têm o mesmo significado. Em relação aos indígenas diminuíram muito porque teve essa segregação, digamos assim, o pessoal da comunidade ficou realmente estudando lá pra baixo, aqui é eventual, os casos são poucos eu acredito que eu tenho três alunos só de etnia indígena, é fora eles também nós temos japonês, árabe.” (PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Eu não tenho dificuldade com a língua, então, com alguns alunos eu preciso me comunicar em espanhol, quando eu percebo que eles têm alguma dificuldade a mais, por exemplo. Em vários momentos eu sou obrigada realmente a tratar em espanhol com eles para que eles consigam ter um melhor entendimento, e o aprendizado.” (PFBV 7. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“o pior mesmo é essa confusão, de língua, de leitura e escrita. Isso tudo é aumentado pela tem muito mais aluno oriundo da Venezuela nesse momento. [...] E a língua para escrever e a língua para falar, às vezes, eu sou obrigada, porque há momentos que entre os brasileiros, eu não aceito que fale espanhol, entre brasileiros, entre brasileiros” (PFBV 8. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevistas com professores

Sobre esta ótica, Couto (2013) destaca que:

Como um país constrói discursivamente seu território, ou se apodera dele. A língua única é uma das formas de criar a sensação de pertinência a um território. A escola colabora nessa construção. Tem esse papel de unificar pela língua, de fazer com que as pessoas de uma dada nação se sintam desse lugar, mas, em contrapartida, também pode incluir ou excluir as pessoas (COUTO, 2013, p. 214).

A esse respeito, outro autor, Orlandi (1998), pondera que na língua os aspectos sócio-históricos se confundem ou coincidem. Ela é produto da história, das relações entre grupos humanos. Em um sentido, falar um idioma pode significar conhecer, acercar-se à cultura, que é um processo de conhecer a estética, as filosofias, as literaturas, e também os modos de vida de diferentes grupos, e isso não se dá de forma ligeira, superficial.

Os docentes entrevistados admitem que têm dificuldades de exercer a docência nesse espaço por não dominarem o “básico” da língua do país vizinho. Como tenho mostrado nesta pesquisa, o idioma espanhol é o que mais está presente na fronteira, mas há outros.

Observo com aflição a questão linguística, pois reconheço, assim como Couto (2003), que a língua é uma forma de comunicação e passa pela marcação identitária de um grupo, uma comunidade, uma nação. Os Estados modernos foram os responsáveis pela criação de padronizações da língua. Mesma língua, mesmo espaço territorial, mesma identidade. Então língua e identidade querem garantir unidade territorial e ao mesmo tempo um pertencimento (COUTO, 2013). Além disso, há uma questão psicológica envolvida já que existem professores que também citam que sentem vergonha de falar outra língua, por medo ou insegurança de pronunciar alguma palavra de forma equivocada.

Mais instigante ainda é que, apesar da angústia apresentada pelo não conhecimento da língua, ao que vejo, ainda é inexistente o nível de interesse em conhecer, estudar e se apropriar desse conhecimento que tem interferido em sua prática docente. Sobre essa situação, é importante dar destaque às ideias de Couto (2013), que afirma: “Ao falar outra língua, nos estamos integrando a cultura do outro? Nenhum processo de aprendizado de uma língua se resume em domínios de códigos, estruturas, frases. Entender a língua passa, necessariamente, por conhecer usos dos termos, das expressões na outra língua, o que nem sempre é captado com a ligeireza de um encontro semanal” (COUTO, 2013, p. 215).

Nos excertos sintetizados das entrevistas com os docentes, é possível perceber ainda que a comunicação em outra língua é vista como um impasse, obrigação que se constitui e está presente no dia a dia do trabalho do professor, e infelizmente não é visto como algo comum e diferencial que constitui a docência na fronteira. Assim, a língua está ali mais como algo a ser tolerado por determinado tempo e razões do que pelo reconhecimento e respeito de seu valor como subjetividade. A esse respeito, cabe citar Bauman (1996), que diz:

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final (BAUMAN, 1996, p. 82).

O outro é sempre estrangeiro que não fala minha língua. Ele é o outro, que se põe em minha frente e coloca sua questão. Questão que eu não ouço e se ouço não entendo, pois estou ocupado em colocar minha questão ao estrangeiro. Nesse afã de entender e conhecer esse Outro que chega a minha porta, não posso (não quero) perceber a questão do estrangeiro (SKLIAR, 2005).

Nesses termos, quem sabe, impor ao estrangeiro minha língua é a primeira violência que cometo. O Outro questiona silenciosamente minha crença de que minha língua seja a única e faz com que eu conheça a heterogeneidade. Para que eu receba o estrangeiro, preciso me comunicar com ele, preciso que ele me compreenda e que haja um pacto em que ele aceite (com) viver nas minhas leis.

O que é julgado como anônimo será tratado como um bárbaro. Hospitalidade ou hostilidade: o hospedeiro que age segundo as leis da hospitalidade oferecerá uma ou outra dependendo de quem chega. Aos que conhece, oferece sua casa, aos desconhecidos fecha a porta e abandona ao relento. Aquele que não tenha direito à hospitalidade “[...] só pode introduzir-se “em minha casa” de hospedeiro, no *chez soi* do hospedeiro, como parasita, hóspede abusivo, clandestino, passível de expulsão ou detenção” (DERRIDA, 2003a, p. 53).

Embora língua tenha uma íntima relação com hospitalidade, acolhimento e respeito com o outro, as práticas que alguns docentes entrevistados apresentam são atitudes que levam a entender que eles veem a diferença como uma “confusão”, conforme destaca o professor 8 no quadro a seguir. É possível ver em sua fala que a

prática diária proíbe os alunos de falarem sua língua materna, conforme citado, o idioma predominante na Venezuela, o espanhol. Pelo que noto nas análises, tal ação da professora é realizada com o objetivo de facilitar que os alunos logo dominem o idioma do país em que eles estudam, o Brasil, portanto, a língua portuguesa é a referência. E que, para esta professora, tal prática facilitaria sua vivência nessa escola brasileira.

Falar a mesma língua não é apenas uma operação linguística. Falar a mesma língua é partilhar a cultura. Alguém que não fala minha língua, mas com quem compartilho ideias e modos de vida, poderá parecer menos estrangeiro do que um compatriota.

Entendendo a língua no sentido amplo da cultura e da rede de significados individuais, penso que cada um fala uma língua própria. A língua própria de cada um, ao mesmo tempo, é e não é a língua materna. É a língua materna, pois, por um lado, nos coloca como herdeiros de uma tradição. Por outro, não é a língua materna, porque nessa reapropriação da herança, eu a recrio. Para falar uma língua, devo me apropriar da herança inapropriável que o passado me lega para relançá-la com outra vida.

Nesse sentido, Hall (2003) sublinha as identidades, sejam culturais ou nacionais, dizendo que não se constituem em um ponto de apego seguro, elas transgridem os limites da nacionalidade. A cultura nacional nunca permanece a mesma, com começo e um fim. Nos discursos oficiais, ela funciona como um dispositivo que, ao ser acionado, interfere na formação da diferença, forjando uma unidade ou uma identidade.

Sobre essa variação linguística, uma das professoras destaca que:

Quadro 32: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?

“Eles dizem assim, são três tipos, os indígenas são os quietos e os venezuelanos são os agitados e os daqui andam nos dois níveis, de agitado e quieto, então, bom porque a gente está trazendo as culturas, os três tipos de culturas é o dos venezuelanos porque a gente aprende com eles querendo ou não, eles falam e a gente vai estar aprendendo, essa troca de conhecimento assim, e também a língua mesmo, a língua espanhola. Eu acho, gosto de trabalhar por isso também é a facilidade é estar aprendendo, já que não temos o conhecimento mesmo com a língua”. (PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

Em análise à fala dos entrevistados, no contexto da Escola de Fronteira, há uma espécie de rotulação que varia de acordo com a etnia e nacionalidade do discente, e o que apresenta de forma ainda mais latente é que o estrangeiro da Venezuela é visto como o mais agitado e o que mais tem dificuldade em aprender, percepção essa

justificada pela própria fala dos entrevistados. Essa atitude dos estrangeiros é uma forte associação ao não domínio da língua portuguesa.

Por outro lado, há um reconhecimento coletivo por parte dos entrevistados de que os estrangeiros são bastante discriminados. O estrangeiro é, assim pensando, uma incongruência temporal. É o inominável no tempo. E o *étranger* é, também, o inimigo do próprio e do estranho, o inimigo de todo governo e de todo Estado (e de todo estado). Como bem escreve Wahnich (1988, p. 81), o estrangeiro “[...] designa os inimigos políticos, os traidores da causa revolucionária [...] é a falta de lealdade à Nação”.

Apesar de um certo sentido de banalização para nomear e se referir a quem não é brasileiro, todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência. Nesses termos, podemos dizer agora que toda espacialidade produzirá, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão, um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e perversão na eterna reprodução do outro como o mesmo. Dois lados, quase idênticos, da perversão da mesmidade. Perversão do só poder ser dentro e do só poder ser fora (é claro que se trata de um só poder que sempre se move de forma volátil, efêmera e provisória, como veremos a seguir); perversão de rejeitar, impedir, proibir os não espaços, a falta de espaços, os espaços híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espaços outros.

Assim, o que percebo é que as diferenças – entendidas aqui em termos de diferenças políticas e culturais – ocupam um lugar central, de modo que seja possível considerá-las não só atributos rígidos e essenciais, mas também produtos históricos, culturais, que resultam sempre de (uma consciência de) relações de poder (SKLIAR, 2003).

Sobre isso, Louro (2001, p. 87) argumenta que:

[...] a escola consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão.

O quadro que segue apresenta respostas sobre a questão que discorre sobre como é ensinar para um público linguisticamente heterogêneo.

Quadro 33: Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?

<p>“A dificuldade mesmo é com os alunos venezuelanos mesmo, até que os indígenas são os mais interessados, não sei se é porque a questão de eles terem mais dificuldades, eles têm mais dificuldades, mas eles são os mais interessados, no meu ponto de vista”.</p> <p>(PFBV 1. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Venezuelanos para compreender têm mais dificuldades”.</p> <p>(PFBV 2. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“E assim, a questão das chacotinhas, do <i>bullying</i> realizado entre uns e outros, nós tentamos evitar ao máximo porque se não iam além, porque de vez em quando tinha um chorando porque estavam falando da nacionalidade dele”.</p> <p>(PFBV 3. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>[aluno chorando] porque o colega tinha falado que ele estava aqui e que ele era morto de fome, essas coisas aí, então a gente teve que intervir para não haver. (PFBV 4. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p> <p>Pelos brasileiros. Não é fácil. Ainda mais a gente sendo brasileiro. Os alunos choram. Ele chorou, chorou, falei assim, meu filho, por que você está chorando? “Porque ele fica me chamando de veneca. Então falei você mostre para ele que você tem capacidade, que você fala português, você fala espanhol, você domina os dois, olha só a alegria.”.</p> <p>(PFBV 5. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>
<p>“Mais difícil é trabalhar com a questão da discriminação, eles são muito discriminados os estrangeiros. São chamados de venecas, chamados de porco, dorme sujo, é difícil para eles. Na sala de aula. Não é fácil. Os alunos choram.”.</p> <p>(PFBV 6. Pacaraima, 24 de abril de 2018).</p>

Fonte: Material de pesquisa; entrevista com professores

As palavras dos entrevistados revelam que outra dificuldade bastante presente no cotidiano da Escola de Fronteira para desenvolver a ação docente se trata de saber lidar com as chacotas e o *bullying* realizados entre os alunos, principalmente relacionado aos alunos de nacionalidade venezuelana, que são maioria em estrangeiros que estudam na escola lócus de pesquisa. Os docentes reconhecem inclusive que existe choro e dor por conta dessas atitudes negativas, porém relatam que não existe um trabalho sistematizado que se realiza nessa escola voltado para questões como essa problemática apontada por diversos entrevistados.

A esse respeito, compartilho das ideias de Skliar, quando o autor afirma que:

O conflito inter/intraculturas tem sido representado principalmente por metáforas espaciais e de polaridades geopolíticas binárias- por exemplo, urbanos versus suburbanos, nativos versus imigrantes, imigrantes antigos versus imigrantes novos, e hoje, sobretudo, modernistas ocidentais versus fundamentalistas islâmicos etc. (SKLIAR, 2003, p. 62).

Este mesmo autor, explica que a forma de narrar o conflito cultural, centrando-o em uma problemática espacial, obscurece a ansiedade da cultura irresolúvel, fronteiriça, do hibridismo que articula seus problemas de identificação e sua estética em uma

temporalidade estranha, disjuntiva, que é, simultaneamente, o tempo do deslocamento cultural e o espaço do intraduzível (SKLIAR, 2003).

Nesse sentido, o que se percebe é que os professores até sabem das diferenças culturais existentes na instituição que atuam e reconhecem a necessidade de se fazer uma docência diferente de escolas que não se encontram com o mesmo contexto fronteiriço, porém o que não sabem ainda é como trabalhar os conteúdos com e para essas diferenças.

Respeitar ao outro é procurar conhecê-lo, não classificá-lo. O respeito ao outro não busca tematizá-lo. Não é um respeito pela diferença, mas uma contemplação da *diferença*. A diferença é composta pelos binarismos que aprisionam e normatizam. A diferença se produz pelo conhecimento do outro e coloca condições na relação, uma relação de estar com o outro, lado a lado, de fazer dele uma analogia do mesmo. A diferença é reconhecida, aceita, tolerada e respeitada. A diferença tematiza o outro, tornando-o face do mesmo. As diferenças são cores, gêneros, idades, classes de um único mesmo.

Ela não tem limite. Assim, permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *differance* desde que exista traço vivo (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, 33-52).

Para Saraiva (2005, p. 52), a diferença é oposição e distinção, é heterogeneidade. A diferença é fixa, é movimento. Daí que o mesmo já não pode seguir sendo o mesmo, mas se inscreve na *differance* e torna-se *outro*. A relação com o outro só pode acontecer perante perda de todas as categorias, perante uma irreduzível relação com a *differance*. Para relacionar-me com o outro, devo colocar-me frente a ele em outro completo abandono. Frente ao outro devo ficar perplexo, espantado, abismado. Mas será possível essa relação irreduzível e sem limites, essa relação que não quer conhecer, nem tematizar o outro? Será possível retirar da relação com o outro toda e qualquer violência, toda e qualquer tentativa de reduzir o outro ao mesmo? O outro é o único que posso querer matar e o único que me diz “não matarás”.

Depois de todo o dito, passo às palavras finais desta pesquisa, no sentido de que elas marcam o acabamento necessário deste processo de pensar que se deu nesta Tese.

DOCÊNCIAS E DIFERENÇAS: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Principiar um projeto, seja de ordem acadêmica ou de vida pessoal, é sempre algo que gera insegurança. Foi exatamente isso que senti desde o primeiro momento que resolvi participar do processo seletivo de doutorado em Educação na Unisinos, no Rio Grande do Sul, ainda em novembro de 2014. A busca por um doutorado em outra região se deu porque, em meu estado de origem, Roraima, ainda não há esse nível de formação para quem deseja.

Várias foram as sensações que desfrutei desde aquela primeira viagem para um local desconhecido. Atravessei o país, fui de um extremo a outro, até parar na cidade de São Leopoldo.

Estudar no Rio Grande do Sul me possibilitou conhecer, viver e conviver ainda mais com as diferenças, sociais, culturais etc. A minha turma era uma junção de culturas, pessoas do Pará, Mato Grosso, Amazonas, Maranhão, Minas Gerais. Assim, tive um processo de convivência intercultural bem amplo, foram tantos os aprendizados. Tive também o amadurecimento, reconhecimento da necessidade e valor da hospitalidade, do respeito e da abertura para o outro, além da percepção de como o etnocentrismo pode ser excluído de nossas relações.

O meu deslocamento para zonas desconhecidas e nada acomodadas fortaleceu o processo de avanço e compreensão do meu tema e foco de estudo, pois, por múltiplos momentos, eu também me senti estrangeira estando no meu próprio país, afinal é estrangeiro não apenas aquele que geograficamente parte de outra localidade, mas também o é por todas as suas características, inclusive pessoais, de modos de falar, vestir, agir, tudo o que diferencia dos demais no espaço em que frequenta. Venho de uma região e de um estado de limite oposto ao sul. Sou do norte do país e com essa posição assumo minhas diferenças, na língua, nos costumes, nas ações do cotidiano. Possivelmente, sofri e fiz sofrer as relações interculturais que vivi, mas o certo é que aprendi com a experiência. Assim, por vezes, ora me senti incluída e pertencente, ora excluída e fora das expectativas do outro. Dessa forma, posso avaliar melhor como os professores e as coordenadoras se sentem quando estão vivendo processos tão marcantes de interculturalidade, como aqueles que assolam as Escolas de Fronteira, que vivem processos de esquecimento pelo Estado.

Ao determinar pesquisar Docências em Escolas de Fronteira, sob uma ótica de estudos pós-estruturalista, numa linha um tanto diferente das minhas pesquisas passadas, autores completamente desconhecidos por mim, percebi o quão desafiante seriam os 4 anos de curso e pesquisa. De fato foram, mas, enfim, aqui estou na escrita das últimas considerações sobre esse período extenso de pesquisas, leituras, escrita, reflexão, resiliência (por que se faz muito necessário), mudanças, fortes mudanças, nas formas de ver o mundo, a vida, as docências, as pessoas, os processos de ensino e aprendizagem e principalmente o reconhecimento da existência de diferentes modos de fazer educação e desenvolver as práticas pedagógicas.

Ao longo da escrita desta Tese, embora seu tema central sejam docências e práticas pedagógicas, outros conceitos tiveram de ser amplamente estudados, dentre eles, o conceito de fronteira, cultura, intercultura, hospitalidade, diferenças, discurso escolar, relações de in/exclusão. Todos se fizeram necessários para possibilitar a melhor compreensão sobre as práticas e docências que são produzidas nas Escolas de Fronteiras.

Ao retomar essa caminhada de exercício de pensamento, leitura, reflexão e fazer caminhos para avançar nos objetivos que pretendi desenvolver ao logo do doutorado, inicialmente pensei de modo ingênuo que o fato de estar na docência há um pouco mais de 15 anos, seria “fácil” pensar os problemas que circunscrevem as minhas questões de pesquisa. Pensei que seria fácil entender os processos que se dão na fronteira porque eu faço parte também daquela região, estou nela imersa desde que nasci.

No entanto, apenas a minha experiência docente e as leituras incipientes que até então eu tinha não se apresentavam como suficientes para o fortalecimento do que eu me propunha porque eram incipientes para meu processo de escrita e construção de algo tão grande como uma TESE. Não que minha experiência profissional não contribua para compreensão do outro, de conceitos relacionados à docência, como as próprias noções de diferença, currículo, inclusão, mas era necessário mais.

Isso porque, como afirma Larossa: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”. Eu tinha experiência, mas estava também aberta às possibilidades e aos desafios colocados por minha própria pesquisa e pela grande caminhada que é fazer um doutorado. Por outro lado, tinha certa experiência, que advinha do contato com a realidade, mas aprendi no doutorado, que esses contatos, essas relações, só ganham novos significados se

problematizados, se desnaturalizados. Foi o que tentei fazer. Levantar questões, criar problema, onde a experiência vivida, já tinha apaziguado as perguntas e as dúvidas. Talvez seja esse o grande achado de minha pesquisa. É preciso desconfiar sempre, desconfiar até das experiências que mais parecem corretas, produtivas e desde sempre praticadas pelas professoras que são comprometidas com a sua escola.

Hoje vejo que a experiência docente, tão somente, não é suficiente para falar sobre as docências numa Tese, por que para tal feito é necessário o exercício da crítica – tanto nos termos propostos por Foucault quanto na Hiper crítica, de Veiga-Neto. Assim:

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão, ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tonar difícil os gestos fáceis demais [...] A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim, possível (FOUCAULT, 2006a, p. 180).

Nesses termos, entender as docências se trata de ver além do que está ali, do que foi dito verbalmente ou que está escrito em documentos, e é assim, nessa perspectiva, que tenho me inspirado para ir construindo esta Tese que se apresentou com o objetivo de a) pesquisar como se apresentam as docências nessa Escola de Fronteira, analisando as práticas pedagógicas e as relações culturais que se estabelecem nesse espaço; b) conhecer as práticas pedagógicas que circulam nessa Escola de Fronteira; e c) analisar o currículo da escola estudada em razão da localização, uma região fronteiriça (Brasil/Venezuela), cujos alunos são indígenas e não indígenas, venezuelanos e árabes, que migram para a localidade, havendo, assim, uma forte diferença cultural de estudantes.

A metodologia para alcançar tais objetivos se pautou na análise de conteúdo utilizada nos dados da entrevista, levada a cabo a partir de roteiro semiestruturado, com 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 8 (oito) professores de diferentes áreas de conhecimento. Todo o material empírico daí resultante foi uma imensa oportunidade para que eu mergulhasse como pesquisadora e como ser humano em um grande processo de alteridade, porque pude ouvir, entender, conhecer diferentes perspectivas em relação ao ambiente escolar observado. Aprendi muito com meus sujeitos de

pesquisa. Muitos ensinamentos ficaram das entrevistas, dos momentos de observação na escola, das conversas com alunos, professores e funcionários, das teorias que se tencionavam junto às análises. Esta pesquisa me viabilizou um grande amadurecimento intelectual e pessoal.

A temática da tese é complexa, pois impõe uma situação delicada em que o pesquisador se coloca frente à realidade que irá analisar. Vai, por assim dizer, mexer em estados, averiguar rotinas, vai investigar processos. Então, quero esclarecer que meu olhar científico pairou sobre a situação analisada não como um julgamento, mas como uma oportunidade de que se pense sobre questões cotidianas ao universo escolar e, em um movimento teórico de alteridade, seja possível entender criticamente esse ambiente e se colocar a pensar com os atores envolvidos sobre as demandas desse cenário. Nesse sentido, falar sobre docências em escolas de fronteira foi pensar sobre diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais, foi entender os fenômenos que edificam uma escola com essas características.

É sabido que precisamos pensar a educação, entender porque atitudes são tomadas, identificar problemas e delinear soluções agregadoras do bem comum. Assim, mais uma vez, as conclusões as que eu chego com esta tese não pretendem apontar culpados, elas objetivam que se abra um espaço de interlocução para que as soluções comecem a surgir – ou que pelo menos se reconheça e se entenda o que está sendo feito, de modo que, dessa maneira, seja possível pensar em novas proposições.

Compreendo que, embora muitos argumentos sejam apresentados pelos entrevistados a fim de justificar as razões pela não realização de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças sociais e culturais do público-alvo da instituição, percebo que o trabalho pedagógico desenvolvido nestas escolas fronteiriças, por coordenadores pedagógicos e alguns professores, estão cheios de boas intenções, mas pouco consideram a heterogeneidade que essa região apresenta. Assim sendo, realizam atividades que se encaminham para tentativa de uma homogeneização cultural, não no sentido de pensar que todos que ali estão são iguais em aspectos culturais ou sociais, pois eles inclusive reconhecem essa diferença latente, mas ainda vivem sobre a ideia de que todos têm as possibilidades e capacidades equitativas quando se trata do processo de ensinar e aprender.

Em decorrência disso, noto também um currículo que guia tais práticas, caminhando por um mesmo viés de padronização, que valoriza o uso do livro didático de forma igualitária por todos os alunos. Além disso, percebi nessas escolas um

currículo com um perfil homogeneizador que muito valoriza práticas baseadas em datas comemorativas. Isso ocorre de modo muito superficial, não há realmente uma explanação cultural, que valoriza as muitas culturas da fronteira. O que vi foi uma menção a datas festivas brasileiras apenas.

Ademais da questão curricular, a pesquisa questionou *Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?* Após os processos de imersão, o convívio nas instituições e as entrevistas, identifiquei que existem ao menos dois tipos de docências nas escolas analisadas: uma docência que percebe as diferenças culturais como especificidades a serem consideradas para o desenvolvimento das aprendizagens na escola; e outra que realiza ações que fomentam a invisibilidade de alguns sujeitos daquele espaço, principalmente os não brasileiros, levando a muitos silenciamentos.

Assim sendo, depois de feita toda esta pesquisa, os resultados mostram que, na Escola de Fronteira observada, há diferentes docências que implicam diferentes propostas pedagógicas, que podem considerar ou não o traço intercultural inerente à escola pesquisada. Tudo isso leva à conclusão de que as docências contemporâneas, tanto na especificidade de uma Escola de Fronteira quanto na educação como um todo, referem-se às relações com as diferenças, que se potencializam e se produzem na relação com o Outro. É o Outro que possibilita os processos de troca, de comunicação, de interação social. Uma visão integradora ou silenciadora depende necessariamente dessa relação.

Pelo acompanhamento em campo, reuniões pedagógicas, de pais e entrevistas com professores e coordenadores, compreendi que o trabalho de coordenar o pedagógico comporta também um fazer docente, é, pois, um tipo de docência exercida nas Escolas de Fronteira, porque no próprio espaço escolar o profissional que assume essa função realiza um trabalho sistematizado, de ensino e organização, possibilitando diferentes aprendizagens e intervenções para o grupo que coordena, ou seja, os professores. Assim, a docência exercida pelo coordenador também está vislumbrada na perspectiva de que ou ele apresenta uma visão que ou reconhece a diferença ou a torna invisível. A postura do coordenador em realizar um ou outro tipo de docência é traço a ser observado porque ele pode nortear seu grupo de trabalho.

Com a pesquisa ficou nítido que diversos são os tensionamentos culturais que constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira, sendo os principais deles a falta de políticas públicas de educação desenvolvidas no país de um

modo geral, a pouca formação ofertada aos docentes, o que leva, por conseguinte, à necessidade de mais estudos quanto às especificidades culturais e sociais que envolvem o público-alvo que frequenta a escola. Além disso, vi que falta fortalecimento teórico para a realização de práticas pedagógicas que não desconsiderem as diferenças culturais como parte relevante a ser acatada no currículo das instituições de fronteira. Não advogo pela dicotomia teoria/prática, mas que as duas dimensões do conhecimento sejam desenvolvidas na formação continuada na escola: a dimensão teórica e a dimensão prática das docências em Escolas de Fronteira.

No decorrer deste estudo, ficou claro ainda que as relações culturais que se expressam nessa escola e principalmente nas docências dessa Escola de Fronteira não são relações horizontais, visto que os conflitos culturais, de línguas e nacionalidades existem e se multiplicam numa medida em que partem mesmo que de forma isolada para sentimentos que se assemelham ao *bullying* e principalmente à xenofobia, os docentes aceitam que esses sentimentos são comuns principalmente entre alunos brasileiros e de nacionalidade venezuelana. É um fato dado, quase naturalizado, que se apresenta na escola como recorrente.

Esse aspecto é preocupante porque a escola não pode ser mais um espaço de confronto físico e emocional, para aquele que estuda nela. O estado de Roraima passa pelo processo de migração em massa e a situação de vulnerabilidade em que os venezuelanos se encontram no município de Pacaraima, muitas vezes, morando na rua ou em abrigos improvisadas, contribui para a construção desse sentimento estereotipado e de práticas de exclusão em toda região. Ainda que essa situação social seja refletida na escola, devem ser realizadas intervenções para que seja possível promover o respeito, a valorização do outro e o entendimento de que o outro tem de ser respeitado na imensidão de suas diferenças.

A pesquisa foi realizada no município de Pacaraima- Fronteira Brasil/Venezuela. Inicialmente, foi planejada para uma metodologia com um viés etnográfico, porém após banca de qualificação e novos redirecionamentos da investigação, embora por muitos momentos minha presença tenha sido efetiva nesse espaço, a pesquisa não se caracterizou totalmente como uma etnografia, pois haveria a necessidade de um período ainda maior e contínuo de imersão nesse espaço.

Assim, pude entender que, embora eu estivesse um amplo tempo de dedicação nos espaços da escola, ainda não se fazia suficiente para a caracterização de uma pesquisa etnográfica, inclusive pelo tempo que eu estava no Rio Grande do Sul, em

processo de estudo das disciplinas e trabalho de orientações da pesquisa. Diante disso, foi se confirmando que o trabalho aqui apresentado trata-se de uma pesquisa de campo com forte análise cultural, que se utilizou de entrevistas, análise documental e de registros de diário de campo.

No entanto não posso rejeitar o quão foi importante o período de imersão e participação em reuniões de pais, de professores; festas comemorativas; recreios; salas dos professores; e todo o processo de produção das entrevistas com professores e coordenadores, que facilitaram a compreensão do entendimento de como e por que as docências nas Escolas de Fronteira se apresentam de formas diferentes.

Dadas as questões apresentadas até aqui, e com os resultados e tempo de imersão e análise das docências e práticas pedagógicas que se apresentam nas Escolas de Fronteira em Pacaraima, em especial a Escola Municipal Casimiro de Abreu, local onde a pesquisa foi sistematizada de forma ainda mais intensa, aponto – a partir da minuciosa revisão de literatura feita – que os estudos sobre Escolas de Fronteira são um campo que ainda merece muitos questionamentos. Entendo que essas instituições devem ser pensadas e enxergadas pelas políticas públicas. Concluo que o processo de invisibilização dessas escolas dificulta a ação docente, assim como também a pouca efetivação de políticas públicas educacionais específicas para esses contextos limita a escola como um todo.

As docências de fronteira envolvem muitas questões que devem ser consideradas. A principal delas é que o trabalho docente não pode ser unicamente responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos processos de aprendizagens dos alunos, é importante lembrar que a prática do professor das Escolas de Fronteira tem limitações que por vezes vão além das suas possibilidades cotidianas, tais restrições se revelam na falta de material escolar e na escassa formação contínua oferecida aos profissionais.

Tendo isso em consideração, passo a defender os seguintes argumentos para a formulação da tese: há docências que se apresentam no cotidiano de uma Escola de Fronteira. *Docências*, no plural, porque, como o contexto de fronteira é um lugar múltiplo, em que se tencionam culturas, línguas, identidades, modos de ser e de agir, há a possibilidade de que sejam desenvolvidas diversificadas formas de trabalho docente. Nesses termos, visualizei dois tipos de docências mais recorrentes: um tipo de docência que valoriza as diferentes vozes que a fronteira congrega; e uma docência que as invisibiliza. Poderia denominá-las de docências das diferenças e docências da invisibilidade. Uma contempla o traço intercultural, o reconhece, é agregadora,

congrega e acolhe; a outra gera silenciamentos, pauta-se na aceitação, resigna-se ao fato de que há a presença do Outro, mas não o integra em sua prática pedagógica, não faz desse fato um constituinte de seu planejamento.

Com base nos resultados e argumentos apresentados, defendo a seguinte tese: as Escolas de Fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagens, há docências para a diferença e quando não procuram ver os problemas nem agenciar possibilidades de ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade.

Esta pesquisa me possibilitou entender as diferenças como “tensionadores da homogeneização”. Nesse ato, entendo que é possível transformar as docências homogeneizadoras e viver as pedagogias interculturais nos currículos das Escolas de Fronteira ou de espaços em que as diferenças não sejam tomadas como algo a ser evitado e excluído.

Essa proposição foi pensada porque ser uma Escola de Fronteira implica a efetivação de um trabalho com a diferença, próprio do contexto fronteiriço. Assim, o fato de ter uma instituição que agrupa sujeitos de diferentes etnias, com línguas, linguagens e culturas distintas, enseja viver as diferenças como potências, como tensionadoras da homogeneização. Elas passam a ser entendidas como um bem e não como algo a ser evitado.

Advogo que a *diferença* é um desafio, um tensionador que vai possibilitar viver a pluralidade e não eliminá-la. Ter um corpo de professores que realiza suas atividades em um contexto de fronteira não implica que esse fazer docente seja direcionado apenas às demandas específicas da fronteira, tanto o aluno quanto o professor não vivem em uma bolha, eles vivem no mundo contemporâneo.

A vida passa pela fronteira. Dessa forma, o currículo intercultural não é um currículo turístico, nem exótico. Ele deve dar possibilidades de trânsito para que todos possam encaminhar suas vidas tanto em um país como em outro.

No tensionamento dos objetivos desenhados para este trabalho, as análises validaram a tese projetada. O que deve ficar claro é que concluir que há tipos variados de docências não é criticar o trabalho do professor. Sei que esse profissional norteia seu trabalho docente querendo o melhor para seus alunos e para a sua instituição. O que eu sublinho com esta pesquisa é o fato de que há uma situação de fronteira que apresenta demandas específicas de aprendizagem, de interação e de estruturação institucional e profissional no que diz respeito ao fazer pedagógico prestado nela. Reconhecer essa

especificidade pode ser produtivo tanto para compreender os processos de ensino e aprendizagem quanto os das relações interculturais.

Neste espaço de considerações finais, é preciso dar o fechamento que uma Tese requer, mas eu sei que este trabalho não acaba aqui. Muitas são as interlocuções que podem dar continuidade à pesquisa das docências em Escola de Fronteira. Este trabalho é apenas um passo que se soma aos muitos que se propuseram a pensar as problemáticas educacionais.

O foco da maioria das pesquisas encontradas nos últimos cinco anos sobre Escolas de Fronteira, de modo geral, não abrange a região norte. Assim, esse é um diferencial desta Tese. Em minha apreciação, contemplei escolas que participavam, até as datas da realização desta pesquisa, aos programas de Escolas de Fronteira – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e Programa Bilingue de Escolas Interculturais de Fronteira (PBEIF). Não descartando a importância desses programas, penso que um caminho possível para seguir investigando o tema aqui proposto seria ampliar o olhar, averiguando se os professores que participaram dos projetos citados apresentam práticas pedagógicas diferenciadas e que contemplem as diferenças e características próprias de uma Escola de Fronteira.

Espero que todas as discussões levadas a cabo neste texto sirvam tanto para pensar a temática aqui proposta quanto para somar vozes, a partir da produção de outros trabalhos que com este dialoguem, ampliando-o, acrescentando-lhe outros pontos de vista, outros sujeitos, outras teorias.

Depois de todo o dito, é importante pensar, então, nas possibilidades que este estudo abre e que, por uma questão da própria estrutura da Tese, bem como de sua extensão, não puderam ser contempladas. A temática das escolas de fronteira é complexa porque se alarga em diferentes perspectivas. Quem sabe estudos futuros poderiam focalizar o olhar sobre as escolas de fronteira em uma metodologia que abarcasse um marco teórico amplo em português e em espanhol, por exemplo. Essa seria uma oportunidade para entender o estado da arte de outros contextos, a partir da visão de outros autores, levando a um entendimento também multicultural e multiétnico da questão sobre a escola de fronteira, própria da existente no tensionar de diferentes línguas.

Essa seria uma importante oportunidade de discorrer mais sobre o conceito *escola de fronteira*, ampliando-o e entendendo-o mais verticalmente. As pesquisas bibliográficas realizadas para esta Tese puderam contemplar os objetivos propostos, de

toda forma seria muito proveitoso partir dos estudos aqui demonstrados e ampliá-los, a fim de que seja possível entender as especificidades desse conceito sob diferentes óticas. Ao encerrar, convido as pessoas que chegaram até aqui, que continuem a investigar as escolas de fronteira. Neste estudo encontrei diferentes docências, um grupo que considerava as diferenças e outro grupo que invisibilizava tais diferenças em suas práticas. Ao finalizar esta Tese me ocorre que devo chamar de “docências fronteiriças” a esse conjunto de práticas desenvolvidas pelos professores que ensinam e produzem aprendizagens ao constituírem os sujeitos da fronteira. Ensinar na fronteira constitui-se um desafio que tem nas diferenças a potência para as docências plurais, pois as diferenças podem funcionar como o antídoto contra a homogeneização, a totalização e as injustiças e viabilizar a construção de uma vida na fronteira mais democrática, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda, [et. al.]. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BEUCHOT, Mauricio. *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI: UNAM, Facultad De Filosofía y Letras, 2005.

BIESTA, GERT. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BRASIL, Ministério da Educação; ARGENTINA, Ministerio de educación, ciencia y tecnología. *Escola de fronteira*. Brasília/Buenos Aires, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. *Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção*. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

CANDAU, Vera Maria (org). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. (org). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANEN, Alberto; CANEN, Ana. *Organizações multiculturais: Logística na corporação organizada*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CARNEIRO, Camilo Pereira. *Fronteiras Irmãs – Transfronteirizações na Bacia do Prata*. Porto Alegre: Ideograf, 2016.

CASTRO, Paula Almeida de. *Tornar-se aluno: perspectivas etnográficas*. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CENSO DEMOGRÁFICO, 2010: *Nupcialidade, fecundidade e migração: resultados da amostra*. Rio de Janeiro, 2010. 349p. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____, (org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

COUTO, Regina Célia do. *O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay*. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. In: CRUZ, Manuel (org.). *El sujeto inevitable*. Campinas: Papiros, 1991.

DUSSEL, Enrique. *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México: AKAL, 2015.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2014 (Coleção Estudos; 85/dirigido por J. Guinsburg).

ETD – *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Constituição de um ethos de formação no PIBID/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Revista Educação Unisinos*. v. 19. n. 1. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. "Tia": jeito brasileiro de ser professora. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. p. 219-231.

_____. A realidade do aluno como Imperativo Pedagógico. *Práticas Pedagógicas de in/exclusão*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLORES, Olga Viviana. Breve histórico do projeto "Escola Intercultural Bilingue de Fronteira". In: Congresso internacional de professores de línguas oficiais do Mercosul, 1, 2010, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: CIPLOM, 2010. p. 881-889. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/ciplom/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FREITAS, Déborah de B. A. P. (Org). *Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão*. Coleção Letras. UFRR, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

GARCIA, Regina Leite. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. *Anais do II Seminário internacional Educação Intercultural, Gênero* (2012).

_____; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org); *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação Unisinos* (On-line), Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.191.05/4572>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GATTI, Bernardete. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Curitiba: UFPR, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORTA, M. H; SOUZA, C. F de; WADDINGTON, S. C. *Desempenho do Setor de Serviços Brasileiro no Mercado Internacional*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998. 46p.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Geociências. Geografia. Áreas Especiais. Faixa de Fronteira*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/fronteira.shtm?c=3>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Educação Básica. Censo Escolar 2010. Resultados finais do Censo Escolar: redes estaduais e municipais*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.192-202, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (eds.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

_____. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

_____. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>>. Acesso em: 12 maio 2018.

LOPES, Alice Ribeiro. *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Papyrus, 2008.

LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, A.A. *et al.* (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006. p. 207-218.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras e Rede. In: STROHAECKER, Tania Marques; DAMIANI, Anelisa (Org.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 41-49.

MARCANO, Elvia Elena Jimenez. *La construcción de espacios sociales transfronterizos entre Santa Elena de Uairen (Venezuela) y Villa Pacaraima (Brasil)*. 1996. 289 p. Tese de Doutorado na Área de Concentração de Relações Internacionais - Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales (Flacso), Universidade de Brasília, Brasília. Junqueira&Marin, 2006.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferentes culturais e práticas pedagógicas*. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num03Editorial.pdf>> Acesso em: 02 abr. de 2011.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo (2001)*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em 19 de fev. 2016.

NETO *et al.* *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia-Goiás.

OLIVENCIA, Juan José Leiva. *Interculturalidad y escuela: Perspectiva Pedagógicas en la construcción comunitária de la escuela intercultural*. In: LOPES, Raquel Borrero (coords). São Paulo: Cortez, 2016.

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional. *36ª Reunião Nacional da ANPEd* –29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2726_texto.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

PÊGO, Bolívar. *Fronteiras do Brasil: uma avaliação do arco Norte*. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. 296 p.

PERRENOUD; Phillippe, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93 – 114.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: 34, 1999.

PILETTI, N. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: NASCIMENTO, Edson. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PLACCO, Vera. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. São Paulo: Papirus, 1994.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

PROVIN, Priscila. *O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?* 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

RAFFESTIN, Claude. A Ordem e a Desordem ou os Paradoxos da Fronteira. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (org). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande, MS: UFMS, 2005, p. 9-15.

RECHICO, Cinara Franco. A educação e a inclusão na contemporaneidade. In: FONTES, Vanessa Gadelha (orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR, 2008.

RESTREPO, Eduardo. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.-abr. 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA, Gestão Escolar. *Trio Gestor: Um trio coeso e bem articulado*, ANO I, n. 6, p. 22 a 28-Fevereiro/Março 2010.

RODRIGUES, Francilene dos Santos. Estudos transdisciplinares na Amazônia setentrional: fronteiras, migrantes e políticas públicas. In: PEREIRA, Mariana Cunha (orgs). *Estudos transdisciplinares na Amazônia Setentrional*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

_____. *Nacionalidade no pensamento social brasileiro e venezuelano e o lugar Guayana*. Manaus: EDUA, 2014.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. Brasília: Brasiliense, 1991.

ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2 (34), 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_abstract>. Acesso em: 18 maio 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA, Gestão Escolar. *Trio Gestor: Um trio coeso e bem articulado*, ANO I, n. 6, p. 22-28, Fev./Mar. 2010.

SILVA, R. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 945-966, 2014.

_____. Educação, cidadania e justiça social nas novas políticas de escolarização: o Ensino Médio em debate. *Quaestio: Revista de estudos em educação*. v. 17, n. 2, p. 333-351, 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina. *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SOUZA, M. I. P; FLEURI, R. M. (2003). Entre limites e limiars de culturas: Educação na Perspectiva Intercultural. In: FLEURI, R.M. (org). *Educação intercultural: Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003. p. 53-84.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 1994.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Zenete Ruiz da. Educação e intercultura para além da fronteira. *REP - Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 211-222, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2052>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Ofício de Professor*. História, perspectivas e desafios internacionais. 3 ed. Vozes, 2009.

_____; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Formação dos professores e contextos sociais Porto: Rés, 2001.

_____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salette; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Educação como tecnologia de regulação de vida. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 792-813, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TUBINO, Fidel J. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, 24-28 de Enero, 2005. Disponible en: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 20 de set. 2017.

_____. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Prácticas interculturales*. 2009 (pp. 355 - 366). UNAM. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e governamentalidade*. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. (2002a). Cultura e currículo. *Contrapontos*, v. 2, n° 4, jan-abr., p. 43-51. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>>. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. Cultura, culturas e educação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n. 23, pp.5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 fev. 2018.

VELHO, Gilberto. *Projeto em Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1994.

VIEIRA, Jarbas dos; GARCIA, Maria Manuela (orgs.) *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. n. 23. Disponível em: <http://focoemeduc.blogspot.com/2013/06/cultura-culturas-e-educacao_12.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala, 2009. Disponível em: <<http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2018.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponible en: <<http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. *Processo de (in)visibilidade do sujeito negro: o jornal de Venâncio Aires/RS em questão/Viviane Inês Weschenfelder*. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Nome: Idade: Data:

Graduação\ titulação:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação docente na escola:

Como chegou a escola\ escolha\ concurso\ migração:

- Como se desenvolvem as docências em uma Escola de Fronteira Brasil-Venezuela?
- Que tensionamentos culturais constituem e atravessam as práticas pedagógicas dessa Escola de Fronteira?
- Que relações culturais se expressam nas docências dessa Escola de Fronteira?

1) Ao chegar nesta escola, sentiu-se capacitado para desenvolver sua docência? O que lhe faltava? Como enfrentou esses primeiros momentos? Que dificuldades foram estas?

2) Como você desenvolve suas aulas nesta Escola de Fronteira? Dê exemplos de como organiza suas aulas.

3) Que questões você considera para planejar suas aulas nessa Escola de Fronteira? Como seleciona os conteúdos?

4) Como se desenvolve uma aula sua? Que práticas coloca em ação? Como desenvolve seu ensino? Que metodologias utiliza? Como avalia?

5) Como é ensinar numa escola com alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e brancos? Há alguns desafios? Algumas dificuldades? Algumas facilidades?

6) O que a fez escolher esta escola? Qual a relação que estabeleces com esse lugar de trabalho? Pretende ficar algum tempo aqui? Consegues te sentir pertencente a esta comunidade? Como é ser professor nesta escola?

OBS: Ao combinar a entrevista solicitar que tragam o planejamento de uma aula que tenham sentido que foi importante, os alunos aprenderam, foi significativa para os alunos. Discutir e explicar os motivos que o fez escolher essa prática pedagógica. Há alguma pergunta que você queira fazer?

APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADOR

Nome: Idade:

Data:

Graduação\ titulação:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação como coordenador pedagógico:

Tempo de atuação como coordenador pedagógico na escola:

Como chegou a escola\ escolha\ concurso\ migração:

1-Como você avalia sua formação profissional para atuar em Escolas de Fronteira?

2-Tem participado de formação continuada, com que frequência? Gratuita ou paga? dentro ou fora da escola?

3-Como você observa os cursos de formação continuada oferecido aos coordenadores pedagógicos tem atendido seus principais anseios? Quais temas gostaria que fossem abordados nas formações propostas?

4-Como avalia o seu trabalho realizado nesta instituição (Satisfação, realização, contribuição, sofrimentos, anseios, motivação, significado);

5- Quais são os principais desafios para atuar nesta escola como coordenador pedagógico? Dificuldades e facilidades; Tem alguma diferença desta para outras que já atuou?

6-Atuando nesta escola, você tem alterado suas práticas, em que sentido e por quê?