



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZENETE RUIZ DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU: UM ESTUDO NA
ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON



Florianópolis – SC
2011

ZENETE RUIZ DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU: UM ESTUDO NA
ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

Florianópolis – SC
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S586p Silva, Zenete Ruiz da
Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira
Brasil, Colômbia e Peru [dissertação] : um estudo na Escola
Estadual Marechal Rondon / Zenete Ruiz da Silva ; orientador,
Reinaldo Matias Fleuri. - Florianópolis, SC, 2011.
197 p.: il., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Relações culturais -
Brasil - Colômbia - Peru. 4. Escolas - Estudos interculturais.
I. Fleuri, Reinaldo Matias. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Zenete Ruiz da Silva

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU: UM ESTUDO NA
ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, pela comissão formada pelos professores

Florianópolis, 27 de outubro de 2011

Prof^ª. Célia Regina Vendramini, Dr^ª.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
(UFSC – Orientador)

Prof. Dr. Juan Carlos Peña Márquez
(UFAM – Examinado)

Prof^ª. Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte
(CED/UFSC – Examinadora)

Prof^ª. Dra. Lúcia Schneider Hardt
(CED/UFSC – Suplente)



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Joel Batista da Silva e Zila Ruiz da Silva, que me ensinaram as mais sábias lições da escola da vida, as quais fizeram a diferença em todas as situações e obstáculos, fazendo-me tomar sempre as decisões acertadas.

Aos meus onze irmãos: Josias Ruiz da Silva, Enéas Ruiz da Silva, Nelson Ruiz da Silva, Jaime Ruiz da Silva, Clóvis Ruiz da Silva, Adriano Júnior Ruiz da Silva, Manuel Ruiz da Silva “in memoriam”, Doracy Ruiz da Silva, Zeneide Ruiz da Silva, Dorotéia Ruiz da Silva e Iracema Ruiz da Silva, pelo incentivo e estímulo pelos estudos.

A colega de Curso e amiga de Floripa, Geórgia Maria Puluceno dos Reis, pela amizade e companheirismo durante essa caminhada, muito obrigada por somar comigo nas ideias e sugestões para as definições teóricas dessa dissertação. Amizade que nasceu no mestrado.

A minha amiga e irmã em Cristo Lucimar Ribeiro da Silva, pelo apoio e toda estrutura colocada a minha disposição quando da realização da Pesquisa de Campo na Tríplice Fronteira.

A amiga e colega de escola, professora Catarina Carvalho de Lima, e sua família: Ciro Shazam Brotas Alves (esposo), Karina Lima Paranhos (filha), Regison Thiago Lima Paranhos (filho), Elton Ricardo Carneiro (genro) e Ciro Erik de Almeida Brotas (enteado), pela acolhida, atenção e carinho ao me receber em sua residência durante a pesquisa de campo.

A direção, corpo docente, discente, administrativos e demais profissionais da Escola Estadual Marechal Rondon (meu campo de pesquisa), pela credibilidade e disponibilidade de cooperar neste trabalho, as muitas conversas e pela amizade que firmamos neste período de convivência.

Ao professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri, meu orientador e meu mestre, pela dedicação, sugestão, compreensão e acompanhamento no processo de orientação deste estudo.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa, pelas leituras, comentários e sugestões que muito contribuíram para o sucesso dessa dissertação: Prof. Dr. Izaac Ferreira, e Prof^ª. Dra. Cristiane Tramonte.

Aos colegas de turma do Curso de Mestrado-2009/2 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Linha Educação e Movimentos Sociais, pelas reflexões e discussões durante as aulas.

As minhas grandes mestras, professoras, Dra. Ana Maria Borges de Sousa, Dr^ª Sônia Aparecida Branco Beltrame, Dr^ª Lúcia Schneider

Hardt, Dr^a. Dulce Márcia Cruz, Dr^a Roselane Fátima Campos, pelos ensinamentos através de belas aulas durante o Curso.

A professora Marimar da Silva, revisora do resumo em Inglês, pela atenção dispensada a minha produção e disponibilidade em corrigi-lo.

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, pelo total apoio financeiro no decorrer do Curso, pois sem o qual jamais teria cursado a Pós-Graduação nessa conceituada Universidade do Sul do Brasil.

A toda a equipe da Fundação Carlos Chagas/FCC – Programabolsa, Instituição Parceira do IFP no Brasil, pelo acompanhamento, atenção e confiança no desenvolvimento da bolsa, em especial a Fúlvia Rosemberg, Maria Luisa Ribeiro, Márcia Caxeta e Ida Lewkowicz.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro durante um ano através de uma bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, em nome da Prof. Dra. Célia Vendramini, pela acolhida.

*Nascemos para manifestar
a glória do Universo que está dentro de nós.
Não está apenas em um de nós: está em todos nós.
E conforme deixamos nossa própria luz brilhar,
inconscientemente damos às outras pessoas
permissão para fazer o mesmo.
E conforme nos libertamos do nosso medo,
nossa presença, automaticamente, libera os outros.
(Nelson Mandela)*

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo realizado na Escola Estadual Marechal Rondon, situada na área da Tríplice Fronteira Internacional de Brasil, Colômbia e Peru, no município de Tabatinga/AM. O objetivo é investigar e analisar, através dos discursos de professores e estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto em que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Os sujeitos protagonistas dessa pesquisa são a diretora, professores e estudantes. A pesquisa é qualitativa, com a abordagem etnográfica, caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Os procedimentos metodológicos envolvem dados qualitativos. Para a coleta das informações utilizamos entrevistas semi-estruturadas, observações, rodas de conversa, reuniões e análise documental do Plano de Ação, da Proposta Curricular, assim como interpretação e análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa. O enfoque teórico baseia-se na perspectiva intercultural, que reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos de diferentes culturas, cuja ação educativa/prática pedagógica é aquela que põe em pauta a defesa e valorização de práticas pedagógicas interculturais que contemplem a diversidade e as identidades - artísticas, linguísticas, étnicas, religiosas, sexuais e culturais - dos alunos. Essas práticas são vivenciadas cotidianamente no espaço escolar. Nessa perspectiva, embasamos esta análise nos estudos de Fleuri, Candau e Walsh, com o enfoque para as categorias de análise: a) A interculturalidade crítica na perspectiva pedagógica da relação entre as culturas; b) As práticas pedagógicas – temas de estudo, métodos, estratégias/técnicas de ensino, como elementos auxiliares da aprendizagem; c) O “outro” como sujeito da interculturalidade. Nesse sentido, a pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a presença dos diferentes sujeitos e culturas no contexto escolar, especificamente nas salas de aula, é ignorada tanto nos temas escolares estudados quanto nas práticas educacionais pedagógicas. Portanto, é necessária uma construção coletiva de uma proposta de educação, e conseqüentemente, de se “ensinar e aprender” direcionadas a processos de transformação social que desconstrua situações de opressão e valorize pressupostos que combatam a ideologia de marginalização de sujeitos e/ou grupos de pessoas consideradas “diferentes”. E tudo isso com base numa *pedagogia crítica e libertadora*.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Interculturalidade. Escola de fronteira internacional.

ABSTRACT

This is a study in “Marechal Rondon” State School, situated in the Triple International Border of Brazil, Colombia and Peru, in the city of “Tabatinga”, in the Amazon State. The ultimate goal is to investigate and analyze, through the discourses of teachers and students and the observations of the teaching practices developed in classrooms, in a context that presupposes the intertwining of different cultures. The participants of this research are the school principal, the teachers and the students. The research is qualitative, with an ethnographic approach, characterized mainly by a direct contact between the researcher and the researched situation. The methodological procedures involve qualitative data. To collect the information we used semi-structured interviews, observations, chatting, meetings and documental analysis of the Plan of Action, the Proposed Curriculum, and interpretation and analysis of the participants’ discourses. The theoretical focus departs from the cultural perspective that recognizes and assumes the multiplicity of cultural practices, which meet and confront in the interaction among different individuals from different cultures, whose educational action is the one that puts into practice the protection and enhancement of teaching practices that foster students’ cultural diversity and identity - artistic, linguistic, ethic, religious, sexual and cultural, experienced at school daily. From this perspective, the analysis was based on the studies of Fleuri, Candau, and Walsh, focusing on the categories of analysis: a) the critical interculturality in the pedagogical perspective of the relation between cultures, b) the pedagogical practices - content, methods, teaching strategies / techniques, as learning scaffoldings, and c) the "other" as the subject of interculturality. In this sense, this study indicated, among other things, that the presence of different individuals and cultures in the school context, and specifically in the classroom is ignored both in the school content and in pedagogical practices. Therefore, it is necessary a collective construction of educational proposals, and consequently "teaching and learning", focused on processes of social transformation which eliminate oppression and value assumptions that fight against the ideology of exclusion of the different individual and / or group. All this based on the critical and liberating pedagogy.

Keywords: Pedagogical practices. Interculturalism. International border school

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Corpo docente e técnico entrevistado.....	45
Tabela 2 – Estudantes interlocutores da pesquisa	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - A Estrada	52
Figura 02 - Poste entre a fronteira de Tabatinga e Letícia em 1985.....	62
Figura 03.- Visão panorâmica das cidades-gêmeas da tríplice fronteira.	64
Figura 04 - Mapa da Tríplice Fronteira: Brasil, Colômbia e Peru.....	65
Figura 05- Imagens das Tríplíces Fronteiras Internacionais Brasileiras de acordo com os estudos de (STEIMAN, 2002, p.18).....	66
Figura 06 - Limites Fronteiriços: Tabatinga (Brasil), Letícia (Colômbia), Santa Rosa (Peru), Brasil.	67
Figura 07 – Mapa da Colômbia.....	68
Figura 08 - Rio que banha Santa Rosa do Purus - fronteira Brasil x Peru.	71
Figura 09 – Mapa do município de Tabatinga/AM.....	73
Figura 10 - Vista panorâmica da cidade de Tabatinga/AM.....	74
Figura 11 – População da Tríplice Fronteira em viagem de barco.....	75
Figura 12- Bandeira do município.....	77
Figura 13 - Expressões culturais da tríplice fronteira.....	84
Figura 14. Danças dos países da Tríplice Fronteira em foco.....	86
Figura 15 – Pratos típicos das culinárias fronteiriças.	87
Figura 16 – Peixes apreciados na fronteira em estudo.	88
Figura 17 – Frutas da Tríplice Fronteira.	89
Figura 18 – Ritual indígena.....	92
Figura 19 – Índio estudando.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Escolas públicas de Tabatinga/AM.	79
Quadro 02 – Número de escolas indígenas no Brasil, por Região.	111

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Vista da Comunidade de Santa Rosa do Purus - PERU.....	72
Foto 02 – Marco fronteiro: sentido Tabatinga x Leticia e Leticia x Tabatinga.....	76
Foto 03 - Escola Estadual Marechal Rondon: campo da pesquisa.....	81
Foto 04 – Rua, Casas e Escolas bilíngues indígenas na área da Comunidade de Umariçu - Tabatinga/AM.....	112

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
AMIT	Associação das Mulheres Indígenas Tikuna
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CO	Colômbia
EEMR	Escola Estadual Marechal Rondon
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FOCCIT	Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MOVER	Núcleo de Educ. Intercultural e Movimentos Sociais
OGMITAS	Organização das Mulheres Artesãs Tikuna
OGPTB	Organização dos Professores Tikuna Bilíngues
OMSPT	Organização dos Monitores de Saúde do Povo Tikuna
ONGs	Organização Não-Governamental
OSPTAS	Organização de Saúde do Povo Tikuna do Alto Solimões
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	31
CAPÍTULO I	35
INTRODUÇÃO	35
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA: O FOCO DA REFLEXÃO	36
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO	38
1.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	42
1.3.1 Os interlocutores da pesquisa	44
1.3.1.1 Caracterização dos interlocutores da pesquisa: docentes e discentes	49
1.3.2 Instrumentos dos (des) encontros	50
1.3.2.1 Testando fronteira: apresentação do Projeto de Pesquisa.....	52
1.3.2.2 A análise documental	55
1.3.2.3 As entrevistas semi-estruturadas	57
1.3.2.4 As rodas de conversa.....	58
1.3.2.5 A observação participante	59
CAPÍTULO II	61
2 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO DA PESQUISA	61
2.1 NOÇÃO DE FRONTEIRA	62
2.2 A TRÍPLICE FRONTEIRA INTERNACIONAL: GEOGRAFIA E DINÂMICAS	65
2.2.1. Fronteira Brasil – Colômbia	68
2.2.1.1 Breve histórico da fronteira Brasil X Colômbia.....	70
2.2.2. Fronteira Brasil – Peru	71
2.2.3 Fronteira brasileira: Tabatinga/AM	73
2.2.3.1 Histórico de Tabatinga: 234 anos de história	77
2.3 AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASILEIRA	79
2.3.1 Escola Estadual Marechal Rondon: demarcando território ..	80
2.3.1.1 Histórico da EEMR	82
2.4 MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS NA FRONTEIRA	83

2.4.1 Expressões culturais fronteiriças e seu reflexo no ensino escolar	84
2.4.2 Cerimônias, rituais e a arte dos tikuna: (re) conhecimento e seu valor na escola.....	92
CAPÍTULO III.....	97
PRÁTICA PEDAGÓGICA MONOCULTURAL E MONOLINGÜÍSTICA VERSUS CONTEXTO MULTICULTURAL E PLURILINGÜÍSTICO NUM CONTEXTO FRONTEIRIÇO.....	97
3.1 RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE OS SUJEITOS E OS SABERES	98
3.2 ENSINO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL, ÉTNICA E LINGÜÍSTICA NA ESCOLA	104
CAPÍTULO IV	125
TRABALHO DOCENTE: CONTRADIÇÕES PEDAGÓGICAS 125	
4.1 PROCESSOS EDUCATIVOS: METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	128
4.2 COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA NO PROGRAMA CURRICULAR E NAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ADOTADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS	136
4.3 COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA NO USO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	139
CAPÍTULO V.....	147
OS ACHADOS DA PESQUISA: CURRÍCULO, METODOLOGIA E O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA ESCOLA.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	169
APÊNDICE A.....	171
APÊNDICE B	172
APÊNDICE C	173
APÊNDICE D.....	174
APÊNDICE E	175
APÊNDICE F.....	176

APÊNDICE G	177
APÊNDICE H	178
APÊNDICE I	179
APÊNDICE J	183
ANEXOS	185
ANEXO A	187
ANEXO B	189
ANEXO C	191
ANEXO D	193
ANEXO E	195

APRESENTAÇÃO



1

Entender a educação como um processo que se propõe a trabalhar a sensibilização, a consciência da dignidade humana de cada um, a promoção da cultura dos direitos humanos e a escola como uma instituição social cujos cidadãos nela presentes são portadores de culturas diferentes, mesmo que sejam iguais em seus direitos e deveres, foi o que me despertou o interesse em pesquisar a temática “práticas pedagógicas interculturais em escola localizada em área de fronteira”.

Minha atuação como professora e pedagoga numa escola pública da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru me trouxe fascinação e curiosidade para entrar nesse universo multicultural, rico em costumes e tradições de uma população formada por indígenas e não-indígenas. Presenciar situações cotidianas em sala de aula, que, as vezes, pareciam direcionadas, única e exclusivamente, para uma população homogênea me deixou perplexa e ainda mais confusa diante desse desafio. Posto que cada movimento da escola direcionado ao processo de ensino e de aprendizagem me deixava perguntas sem respostas em razão de não entender como a diversidade cultural era trabalhada a partir de práticas pedagógicas que se dizem interculturais.

Sabia que era grande o desafio, principalmente por não ter amplo domínio do assunto “educação intercultural”, além de, até então, não ter tido a experiência de atuar como professora numa área de fronteira, cuja população vive cotidianamente cercada de manifestações culturais e, neste caso, de migrantes colombianas e peruanas.

¹ Todas as imagens apresentadas nesta dissertação foram têm a função apenas ilustrativa.

Minha curiosidade e interesse aumentaram ainda mais quando constatei a presença de indígenas (tikuna) na escola convencional – dos não indígenas, embora sabendo que essa realidade deve ser considerada normal, porque, de direito, o é. Então, para mim, que ainda não havia me deparado com essa realidade nas escolas trabalhadas anteriormente, tratava-se de algo novo: uma escola multicultural. Assim, restava apenas me “achar” nesse contexto e entender a dinâmica das relações sociais, direcionadas a uma educação intercultural que busca tornar cada indivíduo um cidadão participativo e responsável por suas interferências pessoais e acadêmicas nos espaços sociais.

Seguindo, debrucei-me nas leituras dos documentos externos, tais como: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n°. 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Pluralidade Cultural, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com o intuito de buscar nestes o apoio às discussões sobre a obrigatoriedade, o respeito e a necessidade da utilização de práticas pedagógicas interculturais voltadas a todo o público de fronteira presente na escola.

A concretização desse sonho se deu após meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação, Linha Educação e Movimentos Sociais, do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a aprovação da minha primeira proposta de investigação com o tema “Práticas Pedagógicas Interculturais em Escola de Tríplice Fronteira Internacional”. No desenvolvimento das aulas e das demais atividades acadêmicas me veio o amadurecimento sobre a perspectiva da educação intercultural. É obvio que é apenas o início da compreensão desse assunto, que a cada dia ganha mais discussão e reflexão.

Vale ressaltar minha participação nas atividades do Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER)² da UFSC, cujas atividades e discussões estão voltadas às políticas de apoio da

² **O Núcleo Mover estuda a perspectiva intercultural e complexa** da relação entre diferentes processos identitários (culturais, étnicos, geracionais, corporais, de gênero, de organizações produtivas) no campo da *educação* e dos *movimentos sociais*. Criado em 1994, o grupo realizou pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. *Publicou* vários livros, artigos e trabalhos em eventos. Promoveu *cursos* de extensão universitária, assim como disciplinas de Graduação e seminários para pós-graduação. [Http://www.ced.ufsc.br/~mover/index.php?option=com_content&view=article&id=48%3Aque msomos&catid=31%3Ageneral&lang=pt](http://www.ced.ufsc.br/~mover/index.php?option=com_content&view=article&id=48%3Aque msomos&catid=31%3Ageneral&lang=pt). Acesso em 20 de janeiro 2011.

educação intercultural, as quais muito enriqueceram minha compreensão e discussão da temática estudada.

No contexto dessa investigação, entendo que a escola como uma instituição social, formada por um corpo técnico, docente e discente cada vez mais heterogêneo e diversificado, tende a responsabilizar-se por ações educativas que agregam os diferentes sujeitos em processos relacionais que não anulam as diferenças, mas potencializam a reciprocidade, a criticidade e a criatividade (Fleuri, 2003). Por isso, há que se apostar numa prática didático-pedagógica intercultural, inclusiva, que leve à justiça, à liberdade e à igualdade.

A compreensão da educação como um instrumento intelectual que pode dar sentido e importância às diferenças culturais, na perspectiva de fusão cultural dos países e das pessoas que se cruzam em todas e nas mais longínquas fronteiras, acreditamos, então, na escola como uma instituição social que tem um papel complexo, sim, porém fundamental, a desempenhar na desconstrução de uma prática educativa homogênea de opressão aos indivíduos culturalmente diferentes.

Nesse intuito, esta pesquisa discute a temática “as relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas e as culturas”, num contexto de fronteira internacional e a contradição da prática educacional monocultural com o contexto e as relações pluriculturais.

Para tanto essa dissertação está assim desenvolvida:

Na primeira parte faço a “**Apresentação**” da dissertação. Depois, a “**Introdução**”: contextualização do tema e do problema, os objetivos, a relevância da pesquisa e a metodologia utilizada no processo de investigação.

Na segunda parte, intitulada “**Um olhar sobre o cenário da pesquisa**”, apresento toda a área geográfica da pesquisa, tais como: definição, localização física e as manifestações artísticas e culturais da área da Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru, com a intenção de fazer com que os leitores possam se situar melhor nesse cenário, até então desconhecido para alguns.

Na terceira parte, “**Prática Pedagógica Monocultural e Monolinguística versus Contexto Multicultural e Plurilinguístico num Contexto Fronteiriço**”, relato sobre as relações dos sujeitos e entre saberes culturais nesse universo fronteiriço. A decisão por esse capítulo tem o intuito de compreender situações de aprendizagem a partir do entrelaçamento das culturas em sala de aula.

Na quarta parte denominada “**Trabalho Docente: Contradições Pedagógicas**”, disserto sobre a concepção de educação intercultural, cuja proposta requeira e desmonte a matriz colonial ainda presente na

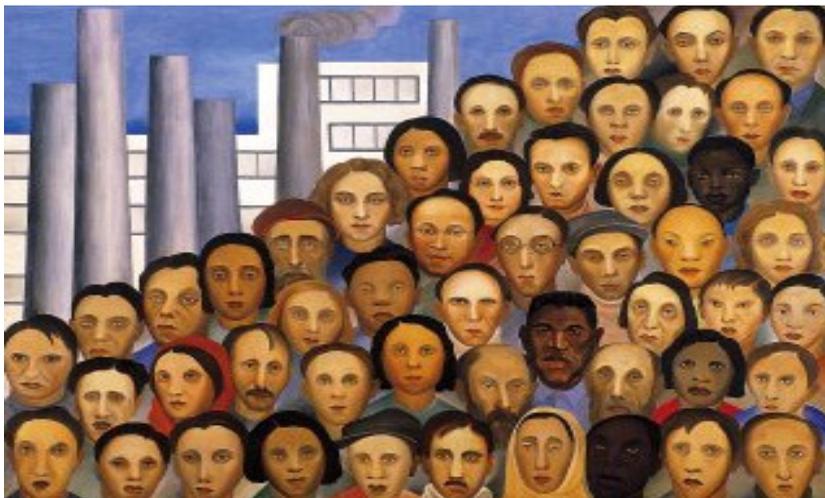
sociedade atual e crie outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão (Walsh, 2009). Busco, também, o entendimento do comportamento docente frente aos dilemas e as angústias quando de sua atuação diante do desafio de se “ensinar” num ambiente formado pela diversidade cultural e linguística, oriundas de diferentes sujeitos (indígenas e não-indígenas) culturais.

Na quinta parte, intitulada “*Os achados da Pesquisa: currículo, metodologia e o material didático usado na escola*”, discuto aspectos da dimensão da prática educativa, envolvendo o currículo e a práxis docente – conteúdos de ensino, metodologia, avaliação e os recursos didáticos, que direcionam o ato pedagógico no contexto intercultural.

Finalmente, teço as “*Considerações Finais*”, com minhas impressões sobre os achados dessa pesquisa. É a tentativa de abordar as reflexões, o levantamento de informações e as análises em torno da problemática em questão, mesmo sabendo da dinâmica do conhecimento e das ações vividas por esses sujeitos nesse contexto, nesse tempo. Levanto, enfim, questões que em outras circunstâncias, e em outros momentos, certamente serão analisadas a partir de outra vertente, com outro olhar e certamente com outras conclusões.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO



A Educação qualquer que seja ela é sempre uma
teoria do conhecimento posta em prática.
(Paulo Freire)

A educação, como um direito de todos assegurado pela Constituição Federal de 1988, traz – independentemente da cor, raça, etnia, religião, espaço e situação – a possibilidade do pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão. É uma das principais molas da sociedade dinâmica e ativa, na qual a formação do indivíduo pode se converter em algo mais do que num direito fundamental: uma fonte de progresso e bem-estar.

Esse universo educativo vai muito além da educação básica ou universitária. Trata-se de uma realidade presente em todos os segmentos sociais, vivida das mais diversas formas. Portanto, é consenso esse ideal de educação formal que a escola deve perseguir na busca do reconhecimento e valorização da cultura de cada ser, principalmente daqueles que dela fazem parte e, que sendo diferente, lutam pelo ideal de justiça e igualdade.

Com essa compreensão, esta pesquisa reflete a temática “práticas pedagógicas em escola de tríplice fronteira amazônica” numa abordagem da educação intercultural que assegura a todos, conforme

Artigo 78 da LDB/1996, o reconhecimento das relações entre etnias, línguas e culturas diferentes no contexto escolar, cuja dimensão intercultural oferece instrumentos a uma prática educativa que possibilite o acesso a temas escolares e a um processo de ensino-aprendizagem participativo e democrático.

Para tanto, a relevância sócio-cultural desse estudo proporciona uma reflexão a respeito do cotidiano dos espaços sócio-culturais na perspectiva do respeito à diversidade cultural, representada pelos costumes, língua, religião, culinária, arte e a etnia de indivíduos ou grupos de indivíduos presentes nas salas de aula. Do ponto de vista antropológico, é um espaço de debate e reflexão desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança (GUSMÃO, 1997).

A despeito do exposto, sobre os significados e sentidos que têm uma escola de fronteira voltada a um ensino eclético, a intenção é refletir a partir da existência ou não de uma proposta de educação, que para além da interdisciplinaridade e da interculturalidade, aborde a realidade cultural e as experiências sociais das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Uma proposta curricular multidimensional – no sentido do reconhecimento dos diferentes níveis de realidade no processo cognitivo (Santos, 2008), que contemple as diversas formas de *ser*, *pensar* e de *viver* do “outro” ou de um grupo social, que possibilite a “escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, 2010, p. 41).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA: O FOCO DA REFLEXÃO

Entender a mistura de culturas num mesmo espaço físico, em área de fronteira, foi para mim motivo de muita curiosidade durante o período de quatro anos vividos na cidade de Tabatinga/AM, cidade brasileira da Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Sempre que observava o cotidiano das pessoas no correr-corre das compras, no caminho para o trabalho, da ida para as escolas, além das nacionalidades, da alegria das festas e do saborear das refeições, de modo espontâneo, sem questionamentos sobre o contexto sócio-cultural, histórico, econômico e filosófico desses elementos culturais e da fusão dessas culturas, meu desejo de envolvimento nesse universo me deixava ainda mais inquieta.

A intenção, diante daquela realidade, era compreender os reflexos desse movimento na vida pessoal, profissional e social dessas pessoas. Gente que tem seu histórico de vida permeado de pluralidade cultural, como o fato de ter o pai, mãe e/ou irmãos/as vivendo uma multiplicidade de referências identitárias.

Toda essa intencionalidade foi colocada em prática quando transporte esse olhar para o espaço escolar. Então, a partir da constatação de que a escola, enquanto um espaço social aberto a todos, vive também esse cotidiano intercultural, muitos questionamentos surgiram, os quais me ajudaram a definir minha questão de pesquisa, assim formulada: “*Que relações são estabelecidas entre as práticas pedagógicas e as culturas, num contexto de fronteira internacional?*”.

Nosso objetivo principal é analisar, a partir das percepções dos sujeitos escolares e do material didático disponível aos educadores, a contradição entre a prática escolar monocultural e o contexto social pluricultural, numa escola da tríplice fronteira internacional Brasil, Colômbia e Peru.

Para alcançarmos o objetivo maior, direcionamo-nos para os objetivos específicos, de modo a responder a nossa problemática, os quais estão assim descritos:

- Descrever os fatores que levam a prática dos professores a constituir uma prática monocultural e monolinguística para estudantes que vivem em um contexto multicultural e plurilinguístico.
- Identificar as contradições entre as práticas pedagógicas e o cotidiano cultural dos sujeitos da pesquisa.
- Apresentar as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas no contexto escolar na perspectiva da interculturalidade.
- Investigar o currículo, as metodologias, o calendário escolar, os materiais didáticos e os planos de aula da escola.

Por isso, a opção pela metodologia com uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, em que combinações de procedimentos e estratégias culminem com as relações interculturais da escola, está assim descrita a partir das questões norteadoras que corroboraram para trilharmos com mais firmeza o caminho:

- ◆ Como ocorre o problema?
- ◆ Por que se constituem as contradições?
- ◆ Que consequências esta contradição produz na formação e na vida das pessoas envolvidas?

◆Que perspectivas de desenvolvimento de práticas interculturais os sujeitos envolvidos vêm construindo?

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico da pesquisa é construído a partir da educação intercultural, com ênfase nas práticas pedagógicas como um instrumento que questiona aspectos relacionados aos padrões de poder na relação de *ser* e *saber* na sala de aula, influenciando no modo de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras.

Os autores Walsh (2001); Candau (2005, 2006, 2008, 2009); Barth (1998); Fleuri (2000, 2001, 2003, 2006); e Skliar (2003) têm seus estudos como referência para a discussão das categorias em foco, descritas a seguir. Por isso, faço uso desses estudos para o embasamento teórico dessa investigação.

Além dos estudos já mencionados, ressaltamos, também, a importância do referencial imprescindível de Paulo Freire para compreendermos os atos de uma prática pedagógica intercultural, a partir da dimensão pedagógica e política de seus estudos, voltados à identidade cultural e étnica e os aspectos fundamentais que direcionam uma prática educativa democrática e autônoma.

1.2.1 Relevância da temática pesquisada

Para a certificação da relevância científica da temática em questão - práticas pedagógicas interculturais em escola de fronteira internacional -, realizamos pesquisa bibliográfica em livros - comprados e emprestados nas Bibliotecas da UFSC: Central e do CED -, em revistas científicas, monografias, teses e artigos, na internet, e junto à base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Embora não sendo uma atividade das mais fáceis, mesmo que enriquecedora, sua realização torna-se importante para a análise sobre a discussão da utilização de práticas pedagógicas interculturais em uma escola situada em área de tríplice fronteira brasileira, e seu crescimento entre os pesquisadores do Brasil.

Os dados foram coletados, cuidadosamente, via internet. O primeiro procedimento da pesquisa foi a consulta a partir das expressões-chaves: educação intercultural e práticas pedagógicas. Após, decidimos pelos estudos realizados no período de 2005 a 2010.

Consideramos a abordagem teórico-metodológica das mesmas como tentativa de se obter informações semelhantes a da presente dissertação.

Primeiramente realizamos uma pesquisa na Biblioteca Virtual do Centro de Ciências da Educação/CED da UFSC. Do total de 234 dissertações defendidas no período de 2005 a 2010, apenas sete (7), referem-se à temática educação intercultural, as quais correspondem ao período de 2007 a 2009. Nos anos de 2005, 2006 e 2010 não houve pesquisas sobre este assunto. Das 59 Teses, entre o período de 2006 a 2010, somente seis (6) tratam da temática em questão. Estão distribuídas nos anos de 2006, 2008 e 2009.

Então, do número de 293 pesquisas acadêmicas defendidas no Programa de Pós-Graduação de Educação/PPGE da UFSC, de 2005 a 2010, somente treze (13) fazem referência ao tema deste estudo.

A maioria das dissertações encontradas é da Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, enquanto que as Teses estão igualmente distribuídas nas Linhas Ensino e Formação de Educadores; Educação, História e Política; e Educação e Processos Inclusivos (ver APÊNDICE E).

Percebe-se com muito entusiasmo o aumento de estudos em nível de mestrado (dissertações) no período analisado. Enquanto no ano de 2005 foram realizadas cinco pesquisas, em 2010 a quantidade é de quarenta e oito. Realidade não confirmada com os estudos em nível de doutorado (Teses).

A decisão de escolha desses trabalhos acadêmicos, no primeiro momento, aconteceu levando-se em consideração o título. Consequentemente, consideramos as palavras-chaves dos mesmos, tais como: cultura, diversidade cultural, identidades, relação dos saberes, educação intercultural, interculturalidade, multiculturalismo, diferença cultural e educação bilíngue. Todos com ênfase nesta dissertação.

Em termos quantitativos, constatamos que os estudos envolvendo o assunto *educação intercultural* tem crescido ao longo desses cinco anos, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Embora, no contexto geral das pesquisas em educação, o percentual ainda seja considerado menor.

Contudo, é louvável se considerarmos a qualidade dos trabalhos encontrados, haja vista a atualidade dos temas e dos objetos investigados (ver APÊNDICE F).

A pesquisa nos sete resumos das dissertações da Biblioteca do PPGE/UFSC apresentou discussões teóricas e problemas de pesquisa muito semelhantes aos que ora se discute nesse estudo. Os pontos de mais destaque para a compreensão e esclarecimentos da palavra-chave

destacada, educação intercultural, são direcionados ao estudo da cultura escolar e cultura da escola na perspectiva de inclusão e relação entre os vários grupos de pessoas presentes na escola.

A Diversidade Cultural, representante através do tempo e do espaço, é estudada na sua constituição do conjunto de símbolos e significados singulares que servem de referência para a configuração de identidades pessoais e coletivas, nas suas bases e teorias. E como diz Elcio Cecchetti (2008) em sua dissertação, a escola é então desafiada a abrir espaços para a alteridade, modificando os ritos, ritmos e processos que colaboram para a manutenção dos rótulos e estereótipos.

Três dissertações desse grupo tratam da prática pedagógica em aldeias a partir da fala de professores indígenas, com vistas à realidade das escolas verdadeiramente indígenas. Fato que dá uma ampla visão da forma como a educação indígena escolar no Brasil ainda caminha lentamente no sentido de sua práxis, cujas políticas educacionais dos sistemas de ensino não conseguem apresentar realmente um desempenho satisfatório em termos de qualidade na educação indígena (ver APÊNDICE G).

Os resumos das teses escolhidas na Biblioteca da UFSC abordam categorias do objeto de investigação desta dissertação. Alguns estão relacionados aos procedimentos metodológicos e outros aos pressupostos teóricos. Ambos representados pelas expressões: “desconstrução de subalternidades”, “educação intercultural”, “origem e princípios do multiculturalismo e interculturalidade”, “os saberes e a educação popular”, “questões curriculares bilíngues”, e “diferenças culturais, linguísticas e identitárias”.

É possível observar que os públicos-alvo desses estudos são os catarinenses e paraenses. Essa Informação me fez refletir sobre a concentração de estudos e pesquisas científicas em determinadas regiões do país em contraposição a escassez em outras regiões.

Para termos uma visão ampla dos estudos e pesquisas científicas voltados ao tema desta dissertação pesquisamos algumas dissertações e teses do Banco de Dados da CAPES. O período pesquisado foi, também, 2005 a 2010. No levantamento de dados utilizamos a palavra-chave “educação intercultural”. Encontramos 111 dissertações e 26 teses, somando um total de 137 trabalhos. Dentre esses, analisamos vinte e três (23) dissertações e quatro (4) teses (ver APÊNDICE H).

Nessa fonte de pesquisa contabilizamos um número maior de trabalhos publicados tendo por base a expressão exata “educação intercultural”. De imediato percebemos um crescimento, em nível de Brasil, dos estudos e pesquisas com essa temática. Porém, mais uma

vez, a concentração está no Sul e Sudeste do país. Do Norte encontramos somente quatro dissertações, sendo uma da Universidade Federal do Acre e três da Universidade Federal do Amazonas. Exceto uma, todas essas dissertações são direcionadas à educação escolar indígena.

Sem dúvida, nessa busca, os trabalhos que mais contribuíram para o clareamento dos elementos epistemológicos, teóricos e metodológicos foram: “A mobilidade humana na tríplice fronteira: Peru, Brasil e Colômbia” de Márcia Maria de Oliveira; e “Educação escolar na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru”, de Marinete Lourenço Mota. O fato de terem como público-alvo a população da Tríplice Fronteira, que também é parte dessa investigação, trouxe-me informações precisas e concretas sobre as características sócio-culturais dessa população (ver APÊNDICES I e J).

A análise dessas produções permitiu-nos tirarmos algumas conclusões. Primeiramente, ressalta-se o avanço dos estudos realizados envolvendo a temática interculturalidade no contexto escolar. O maior problema foi encontrarmos estudos voltados especificamente para a Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru, o contexto desta investigação.

Entre todos os textos analisados, destacamos as ideias argumentativas que sustentaram os objetos de investigações do material coletado: o currículo escolar formal (e suas relações de poder) como um instrumento poderoso de desrespeito à diversidade cultural, e não como um produto das relações interpessoais e sociais e entre a educação escolar e a construção histórica do conhecimento; a discussão dos termos multiculturalismo e o interculturalismo como expressão da dimensão cultural heterogênea que compõe a sociedade como um todo; repensar a hierarquia cultural para além de uma estrutura social organizada pela classe dominante, impondo seus padrões de cultura a todos igualmente; necessidade da educação rever suas posturas em relação à forma tradicional de lidar com a diferença cultural; considerando as relações dialógicas e o trânsito de sentidos nas práticas interculturais; reflexões apoiadas em conceitos sobre identidade, fronteira, hibridização, interculturalidade, envolvendo o simbólico e as representações de grupos de culturas diferentes; e finalmente a Educação Intercultural como proposta de intercâmbio cultural, adotando valores e/ou atitudes que favoreçam o crescimento pessoal, aceitando e convivendo com a diversidade cultural, bem como respeitando e admirando o “outro” de forma solidária e amistosa.

Enfim, a análise desses estudos me proporcionou a possibilidade de entender a educação intercultural como um processo pedagógico que tem como perspectiva intercultural dar suporte teórico e prático viável para se conceber uma educação que reconhece e potencializa a diversidade cultural e as práticas pedagógicas centradas na autonomia responsável do estudante e na construção participativa (docente e discente) do conhecimento, apropriando-se dos saberes nas relações interculturais. E é essa a perspectiva que embasa o objeto de estudo dessa dissertação.

1.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

A decisão metodológica é sempre um caminho de escolhas duvidosas, na medida em que se projeta sobre algo ainda desconhecido, formado por trilhas que podem ou não nos levar ao lugar desejado. Com esse sentimento, segui as “trilhas” de (in) certezas, de encontros e desencontros. Optei pela pesquisa qualitativa³, com o enfoque etnográfico⁴, cujas técnicas abordam os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de grupos sociais presentes no ambiente da Escola Estadual Marechal Rondon, campo de investigação desse estudo. Concordo então com MINAYO (2003, p. 16-18) quando diz que,

A metodologia da pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

³ A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol e dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTI, 2008, p. 79).

⁴ A pesquisa etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (ANDRÉ, 1995).

Para facilitar, descrevo inicialmente a situação de aprendizagem dos estudantes migrantes da Colômbia e do Peru, indígenas e não-indígenas, destacando as expressões culturais linguísticas de cada participante. Tento, então, compreendê-la com vistas à valorização das formas de expressão que não podem ser apagadas. Depois, reflito sobre os significados que esses elementos, os fatos e as experiências expressos pelas linguagens e ações têm para os mesmos.

Para isso, escolhi como elementos essenciais para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada⁵, a observação participante⁶, rodas de conversa⁷ e análise documental. Os sujeitos que fazem parte desse estudo foram selecionados considerando-se aspectos como a série, nacionalidade, naturalidade, formação e etnia. Respeitando-se, é óbvio, a disponibilidade e o interesse dos mesmos por essa atividade.

Os horários de realização dessas atividades de pesquisa foram previamente estabelecidos de comum acordo com os sujeitos da pesquisa. No caso dos alunos, aproveitamos os momentos em que estavam livres das aulas e de outras atividades escolares para dialogarmos.

A fundamentação teórico-metodológica tem seu enfoque na etnografia, que, segundo André (2004), é uma modalidade de pesquisa que leva o pesquisador a se colocar diante de formas diferentes de interpretações da vida, e da compreensão do senso comum. A definição por esse tipo de abordagem deu-se devido à utilização de elementos característicos de estudos etnográficos como o uso das técnicas de observação participante, entrevista e análise de documento; ênfase no processo e não nos resultados; trabalho de campo; e, finalmente, descrição da pesquisa.

A abordagem e os métodos são qualitativos, com o posicionamento teórico interpretacionista a partir da compreensão de

⁵As *entrevistas* semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

⁶A *observação participante* proporciona um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado (CHIZZOTI, 2008).

⁷As *rodas de conversa*, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia (NASCIMENTO; SILVA, 2009).

que o homem e as demais espécies interagem e constroem sentidos nesse processo.

1.3.1 Os interlocutores da pesquisa

Participaram dessa investigação os seguintes profissionais da escola:



1. **Duas (2) professoras de apoio**⁸ (pedagogas): uma é licenciada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia, pela UFAM. E a outra é graduada em Ciências Naturais e Biológicas pela UFAM, concluído em 2001, e também, com Especialização em Psicopedagogia. Essas professoras são nomeadas em caráter temporário (ACT) pela Secretaria de Educação/SEDUC/AM para desempenharem tal função, já que não existem pedagogas concursadas nomeadas para as respectivas vagas.

2. **A gestora da escola:** Licenciada em Pedagogia pela UFAM. Especialista em Psicopedagogia. É professora efetiva da SEDUC, desde 01 de março de 1990, e está na função de diretora da Escola Marechal Rondon desde 01 de janeiro de 2009. É sua primeira experiência como gestora.

3. **Dois (2) professores:** ambos atuam nas séries iniciais do ensino fundamental; e **seis (6) professoras:** duas atuam nas séries iniciais do ensino fundamental; e quatro (4) nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Todos os professores e professoras são graduados/as com formação acadêmica nas suas respectivas áreas: Letras, Geografia, Matemática e Normal Superior. Dentre esse grupo, apenas um professor não é brasileiro. É colombiano. Os demais são amazonenses, dos municípios do Alto Solimões: Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, e da capital Manaus.

Esse grupo de professores, formado por sete brasileiros e um colombiano, conseguiu através das entrevistas, rodas de conversas e das conversas informais, registrar suas impressões sobre a prática pedagógica num contexto de fronteira, assim como apresentar indícios da política educacional desse contexto, que trata todos os estudantes sem considerar suas diferenças sócio-culturais.

⁸ Os Professores de Apoio são aqueles Licenciados em Pedagogia, concursados nas séries iniciais do ensino fundamental e nomeados pela Secretaria de Educação para desenvolver as atribuições do pedagogo.

Tabela 1 – Corpo docente e técnico entrevistado

INTERLOCUTORES DA PESQUISA						
DOCENTES E PEDAGOGAS	NACIONALIDADE		TO TAL	NÍVEL		TO TAL
	BR	CO		Fund.	Médio	
DOCENTE	07	01	08	04	04	08
PEDAGOGA	02	-	02	01	01	02
TOTAL	09	01	10	05	05	10

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2011.

Os docentes não manifestaram discordância em relação à forma de ensino praticada na escola, que tem suas práticas didático-pedagógicas e estratégias igualmente aplicadas, como se o público escolar fosse homogêneo. Isso ocasiona privilégios apenas para alguns estudantes ou grupo de estudantes.

Não há professor/a peruano/a no quadro docente da escola. As informações dão conta de que a ausência desses profissionais na escola dá-se pela falta de demanda dos mesmos, mas que a escola está de “portas abertas” para recebê-los. Essa ausência impediu o acesso à impressão sobre a problemática em estudo de quem, nesse contexto, seria parte do grupo minoritário, pertencente à diferente cultura.

O primeiro contato com esses profissionais, que seriam os protagonistas dessa pesquisa, aconteceu de modo informal, antes da minha presença na escola como pesquisadora. Alguns já tinham tido outros contatos fora da escola, em situações pessoais. Para a escolha considere alguns aspectos, como: o tempo de docência e de atuação na escola, experiência em turmas com estudantes migrantes e interesse pelo assunto. Esses aspectos foram constatados nas observações e investigações realizadas com a ajuda da direção e do corpo técnico da escola.

4. O grupo de estudantes que participou da pesquisa soma doze (12) interlocutores, incluindo os que são de nacionalidades brasileira, colombiana e peruana. Dentre esses, oito são da etnia tikuna. Não há na escola estudantes de outras origens étnicas. Todos os estudantes têm entre 12 a 22 anos de idade, e estão assim descritos:

♦ Um (1) é colombiano (não indígena), e cursa o 1º ano do ensino médio. Reside no Brasil. É o primeiro ano que estuda na escola.

♦ Três (3) são brasileiro/as. Duas são da etnia tikuna. Ambas cursam o 7º ano do ensino fundamental. É o primeiro ano que estudam na escola. O outro cursa o 1º ano do ensino médio.

♦ Três (3) têm dupla nacionalidade: brasileira e colombiana. Dois (2) estudam o 1º ano do ensino médio e um (1), o 6º ano do ensino fundamental. Um é natural de Bogotá. A média de tempo na escola varia de 1 a 2 anos. Um deles aprendeu a falar o português com o pai, cantando o Hino Nacional Brasileiro.

♦ Cinco (5) são peruanos. Dentre esses, três (3) pertencem à etnia tikuna. Todos cursam o ensino médio. Estudam na escola desde o ano de 2007.

Tabela 2 – Estudantes interlocutores da pesquisa

ESTUDANTES							
NACIONALIDADE	BR	CO	PE	BR/CO	TO TAL	NÍVEL	
		03	01	05	03	12	Fund.
ETNIA TIKUNA	02	-	03	-	05	03	09

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2011.

Sobre a etnia Tikuna, podemos citar Cruz (2006):

Os Tikuna constituem, no contexto atual, o povo indígena mais numeroso do Brasil. Segundo dados do Instituto Socioambiental, são cerca de 32.613, só no território brasileiro, habitando tradicionalmente a região do Alto Solimões / Amazonas, nos Municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença e Santo Antonio do Içá. Levantamento feito pelo Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT) aponta que um número significativo de Tikuna também reside no Município de Manacapuru-Am e na área periférica do Município de Manaus-Am. No Peru são cerca de 4.200 e na Colômbia 4.535. A soma da população de Tikuna dos três países é de 41.348, um número que tende a aumentar, tendo em vista o momento histórico que tem se mostrado mais favorável as suas lutas e reivindicações (CRUZ, 2006, p. 3).

O motivo de haver um número menor de estudantes colombianos e/ou tikuna envolvidos nessa investigação deve-se a sua minoria na escola. Os peruanos estão em maior número, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além do mais, consideramos a disponibilidade de participação dos estudantes no estudo. A falta de paridade entre os estudantes não teve implicações

sobre o resultado da pesquisa. Observamos durante a realização da investigação, que a percepção, o comportamento, as dificuldades de aprendizagem e a relação pessoal desses interlocutores são as mesmas.

Consta do quadro de matrícula atual da escola o número aproximado de 30 alunos indígenas, pertencentes à etnia tikuna. A maioria frequenta as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Segundo o IBGE (2010), a população indígena “é a que apresenta um índice maior de analfabetismo e menor permanência no sistema de educação”. A maior parte dessa população concentra-se nessa área de fronteira e é da etnia tikuna.

Hoje essa realidade mudou. Principalmente após setembro de 1983, quando aconteceu o I Encontro de Professores Tikuna, que reuniu 52 professores e criou-se o *Projeto de Educação Tikuna*, voltado às políticas de educação indígena para uma escola que promova o diálogo com a sociedade nacional e a garantia da manutenção da identidade étnica Tikuna.

Havendo, de acordo com a legislação brasileira, o reconhecimento dos saberes indígenas, sua inclusão nos currículos do ensino público e privado facilita o ingresso dos indígenas em escolas dos não indígenas. Esse talvez seja o fator responsável pelo ingresso de crianças e, principalmente, de adolescentes em escolas não indígenas nessa região.

A presença de estudantes colombianos e peruanos em todos os níveis e séries faz parte da mobilidade populacional fronteiriça. Alguns já concluíram a educação básica em seu país de origem, e estudam na escola brasileira, segundo os mesmos, para aprenderem o idioma local. Outros, pelo incentivo dos pais que acreditam na qualidade da educação local. Além disso, o acesso gratuito a livros didáticos e à merenda escolar é uma atração para esses alunos, segundo os professores entrevistados.

Meu contato com os estudantes colombianos e peruanos foi um dos momentos mais prazerosos da investigação. Senti-me desafiada a acreditar na possibilidade de uma educação para além da cultura do outrem. Ouvi-los foi um aprendizado à medida que compreendi a importância da aceitação da própria identidade como condição para a valorização das demais.

Percebi que o prazer de estar com eles foi recíproco, dada a espontaneidade e a segurança transmitidas na fala de cada um, que faziam questão de deixar suas impressões sobre a experiência de estudar num outro país.

Há que se registrar o receio de alguns professores e alunos em participarem da pesquisa. Muitos se mostraram temerosos em expor suas impressões sobre os assuntos que envolvem o contexto escolar. Mas, como já havia, em outras situações, me deparado com esse quadro, fui preparada para possíveis negativas. Todavia, devido à clareza na apresentação dos objetivos dessa investigação, consegui passar segurança e ter total abertura para desenvolver as atividades propostas para a coleta de informações programadas para a pesquisa.

Dessa forma, tanto a direção quanto os professores e alunos se dispuseram a participar, e durante as entrevistas e rodas de conversa deixaram suas concepções a respeito do problema em questão. Além da disponibilidade, ainda enriqueceram suas participações com esclarecimentos e exposições das muitas situações vividas em salas de aula, as quais tratam das relações dos sujeitos interculturais no contexto escolar, e também sobre as ações pedagógicas em sala de aula.

De acordo com Beauchamp e Childress (1994), são quatro os princípios básicos que devem pautar a apreciação de projetos de pesquisa em relação aos seus aspectos éticos: o respeito à autonomia dos sujeitos da pesquisa, a não maleficência, a beneficência e a justiça. Respeitar a autonomia significa haver consentimento do sujeito para participar da pesquisa após ter sido amplamente esclarecido sobre o seu processo, sem constrangimentos. Isso se faz com uma análise de riscos e benefícios, individuais e coletivos, buscando-se evitar os malefícios previsíveis. Justiça e equidade se relacionam diretamente à relevância social da pesquisa e à proteção dos sujeitos vulneráveis.

A aplicação do princípio da autonomia dos sujeitos da pesquisa indica que uma pessoa não deve ser submetida a um processo de investigação científica sem que para isso tenha dado seu consentimento explícito e garantindo-lhe total liberdade para decidir participar.

Para garantir a idoneidade, e assim preservar a privacidade dos/as professores/as, pedagogas e dos estudantes protagonistas dessa investigação, formalizei, através de assinatura do **Termo de Autorização**⁹, a solicitação para publicação das informações colhidas com os mesmos. É uma forma do reconhecimento da contribuição de cada interlocutor nas entrevistas, rodas de conversas e conversas informais, bem como a garantia da veracidade na transcrição de suas falas, sem a distorção das reais ideias. Por isso, para a apreciação de todos, retornei a campo – escola - com a versão final do trabalho –

⁹ Ver nos ANEXOS os Modelos do Termo de Compromisso assinados pelos interlocutores da pesquisa.

dissertação, ocasião em que os interlocutores puderam livremente dar sua/s sugestão/ões sobre o teor do trabalho.

A análise do estudo pelos interlocutores da pesquisa nas entrevistas, rodas de conversa e nos diálogos foi vista com muita satisfação, e até com orgulho por poderem opinar sobre a experiência da prática docente no contexto da tríplice fronteira internacional.

Conforme Bogdan (1994, p. 78), o pesquisador “tem de saber definir a sua responsabilidade para com outros seres humanos quando estiver em contato com o sofrimento destes”. E, com este sentimento e responsabilidade cumprir as normas de ética da pesquisa científica em ciências humanas, na certeza de que os resultados serão utilizados unicamente com o fim dessa investigação.

1.3.1.1 Caracterização dos interlocutores da pesquisa: docentes e discentes

Os entrevistados estão assim caracterizados: dois (2) professores e seis (6) professoras. Sete são brasileiros, tabatinguenses, com a média de idade que vai de 28 a 60 anos, residentes em Tabatinga. Um professor é lexiciano, mas reside em Tabatinga. Tem 28 anos de idade. Todos/as atuam na rede pública de ensino com 40 h/a. Alguns exercem sua profissão somente na rede estadual, outros na municipal e estadual. Todos possuem licenciatura.

Desse grupo de professores, um já está em processo de aposentadoria e a maioria possui ampla experiência na área da educação, com uma média de 8 a 20 anos de trajetória profissional. Alguns inclusive têm mais de 10 anos atuando nessa escola. Exceto um, os demais são de nacionalidade brasileira. Todos/as residem no município de Tabatinga.

A característica significativa desse grupo de professores é a capacidade que os mesmos têm de entendimento do idioma espanhol, dada à convivência cotidiana com os peruanos e colombianos que ali residem. Nenhum possui curso de espanhol. Fator que, para os professores, dificulta o diálogo em sala de aula com os estudantes falantes do espanhol. Afirmam ainda não ter o domínio necessário desse idioma para usá-lo nas aulas.

Os estudantes colombianos são os que têm mais facilidade de adaptação ao ambiente escolar pelo fato de serem mais “aceitos” pelos outros estudantes brasileiros. Já os peruanos, apresentam-se com mais dificuldades de aceitação. Alguns até sentem-se excluídos e não

conseguem se relacionar bem nas atividades das aulas, como leitura e brincadeiras lúdicas em equipe.

A maioria não tem o domínio total do Português. Entendem mas não conseguem falar. Os indígenas são os que mais apresentam tal dificuldade. Esse fator, segundo os docentes que participaram desse estudo, dificulta a relação entre os alunos indígenas e não-indígenas em sala de aula. Em alguns casos o abandono escolar dos alunos tikuna é inevitável.

Como as escolas não trabalham uma proposta educativa intercultural bilíngue, tais estudantes, segundo os professores, acabam se retraindo e não se relacionando com os colegas em sala de aula. Nas observações nas salas de aula, e conversas com professores, foi argumentado que a escola não oferece uma proposta de ensino bilíngue, mesmo reconhecendo a diversidade linguística e cultural nas salas de aula. Isso contraria a proposta intercultural de educação que, ao contrário dessa prática, preza pelo reconhecimento e valorização dos indivíduos de costumes, hábitos e culturas diferentes.

Conforme depoimento de uma professora:

A dificuldade mais constante é o trabalho com os indígenas, pelo motivo deles não falarem muito, estão quase sempre calados. Com os colombianos e peruanos, eu em particular só falo a língua espanhola quando é necessário, porque se eles vêm para o Brasil é para aprender o idioma.

A etnia dos estudantes colombianos é originária da interação entre os descendentes dos primeiros habitantes indígenas, colonos espanhóis, africanos trazidos como escravos e imigrantes do século XX vindos da Europa e do Oriente Médio, o que produziu um rico patrimônio cultural. Já os peruanos são de origem multiétnica, a maioria de mestiçagem, incluindo os ameríndios, europeus, africanos e asiáticos.

1.3.2 Instrumentos dos (des) encontros

Na (in) certeza de que os caminhos propostos para a compreensão do fenômeno a ser investigado são cheios de altos e baixos, afirmações e negações, entradas e saídas, concordando com Demo (2000, p.155) de que “as fronteiras nunca são claras”, iniciei a busca por informações através dos instrumentos escolhidos, os quais, na sua maioria, envolvem “pessoas”. Gente que é diretamente afetada pela maneira de como nos reportamos a ela.

E nesse caso, a intervenção por meio de palavras, gestos, comportamentos e olhares, quando da realização das entrevistas, dos diálogos e das rodas de conversas demonstrou não somente a capacidade de análise da realidade que ainda precisa ser percorrida em prol de uma educação inclusiva e mais humana mas, também, a disponibilidade de mudança que cada interlocutor apresenta para combater as práticas escolares que segregam e discriminam aqueles que pertencem a culturas diferentes, e que convivem num mesmo espaço social.

As rodas de conversa, para mim, com certeza, foram as atividades mais significativas. Acredito que também para os professores e estudantes, interlocutores da pesquisa, pois era claro o interesse em dar seus depoimentos. Alguns, mesmo sem o domínio total da língua portuguesa, estavam a vontade, e conseguiram se posicionar a respeito do modo como veem e como são vistos enquanto partícipes de uma proposta de educação que se intitula intercultural.

Foram momentos de troca de experiências culturais vividas em várias segmentos da sociedade. Essas experiências trouxeram para a investigação uma maior percepção sobre o tratamento que a escola dá a esses cidadãos oriundos de outras culturas e que demonstram estarem abertos a um intercâmbio cultural nesse espaço escolar.

Em contrapartida, ainda se observam resquícios de uma pedagogia colonial, cujas relações entre a educação e diferenças culturais são antagônicas. “Peso” que ainda hoje carregamos uma prática pedagógica tradicional, fundamentada por um “educação bancária”, cujos alunos eram considerados depósitos, vazios de quaisquer conhecimentos.

Todavia, vale salientar a disposição de alguns profissionais e estudantes em mudar essa situação que reprime os saberes e a produção de conhecimento, já que tanto os professores quanto os estudantes são portadores de saberes capazes de trazer mudanças significativas para as práticas escolares em contextos interculturais. É necessário, somente, que a colonialidade do poder e do saber sejam combatidas nas suas mais diversas formas, pois o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Para tanto, torna-se compreensível a ideia de que trabalhar a diversidade cultural e linguística num espaço social formado por pessoas diferentes, protagonistas de um cenário intercultural, é entender que:

Como humanos, afetamos e somos afetados pelo Outro com o nosso estilo de ser, inscrevemos

valores e normatividades que se misturam à essência de cada um, postulamos conceitos que se traduzem em práticas e criam cenários subjetivos indicando que não somos-estamos imunes às presenças. Pessoas são afetivas, seja para qualificar ou não o encontro com o Outro. Nossos gestos, nossas palavras, nossos silêncios, nossas atitudes, nossos olhares geram movimentos de afetação mútua e criam autoimagens que dizem de nós e do Outro (ROCHA, 2010, p. 17).

1.3.2.1 Testando fronteira: apresentação do Projeto de Pesquisa

Figura 01 - A Estrada



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=fotos+de+estradas&hl=pt->

Meu primeiro desafio no campo da pesquisa foi o momento da chegada à escola como pesquisadora. Era grande a ansiedade para saber como seria recepcionada pela equipe da escola. Tinha apenas a certeza de que causaria surpresa, ou, até quem sabe, decepção ao apresentar uma proposta de investigação muito complexa como essa, embora relacionada ao dia-a-dia da escola e, conseqüentemente, de todos os profissionais que lá trabalham. Ainda mais por ser um estudo que tem o apoio e respaldo de uma instituição de ensino de “nome”, da região Sul do Brasil - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

No entanto, qual não foi minha surpresa ao presenciar uma bela acolhida de todos, regada com um delicioso café da manhã regional – pamonha, pupunha, cuscuz, mingau de banana, mamão, tapioca, etc. -

como forma de me dizerem: seja bem-vinda! Tudo aconteceu na mais respeitosa relação. Foi uma manhã muito animada, proveitosa e aconchegante.

Desde então, percebi o interesse dos presentes pelo assunto. Senti que as “portas” estavam abertas. E que não teria impedimentos para a coleta das informações necessárias para a resposta ao objeto investigado.

Meu primeiro procedimento foi cumprir todos os trâmites legais para a liberação da pesquisa na escola. Encaminhei ao coordenador local da SEDUC/AM em Tabatinga o ofício de nº 01/2011 e o de nº 02/2011 à diretora da escola. Ambos assinados pelo meu orientador.

Durante o café surgiu a proposta para, no dia letivo seguinte (segunda-feira), realizarmos outro encontro com os professores da escola para que eu fizesse uma exposição oral do Projeto de Pesquisa. Senti um enorme “peso” nas costas, pois era grande a responsabilidade. Tinha que corresponder à expectativa de todos, ou ao menos “convencê-los” da relevância da investigação. E foi exatamente o que aconteceu. Na segunda-feira, 25 de março de 2011, realizamos o primeiro encontro, em uma sala de aula, no período de 8h às 11h30. Participaram dezessete professores do turno matutino, a diretora e a secretária da escola.

Na oportunidade, não apenas apresentei a proposta de investigação, mas aproveitei para falar dos desafios e do grande aprendizado que o curso de pós-graduação me proporcionou. Primeiro, o fato de conhecer um pouco do Sul do Brasil, com toda a sua cultura e especificidade regional que difere em muito do Norte. O clima frio com seu vento gelado, por exemplo, é o oposto do vivido por nós nortistas. A culinária, com suas frutas e verduras, foi outro fator cultural dessa região que muito me chamou a atenção, e do qual tive que falar ao grupo. Nessa oportunidade me senti um sujeito investigado dessa pesquisa.

O grupo participou com muita curiosidade e ênfase das discussões. Relataram suas experiências de sala de aula e como são suas práticas escolares no contexto intercultural. Mas, a discussão não parou por aí. Falaram de suas angústias, questionaram suas práticas e lembraram que há tempo os professores lutam contra o fracasso escolar que culmina com um alto índice de abandono, repetência e evasão escolar, por vezes, tratados como uma fatalidade.

Não havia programado esse encontro como uma atividade da pesquisa, porém, percebendo que as discussões traziam pontos que respondiam ao problema investigado na pesquisa, considereirei aquele o início da minha investigação. A primeira impressão obtida através das

falas dos professores foi a certeza da compreensão dos mesmos de suas atuações num contexto multicultural, cujos estudantes dele fazem parte mesmo antes de chegar à escola.

O segundo encontro aconteceu no dia 28 de março de 2011. Dessa vez, participaram vinte e uma pessoas, entre corpo docente e técnico da escola. Mais uma vez, apresentei meu Projeto de Pesquisa, mas desta vez estava mais segura e empolgada. O debate foi caloroso e participativo, e todos ficaram ansiosos pela temática. Narraram suas experiências de salas de aula enquanto docentes que atuam numa área de fronteira. Estavam curiosos para saber como se deu o processo de elaboração do projeto e as minhas perspectivas quanto aos resultados da investigação.

Mais uma vez tive o privilégio de ouvir, através da roda de conversa, sobre o cotidiano da sala de aula num contexto fronteiriço, bem como refletir sobre a prática de professores diante de uma turma heterogênea. E a evidência do entendimento da maioria dos professores do grupo sobre como devem ser as práticas didático-pedagógicas nas escolas de fronteira é a de que

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural. (CANDAUI, 2006, p. 475).

Ressalte-se o convite que recebi para, também, apresentar meu projeto em outra escola do município que não era a escola escolhida para a pesquisa. Embora não fizesse parte da minha programação de campo, aceitei o convite com muita satisfação. Sabia que era uma oportunidade para ampliar meu conhecimento sobre o contexto estudado e, dessa forma, então, enriquecer mais ainda minha reflexão acerca da prática docente num contexto intercultural, que é a problemática dessa pesquisa.

E foi exatamente o que vivenciei ao me encontrar com esse grupo, formado por professores do ensino fundamental de uma escola municipal. Através da discussão em torno do assunto “educação em contexto de fronteira estrangeira”, cada participante deixou sua reflexão a partir de sua experiência docente numa comunidade heterogênea, formada por famílias de imigrantes colombianos e peruanos.

Embora não fizessem parte da programação da pesquisa de campo, esses encontros aconteceram de modo espontâneo, por iniciativa da direção da escola, concordância da nossa parte e da equipe de professores. Apesar de não termos tomados a iniciativa do encontro, encaramos esse momento com seriedade, e juntamente com a gestora e as pedagogas da escola fizemos a pauta, cujo objetivo principal foi apresentar e discutir sobre a prática educativa num contexto multicultural (temática da presente pesquisa).

Essa discussão permitiu uma observação mais detalhada e geral da concepção e da prática docente frente a uma sala de aula de fronteira internacional. A partir de então, tivemos clareza do universo conceitual e duvidoso, representado pelas ações do cotidiano da sala de aula e pela proposta pedagógica da escola, entendido como educação intercultural.

1.3.2.2 A análise documental

A escolha por essa abordagem serviu como complemento das informações obtidas nas entrevistas, rodas de conversa e observação, de modo precioso e coerente com a interpretação dos fatos, sem sermos tendenciosos. Segundo Ludke; André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. O primeiro passo foi à leitura minuciosa dos documentos. As partes consideradas de relevância, por referirem-se às práticas pedagógicas, foram destacadas com marcador amarelo para facilitar sua interpretação e relação com a problemática os saberes interculturais dos sujeitos investigados.

De posse do Plano de Ação¹⁰ da escola, pela falta do P.P.P., constatamos que seu conteúdo resume-se a uma relação de atividades e programações desenvolvidas no decorrer do ano letivo, em datas consideradas cívicas e comemorativas. Todas apresentadas pela direção e corpo técnico da escola e aprovadas pelos docentes. Tal comprovação nos permitiu entender a perspectiva intercultural de educação incorporada pelos professores. Confirmação mais uma vez reforçada quando da análise da Proposta Curricular¹¹ e os Planos de Ensino de alguns professores – documentos internos da escola.

¹⁰ Documento que substitui o P.P.P. em algumas escolas. Resume-se apenas a apresentação das ações da escola.

¹¹ Documento da SEDUC/AM que apresenta a proposta e os conteúdos de ensino das disciplinas escolares a ser ministrados.

O currículo escolar analisado propõe um ensino direcionado a um pensamento pedagógico de Dewey, “aprender a aprender”. Menciona a importância da reciprocidade teoria x prática visando uma educação de qualidade pelo reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade e a garantia das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro, segundo a Constituição - artigos 215 e 242.

Outra constatação na análise desses documentos diz respeito à importância do papel do professor e do “aluno” no processo de descoberta do conhecimento. O professor é o elemento do processo a quem cabe o papel de organizador da ação pedagógica que visa à produção do conhecimento, entendida com o estabelecimento da relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Realizei a leitura e a análise dos projetos “A arte de ensinar arte” e “Reforço Escolar” desenvolvidos pela escola, segundo a mesma, com o objetivo de valorização da diversidade cultural e da qualidade do ensino. O primeiro traz o objetivo de expressar, comunicar e representar ideias, emoções, sensações por meio das artes plásticas, teatro, dança e música, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais. O segundo é direcionado aos alunos das séries finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Foram analisados, ainda, o Regimento Interno e o Calendário de atividades cívicas e comemorativas, que são os responsáveis pelo bem-estar e funcionamento da escola cotidianamente. Tudo isso com a ideia de que

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 retêm, 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, 1995, p. 41).

O Regimento Interno da escola é um documento oficial que apresenta as normas e regras pedagógicas e administrativas que devem ser seguidas por todos que a frequentam. Os conteúdos representam as diretrizes das políticas educacionais implementadas pela SEDUC e demais segmentos responsáveis pela educação no Estado do Amazonas.

O Calendário de Atividades Cívicas e Comemorativas apresenta atividades extraclasse que fazem parte do Plano de Ação da escola, com o objetivo de integrar e valorizar todas as culturas presentes no ambiente escolar, as quais fazem referências a datas como: Dia do Índio, Independência do Brasil, Dia da Bandeira, Tiradentes, Aniversário da Escola, Dia da Consciência Negra, entre outras.

Recitação de poesias, poemas, apresentações teatrais, coreografias, músicas, grupos de danças e performances fazem parte dessas comemorações que são, na maioria das vezes, organizadas e apresentadas por alunos brasileiros e estrangeiros, e muito apreciadas por todos os sujeitos da escola e da comunidade. Segundo a fala de alguns professores, a realização dessas atividades é uma forma de trabalhar e valorizar a diversidade cultural dos estudantes no contexto escolar.

Todas as informações obtidas através dessa análise documental deixaram a impressão da preocupação da escola em praticar uma educação de oportunidade e resgate da cidadania dos indivíduos que lá estudam. Todavia, a disponibilidade de muitos profissionais pela mudança é contraposta à política de educação proposta pelo sistema de ensino.

1.3.2.3 As entrevistas semi-estruturadas

A pesquisa qualitativa tem origem nos estudos da Antropologia e Sociologia, embora seu interesse estenda-se para outras áreas de conhecimento, como as Ciências Humanas. E nesse caso, meu interesse era traçar uma descrição do que observaria em campo. E o desafio era entender o fenômeno apresentado nessa proposta de pesquisa. Para tal teria que me apropriar dos procedimentos essenciais de uma pesquisa qualitativa para a coleta das informações desejadas.

Para a captação dessas informações imediatas optei pelas entrevistas semi-estruturadas¹², com perguntas abertas, sem rigidez e sem gravações. Apenas segui um roteiro previamente elaborado, e fiz as anotações das falas. Acreditava que esse instrumento seria uma das formas para estar mais próxima dos entrevistados e privilegiar todo o conhecimento e as experiências que os professores e alunos têm como

¹² Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

partícipes de um ambiente escolar permeado por diferentes culturas. Sabia, então, que tais entrevistas me colocariam mais próxima da realidade dos fatos. E foi exatamente o que aconteceu. Através dessa estratégia, estreitei minha relação com os interlocutores da pesquisa e através de falas livres e espontâneas pude analisar com mais precisão a temática em estudo.

Os encontros puderam, enfim, trazer-me suporte para uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores em sala de aula, e ver quão grande é o desafio de atuar na perspectiva intercultural quando a realidade da escola e do sistema de ensino caminha numa outra perspectiva. Durante as entrevistas, percebe-se a angústia desses profissionais ao notarem a não preocupação dos responsáveis diretos pelas políticas educacionais voltadas para uma educação de reconstrução da linguagem e comunicação dos significados do fazer pedagógico num espaço intercultural.

Minha aproximação com os sujeitos dessa atividade fez-me criar um vínculo afetivo com cada um, a ponto de discutirmos assuntos que, diretamente, não estão ligados à problemática investigada, mas que dizem respeito à educação como um todo. Para mim, foi uma oportunidade de sentir de perto as inquietações desses profissionais que, mesmo na adversidade, ainda acreditam na educação como uma forma de se mudar as pessoas e o mundo.

1.3.2.4 As rodas de conversa

De acordo com Ludke; André (1986) a pesquisa qualitativa motiva seus sujeitos a pensar, discutir e opinar livremente, seja através da participação individual ou coletiva, sobre uma temática em estudo. Como havia construído vínculo de amizade com os interlocutores investigados, consegui obter conversas para troca de experiências e de divulgação de conhecimentos.

Os professores que participaram da roda de conversa foram escolhidos considerando-se a disponibilidade, a área de atuação, o nível de ensino e a nacionalidade, com o objetivo de compreender a forma de atuação num espaço de diversidade cultural e linguística. Os critérios de escolha dos estudantes foram apenas a nacionalidade e etnia, pois o objetivo central dessa atividade era conhecer o movimento e/ou comportamento desses estudantes num contexto cultural diferente do seu com diferentes manifestações sociais e educativas.

Na oportunidade, de modo espontâneo, a conversa com os estudantes fluiu a ponto dos mesmos encaminharem seus

posicionamentos sem que eu os direcionasse. Deixei-os à vontade para se expressarem. Alguns, no início, demonstraram timidez, mas aos poucos, sentiram-se à vontade, e conseguiram se posicionar com segurança. Falaram das experiências enquanto migrantes num espaço onde, por exemplo, o idioma usado no dia-a-dia não é o seu.

Mesmo considerando o fator idioma o mais prejudicial para uma boa convivência no espaço da escola, os estudantes ressaltaram elementos que consideram fundamentais para que se tenha um bom desempenho na vida escolar, os quais são disponibilizados pela escola, tais como: uma boa merenda escolar, a distribuição de livros e de uniforme, além da postura democrática na relação professor x aluno. Realidade essa que, segundo esses estudantes, não existe/existia nos locais antes frequentados.

1.3.2.5 A observação participante

Na observação participante, conforme Veiga (apud FAZENDA, 2002, p. 139), “(...) pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento”. O *locus* da observação aconteceu em salas de aula, salas dos professores e em outras dependências, como no pátio da escola, de modo espontâneo e informal. O procedimento deu-se em atividades de ministração de aulas, planejamento de aulas, homenagens a professores, horário cívico e recreação. Optei por essa modalidade de observação por entender que a “apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado” (FRASER, 2004, p.143).

Apesar de parecer uma atividade simples, embora fundamental na pesquisa qualitativa, a realização da observação me proporcionou descrever os sistemas de significados culturais estudados, os ambientes e as pessoas, para a reprodução de suas falas, e também, o conhecimento e entendimento da dinâmica das relações humanas e pedagógicas interculturais nas aulas e demais espaços da escola.

[...] a observação participante pressupõe sempre um certo grau de interação do (a) pesquisador (a) com o objeto de estudo, pois, ao mesmo tempo em que afeta de alguma forma o contexto estudado, é também por ele afetado. (MIGUEL, 2010, p. 16).

Todas as informações coletadas foram registradas no diário de campo, que é um caderno com as anotações das entrevistas, das

observações, das conversas e de algumas informações informais, mas importantes para a compreensão do fenômeno em estudo. Esse diário era alimentado com dados tais como data e local das atividades, nome dos interlocutores, trechos da fala, descrições, impressões, sentimentos, etc., embora já estivessem formalmente registrados em formulários, roteiros, fotos e vídeos. É a forma de garantia de segurança desses registros.

Por meio da observação, realizada cuidadosamente, de modo imparcial, percebemos situações cotidianas, de responsabilidade de todos os agentes educacionais, vividas nas salas de aulas, nos encontros cívicos e comemorativos e nas demais atividades extraclasse que, por vezes, contradizem os objetivos da educação formal expressa nos planos de aula, plano de ação e proposta curricular da escola. Não que seja esse um comportamento provocativo ou tendencioso desses profissionais, mas que é consequência de uma política de ensino compromissada com uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (WALSH, 2005).

Diante dessa realidade de ensino, constatada por meio de cada instrumento de coleta dos dados, na condição de pesquisadora e pedagoga, sentia-me mais responsável e preocupada com a apresentação das informações obtidas como resultado desse estudo, e o impacto, positivo ou negativo, que por ventura o mesmo traria aos interlocutores e a comunidade de modo geral. Ou seja, a amplitude do resultado dessa investigação poderia ou não mudar a realidade do ensino formal nesse contexto escolar intercultural.

CAPÍTULO II

2 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO DA PESQUISA



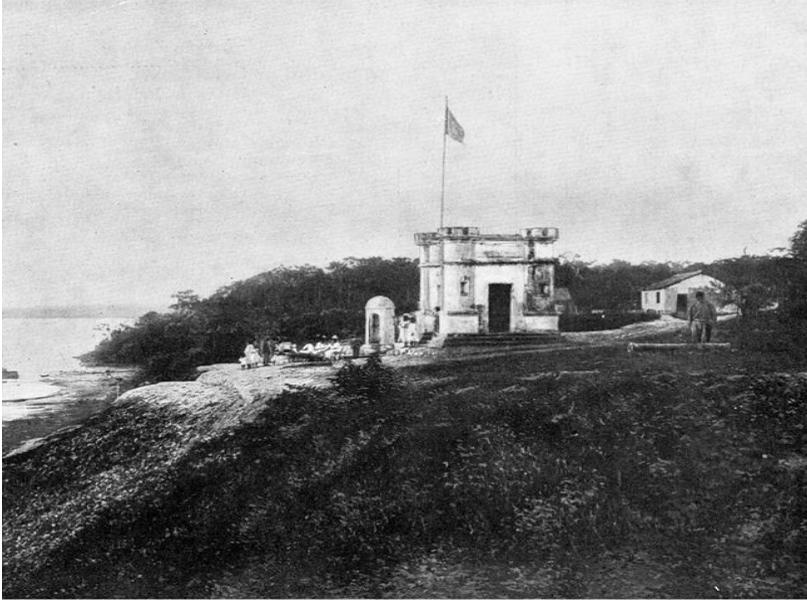
A primeira divisa foi riscada no terreno pelo primeiro ser que compreendeu sua posição em face do semelhante mais próximo. Da propriedade individual passou à soberania coletiva, isto é, a casa, à cidade, da cidade à província e desta ao país.

(GOYCOCHEA, 1943)

Este capítulo apresenta um pouco do cenário da pesquisa: o contexto físico do campo, as definições de fronteiras, os conceitos e as teorias. A intenção é facilitar a compreensão dos leitores a respeito da área da Tríplice Fronteira tratada neste trabalho. As culturas, os costumes, as relações humanas e todo o fluxo migratório que resulta da mobilidade dessa população fronteiriça são apresentados como forma de valorizarmos tais culturas. Tão vivas e muito bem representadas nesse espaço.

2.1 NOÇÃO DE FRONTEIRA

Figura 02 - Poste entre a fronteira de Tabatinga e Letícia em 1985



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga_\(Amazonas\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga_(Amazonas)).

Não poderia deixar de apresentar a ideia de fronteira no contexto desse estudo, por suas muitas faces e dimensões epistemológicas. Trazemos a contribuição de Barth (2000) que apresenta a fronteira como um espaço de encontros e desencontros, das afirmações identitárias e das definições. Mesmo que, para algumas pessoas, este conceito esteja mais próximo da ideia de limite, divisa, delimitação e demarcação, o movimento de aproximação de pessoas e culturas extrapola tais categorias.

Raffestin (2005, p.13) contribui com o entedimento da definição de fronteira, nesse estudo, ao manifestar-se que

A 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.

Uma fronteira representa muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos. Vai além do limite geográfico. É um campo de diversidades. É o encontro com o “diferente” físico e social. E é nesse espaço que as relações se formam e se deformam. Completam-se e dão forma à diversidade, à cultura. Por meio de amizades e companheirismo formam-se famílias, amigos e irmãos.

Essa mistura de comportamentos gera as desigualdades e as injustiças sociais entre os sujeitos, fazendo com que as fronteiras se tornem barreiras para a convivência respeitosa entre a população. Fora essa concepção, concebemos a fronteira como um espaço físico que integra e agrega seus sujeitos.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser uma das instituições responsáveis pela integração das culturas de cada população, haja vista ser na escola que as culturas se encontram e se confrontam, conforme declara Fleuri (2001, p. 142), quando diz que: “A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos.” Isto é, o entrelaçamento de sujeitos culturalmente diferentes diz respeito, também, à vinculação de práticas escolares com o cotidiano desses sujeitos.

Assim, entende-se que a fronteira pode ser não apenas uma zona/área de impedimento e de limites, mas também, uma barreira que impede esse entrelaçamento, de modo a trazer para essa população um conflito cultural, que se entenderá a todos os espaços e em todas as situações, criando-se a supervalorização de uma cultura em detrimento da outra. Considera-se um meio de articulação dos Estados de manterem os seus respectivos limites sazonais, como meio que separa as unidades políticas soberanas, por meio dos fatores físicos, geográficos ou culturais. É um processo de formação social e histórico, e não apenas como forma cartográfica de condição, ou meio de divergência e abstração.

Em resumo, percebe-se que em toda ideia relativa à fronteira há a ligação com a questão de identidade (nação), de pertencimento, nas mais diferentes culturas e sociedades. Sendo as fronteiras culturais, étnicas, sociais até mesmo religiosas, sempre aparecendo como uma questão de civilizado e não civilizado. Por isso, a fronteira está quase sempre associada ao bem e ao mal, ao certo e ao errado.

E é nesse contexto, em concordância com o trabalho de Ricardo José Batista Nogueira (2001), que tratou em sua tese de doutorado da temática da fronteira Brasil-Colômbia, analisando as cidades gêmeas de Tabatinga e Letícia como que carregadas de estigma de um lugar

perigoso, de contravenção e suspeita, na visão dos que estão de fora, é que realizamos esse trabalho.

Figura 03.- Visão panorâmica das cidades-gêmeas da tríplice fronteira¹³.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=imagens+da+fronteira+colombia+e+brasil&hl=pt->.

¹³ Todas as figuras foram retiradas do Google.

2.2 A TRÍPLICE FRONTEIRA INTERNACIONAL: GEOGRAFIA E DINÂMICAS

Figura 04 - Mapa da Tríplice Fronteira: Brasil, Colômbia e Peru.



Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fronteiras>.

O Brasil tem uma área superior a 8.514.876,599 km². Antes mesmo de ser uma nação soberana, seu território começou a ser delimitado com a assinatura dos Tratados de Madri (1750) e Santo Ildefonso (1777), que trataram da separação das terras espanholas das portuguesas na América.

Com uma fronteira marítima de 7.367 quilômetros, o Brasil tem limites terrestres com **nove** países da América do Sul: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname, e com o Departamento Ultramarino Francês da Guiana, numa extensão da ordem de 16.886 quilômetros (IBGE, 2010). No total são nove tríplices fronteiras, as quais estão assim formadas:



1. Fronteiras Brasil - Guiana Francesa – Suriname no AP;
2. Brasil – Suriname – Guiana no PA;
3. Brasil – Guiana – Venezuela em RR;
4. Brasil – Venezuela – Colômbia no AM;
5. Brasil – Colômbia – Peru no AM (nosso foco de estudo);
6. Brasil – Peru – Bolívia no AC;
7. Brasil – Bolívia – Paraguai no MS;
8. Brasil – Paraguai – Argentina no PR;
9. Brasil – Argentina – Uruguai no RS.

Figura 05- Imagens das Trípliques Fronteiras Internacionais Brasileiras de acordo com os estudos de (STEIMAN, 2002, p.18).



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=imagens+das+tripliques+fronteiras+d+a+america+do+sul&hl=pt->.

O estabelecimento das fronteiras políticas internacionais constitui-se usualmente de três etapas: a) a delimitação, que consiste na fixação dos limites através de tratados internacionais; b) a demarcação, que é a implantação física dos limites, por meio da construção de marcos em pontos determinados; c) a densificação ou caracterização, etapa na qual se realiza o aperfeiçoamento sistemático da materialização da linha divisória, mediante intercalação de novos marcos, com o objetivo de torná-los cada vez mais intervisíveis.

Uma das fronteiras internacionais do Brasil é com a Colômbia, que é a terceira maior da América do Sul - 1.643 km, e com o Peru, a quinta, com 1.560 km. Delimitada após o tratado que definiu a situação do Trapézio Colombiano, até então sob a posse em litígio entre o Peru e a Colômbia.

Figura 06 - Limites Fronteiriços: Tabatinga (Brasil), Letícia (Colômbia), Santa Rosa (Peru), Brasil.



Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fronteiras>.

2.2.1. Fronteira Brasil – Colômbia

Figura 07 – Mapa da Colômbia



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=imagens+mapas+da+colombia&btnG=Pesquisar&hl=pt->

A região da fronteira Brasil x Colômbia é limitada por rios e canais (808,9 km), por linhas convencionais (612,1 km), e por águas (223,2 km). Seu rio é formado pela Bacia Amazônica e por lindas florestas. É conhecida como Alto Solimões. No marco que divide esses dois países estão localizadas as cidades-gêmeas de Tabatinga, no lado brasileiro, e Letícia, no lado colombiano.

A cidade de Letícia localiza-se no trapézio amazônico, à margem do Rio Amazonas. Ainda que fique longe, quase isolada das principais cidades colombianas, constitui importante porto fluvial e comercial com o Brasil e o Peru. Nela, moram 60% da população do Departamento de Amazonas. Sua população é de aproximadamente 35.000 habitantes, conhecidos por leticianos.

A Colômbia significa terra de Cristóvão Colombo, e foi concebida por Francisco de Miranda para nomear em homenagem ao primeiro o Novo Mundo. Seu limite ao norte é o Mar das Caraíbas, ao

leste é a Venezuela e o Brasil, ao sul o Peru e Equador e a oeste o Oceano Pacífico e o Panamá. É o segundo país mais populoso da América do Sul, com aproximadamente 45 milhões de habitantes, e é o terceiro país mais rico. É também o 25º maior país em área no mundo e o quarto da América do Sul, com 1.141.748 km². Sua capital é Bogotá, fundada em 1538, com o nome de Santa Fé de Bogotá.

Oliveira constatou em seu trabalho que,

No conjunto da migração fronteiriça no Amazonas, outra realidade de grande relevância é o crescente ingresso dos refugiados colombianos que solicitam refúgio na cidade fronteiriça de Tabatinga e, na sua grande maioria, se dirigem para a cidade de Manaus. Além do significativo contingente que tramita sua solicitação de refúgio na fronteira, há muitos colombianos, em situação de refúgio, que ingressam no Amazonas de forma ilegal, como no caso dos peruanos (2008, p.14).

Uma das características históricas mais marcantes dessa área diz respeito à existência das mais diversas comunidades indígenas, como Incas, Tucanos, Huitotos e Ticunas. Uma parte da população de Letícia compreende ameríndios nativos. Aliás, um problema se apresenta na Tríplice Fronteira: a relação entre nacionalidade e etnicidade. Um exemplo de como essa relação acontece foi analisada nos estudos de SILVA (2008, p. 44).

É o caso dos Ticuna que vivem no Peru ou Colômbia e migram para o Brasil em busca de benefícios oferecidos aos brasileiros, como, por exemplo, a aposentadoria. E para ter acesso a esses direitos, a estratégia utilizada por eles é a reivindicação da posse da terra do lado brasileiro. Segundo o Sr. Davi, diretor da FUNAI em Tabatinga, ticuna peruanos levam mercadorias para vender nas comunidades ticuna brasileiras e vão agradando o dono da casa. Depois de alguns meses o visitante pede a mão da filha de algum ticuna brasileiro em casamento e acaba ficando no Brasil. Na opinião dele, a FUNAI deve evitar a entrada de indígenas "estrangeiros" para casar-se com as indígenas brasileiras, pois isso estaria trazendo também outros fatores de desorganização social, como é o caso das bebidas alcoólicas e dos entorpecentes, que, para Davi, não são trazidos

apenas por indígenas, mas também por alguns "civilizados". Isso significa que as identidades entre ticuna colombianos ou peruanos e ticuna brasileiros se expressam de forma "contrastiva", em que a identidade étnica encontra-se sobreposta pelas identidades nacionais.

Como acontece nas demais regiões de fronteira, a mobilidade nesse território de fronteira brasileira apresenta muitas formas de rejeição contra as pessoas migrantes, ocasionadas pela falta de políticas internacionais de migração. No caso específico do grupo dos peruanos, a maioria oriunda da selva peruana é a mais discriminada.

2.2.1.1 Breve histórico da fronteira Brasil X Colômbia¹⁴

A tentativa de acerto das fronteiras do Brasil com a Colômbia remonta à época do movimento emancipacionista e a fragmentação dos Vice-Reinados Espanhóis na América em 1821, quando se constituiu a Grã - Colômbia, que compreendia a atual Venezuela, a Colômbia, o Equador e o Panamá. Em 1829 a Venezuela separou-se, exemplo seguido pelo Equador em 1830. As províncias restantes constituíram a República de Nova Granada, que em 1857 passou a denominar-se Confederação Granadina, que em 1863 tomou o nome de Estados Unidos da Colômbia e finalmente, em 1886, de República da Colômbia. O Panamá teve sua independência somente em 1903.

Após tentativas de acerto de nossas fronteiras em 1826, 1853, 1868/1870 e 1880/1882, em 1906 o Brasil e a Colômbia assinaram um protocolo que estabeleceu a divisão dos limites em dois trechos: o primeiro ao norte da desembocadura do rio Apopóris e o segundo, dessa desembocadura para o sul.

O "Tratado de Bogotá", de 21/4/1907, acertou os limites ao norte de Apopóris, até a fronteira com a Guiana, deixando-se o acerto da reta Apopóris / Tabatinga para mais tarde, visto estar essa região sendo disputada pela Colômbia, Peru e Equador.

Uma vez reconhecida a Colômbia (em 1922) como único país confinante na região entre os rios Apapóris e Amazonas, foi acertada a fronteira nessa grande reta, pelo "Tratado de Limites e Navegação Fluvial", de 15/11/1928, que também previu uma Comissão Mista para proceder a demarcação, com colocação de marcos, tanto neste trecho da fronteira como no trecho definido no tratado anterior de 1907.

¹⁴ Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fronteiras>.

Em 1930 é constituída a Comissão Mista de Demarcação dos Limites Brasil-Colômbia, estabelecendo-se as instruções para a demarcação da fronteira. Em seguida é iniciada a construção dos primeiros marcos na região do Apapóris.

Em 1937 é completada a demarcação de toda a fronteira, com a aprovação de 29 marcos.

Os trabalhos de caracterização foram retomados de 1952 até 1963, e novamente em 1976, com a instalação da atual "Comissão Mista de Inspeção dos Marcos da Fronteira Brasileiro-Colombiana".

2.2.2. Fronteira Brasil – Peru

Figura 08 - Rio que banha Santa Rosa do Purus - fronteira Brasil x Peru.



Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fronteiras>.

A fronteira entre **Brasil e Peru** é a linha que limita os territórios do Brasil e do Peru. O Peru é uma república presidencialista democrática dividida em 25 regiões. A sua geografia é variada, exibindo desde planícies áridas, da costa do Pacífico, aos picos nevados, dos Andes, e à floresta amazônica, característica que proporciona a este país diversos recursos naturais. Sua população estimada é de 28 milhões de habitantes, de origem multiétnica e possui um alto grau de mestiçagem, incluindo ameríndios, europeus, africanos e asiáticos. É considerado nação em desenvolvimento e possui um nível de pobreza de 44%.

O idioma oficial é o espanhol, ainda que um número significativo de peruanos fale *quechua* e outras línguas nativas. Seu limite com o Brasil é através do Rio que banha o município de Santa Rosa/PERU.

Foto 01 – Vista da Comunidade de Santa Rosa do Purus - PERU.



Fonte: Zenete Ruiz da Silva, 2009.

A entrada de peruanos em território amazonense se deu a partir de meados da década de 1980. Tratavam-se de trabalhadores que, na sua maioria, ingressavam sem os documentos necessários, ilegalmente, dado o tamanho da fronteira que acaba dificultando a fiscalização do lado brasileiro.

Em estudo da socióloga Márcia Maria de Oliveira, intitulado: *Migrações fronteiriças: uma reflexão necessária no Amazonas*, registrado nos Anais do V Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil, há o registro de que

Outro fator que contribui para a facilitação da entrada de peruanos indocumentados é o preço da viagem entre os dois países. Todos os dias, pelo menos duas embarcações de transporte fluvial de passageiros, e duas companhias aéreas, com itinerário Manaus/Tabatinga, Tabatinga/Manaus, operam no traslado de centenas de peruanos ou brasileiros que fazem esse percurso, com bilhetes de passagens com preços relativamente acessíveis. (2008, p. 11).

As características mais fortes desses migrantes peruanos são: baixo nível escolar, etnias indígenas peruanas, camponeses, tem em

média de quatro a cinco filhos, trabalham na informalidade no comércio de vendas de bombons, salgados, doces, guloseimas, variedades de brinquedos, entre outras. Alguns vivem como vítimas de exploração.

Os peruanos que entram no Brasil pela Tríplice Fronteira são oriundos da Amazônia peruana. Para os profissionais peruanos da saúde que também vêm para essa área, os salários são os grandes atrativos, já que os médicos brasileiros não se sentem atraídos por essa oferta.

2.2.3 Fronteira brasileira: Tabatinga/AM

Tabatinga é uma palavra de origem indígena que no Tupi significa "barro branco" de muita viscosidade, encontrado no fundo dos rios, e, no Tupi Guarani quer dizer "casa pequena". Está localizada à margem esquerda do Rio Solimões, no meio da selva amazônica, coberta por florestas. É uma cidade fronteira à Colômbia e ao Peru, sendo que a fronteira com o primeiro país é terrestre.

Toda a região está coberta por florestas (altas, baixas e pouco densas). A hidrografia é da bacia do rio Amazonas, sendo banhada pelos rios Solimões, Içá, Japurá e vários de seus afluentes, tais como: Hapapóris, Traíra, Puretê, Puruê e Cunha.

Figura 09 – Mapa do município de Tabatinga/AM.



Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.seplan.am.gov.br>.

As cidades de Tabatinga e Letícia são interdependentes no tocante ao abastecimento das populações. Todavia, o único marco

limítrofe é um poste com as duas bandeiras – do Brasil e da Colômbia, o que faz com que a população local transite livremente entre os dois países como se as duas cidades fossem uma. O acesso mais frequente à Letícia/Colômbia é pela Avenida da Amizade que começa no aeroporto de Tabatinga e segue dentro da cidade de Letícia, onde é chamada de Avenida Internacional.

Figura 10 - Vista panorâmica da cidade de Tabatinga/AM.



Fonte:http://www.seplan.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/indicadores/perf_mun/Condensadov3/Conteudo/subregiao1/10-tabatinga.html.

O acesso a esse município se dá, apenas, por barco ou por avião, já que não existe estrada que ligue Tabatinga a Manaus. A viagem fluvial no trecho Tabatinga x Manaus consome cerca de três dias e, no trecho contrário, cerca de sete a oito dias em barco de porte médio e grande, conduzindo uma média de 200 a 300 passageiros. A cidade está distante em linha reta a 1.105 km da capital Manaus, e em linha fluvial a 1.607 km.

É uma viagem longa, mas muito apreciada pela população do Alto Solimões e pelos turistas. A maioria viaja para fazer compras, para consultas médicas e a negócios. O embarque de passageiros, de encomendas e mercadorias se dá por todos os municípios dessa região, com o barco ancorado nos portos, aproximadamente, de 30 minutos a 1 uma hora..

Durante o trajeto são oferecidos gratuitamente café da manhã, almoço e janta aos passageiros. Fora isso, estão livres para consumirem outras refeições e lanches vendidas na lanchonete do barco. Como passatempo jogam dominó, baralho e assistem televisão. Alguns barcos dipõem de cinema, cabelereiro e salão para cultos ecumênicos.

Figura 11 – População da Tríplice Fronteira em viagem de barco.



Fonte: http://farm3.static.flickr.com/2496/4014738238_03119c3ac9.jpg.

A população de Tabatinga é mista. São aproximadamente 52.279 habitantes¹⁵, composta por brasileiros, peruanos e colombianos, dentre esses, os indígenas de diversas etnias, como os tikuna¹⁶ e kokama. É o sétimo município mais populoso do Amazonas. Dentre os brasileiros residentes em Tabatinga, existe uma população rotativa que corresponde aos militares das forças armadas, bancários e outros funcionários

¹⁵ *Censo Populacional 2010. Censo Populacional 2010.* Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Página visitada em 20 de fevereiro de 2011.

¹⁶ De acordo com as narrativas Tikuna, amplamente descritas por Curt Nimuendajú e outros importantes etnólogos, *Yo'i* e *Ipi* criaram o povo Tikuna. *Yo'i* usando isca de macaxeira pescou no igarapé Évare, peixes que se transformaram em gente ao serem retirados da água, conseguindo, desta maneira, formar o povo *Magüta*, que quer dizer “povo pescado do rio”, dos quais descendem os Tikuna. *Ipi* também pescou muita gente, só que não era o povo *Magüta*, eram todos peruanos. Essa é uma explicação pautada no mito da criação do mundo, principal mito Tikuna, através do qual se obtêm informações sobre o surgimento do universo, sobre si próprios e sobre os acontecimentos vivenciados cotidianamente. (CRUZ, 2006, p. 4).

públicos da esfera federal e estadual, que vão a Tabatinga passar um período de trabalho.

Um dos maiores pontos turísticos da cidade é exatamente o marco da fronteira que marca o limite das duas cidades. Todos os visitantes levam registrado, através de fotos e filmagens, esse pedaço da fronteira por acreditarem na importância do significado histórico que esse espaço tem para todos, e em especial para a população que habita essa área.

Foto 02 – Marco fronteiro: sentido Tabatinga x Letícia e Letícia x Tabatinga.



Fonte: Zenete Ruiz da Silva, 2009.

Tabatinga vive sérios problemas nas áreas da Saúde, Educação, Justiça e Segurança Pública, e acredita-se que um aspecto que contribui para a existência desses problemas é o distanciamento geográfico desse município com os centros políticos brasileiros. A constatação dessa realidade é reforçada pelo grande número de assassinatos e tráfico, existentes na cidade, já que essa região é considerada uma rota de passagem do narcotráfico.

2.2.3.1 Histórico de Tabatinga: 234 anos de história¹⁷

Figura 12- Bandeira do município



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga_\(Amazonas\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabatinga_(Amazonas))

Vinte e oito anos de emancipação política trouxeram à cidade desenvolvimento e progresso, quer no campo estrutural quer no campo social, assim como outras conquistas sócio-culturais, mas nem por isso podemos desprezar a rica história que nos antecede. Somos sucessores da próspera nação omagua que habitou originalmente este território. Vários cronistas do século XVI e XVII informam em seus relatos a riqueza e abundância aqui existente, no período pré-colonial. Por conta da insanidade explorativa do conquistador restam apenas os registros destes habitantes, senhores da várzea do Gran Aparia, que compreendida a área do Napo a foz do Jandiatuba.

Durante a união ibérica, a chegada dos franciscanos espanhóis Domingos de Brieva e Andrés de Toledo a Belém em uma canoa vindos de Quito, alertou o governo português do Grão-Pará sobre a presença espanhola na Amazônia, fato preponderante para determinar a execução da expedição de Pedro Teixeira, em 1637, que tomou posse dessas terras em nome da coroa portuguesa. Esta posse foi ratificada em 28 de julho de 1866 pela Comissão de Limites. Posteriormente, o próprio Marechal Rondon, ícone do Exército Brasileiro, inaugurou o marco divisório na margem do Igarapé Santo Antônio, linha divisória Brasil/Colômbia.

Para evitar as constantes invasões castelhanas ao território luso, foram erigidos diversos fortes, entre eles o de São Francisco Xavier de

¹⁷ Fonte: site <http://portaltabatinga.com.br/historiadetbt2011.htm>.

Tabatinga, fundado em 1776 pelo Sargento-Mor Domingos Franco, ao lado de uma aldeia fundada por Jesuítas, provavelmente em 1710, segundo registrou Antonio Porro em “As crônicas do Rio Amazonas”. Esta fortificação durou até 1932, quando as águas do Rio Solimões destruíram este aquartelamento. O forte foi, portanto, o primeiro marco da presença luso/brasileira neste sítio e origem da atual cidade de Tabatinga.

Desde seus primórdios, a ocupação humana em Tabatinga (civil e militar) tem assumido o importante papel de controle e defesa do território brasileiro, particularmente, pela sua localização estratégica. Por isso, em 20 de abril de 1967 foi criada a Colônia Militar de Tabatinga, com a finalidade de “nacionalizar as fronteiras do País; criar e fixar núcleos de população; promover o desenvolvimento e manter a segurança da área pela vigilância permanente”.

A presença missionária também é antiga e, sabe-se que, em Tabatinga, desde o ano de 1873, havia uma igreja de alvenaria, junto ao Forte, dedicada a São Francisco Xavier. Os missionários mantinham uma ótima relação com os oficiais e praças daquele Pelotão Independente, pois várias vezes ao ano, ali estavam para dar assistência religiosa aos militares e civis. A capela de Nossa Senhora de Nazaré foi construída pelo Revmo. Pe. Frei Silvestre de Pontepattoli juntamente com os militares, quase todos paraenses e devotas de Nossa Senhora. Monsenhor Tomas e Frei Silvestre acalentavam a ideia da construção de uma capela dedicada aos Santos Anjos no marco brasileiro e, em 1949, o Revmo. Pe. Frei Felipe a construiu à margem esquerda do Rio Solimões.

Tabatinga e Benjamin Constant originalmente estavam integrados ao Município de São Paulo de Olivença e, com a criação do Município de Benjamin Constant, Tabatinga passou a pertencer administrativamente, como subdistrito, a Benjamin até 10 de dezembro de 1981, quando então passou a condição de município, que foi instalado em 1º de fevereiro de 1983.

Contar a trajetória dos 28 anos de emancipação é falar sobre a conquista e sonhos realizados, sobre expansão populacional, sobre o fortalecimento das instituições, sobre a instalação definitiva do Ensino Superior e sobretudo da visão de um futuro mais promissor com a criação do Território Alto Solimões.

2.3 AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASILEIRA

A educação pública no município de Tabatinga tem como responsáveis pelas políticas de ensino a SEDUC e a SEMED. A rede estadual conta com seis (6) escolas e a rede municipal de ensino com onze (11). Dentre estas, quatro (4) são escolas indígenas: uma pertence à rede estadual, e três à rede municipal, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 01 – Escolas públicas de Tabatinga/AM.

NÍVEL	ESCOLAS
Estadual	E.E. Conceição Xavier de Alencar/GM3 E.E. Marechal Rondon E.E. Pedro Teixeira E.E. Duque de Caxias E.E. Raimundo Carvalho E.E. Almirante Tamandaré
Municipal	E.M. Jociêdes Andrade E.M. José Carlos Mestrinho E.M. Senador Fábio Lucena E.M. Indígena O'i Tchurune E.M. Indígena João Cruz E.M. Aegacu Decatucu E.M. São Sebastião E.M. Antônio dos Reis E.M. Maria Batista Lopes E.M. Francisco Mendes E.M. Jesus de Praga

Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Todas essas escolas atendem à Educação Básica, incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial, embora não disponham de estrutura física adequada para atender aos alunos especiais que frequentam tais estabelecimentos de ensino. As escolas municipais atendem aos alunos do ensino fundamental, e as estaduais, prioritariamente, aos alunos do ensino médio. O perfil do alunado é de crianças, adolescentes e jovens migrantes colombianos e peruanos – indígenas Tikuna e não indígenas.

Apesar dos esforços dos profissionais da escola em oferecer atividades extras voltadas à cultura, ao lazer e ao desporto, pouco pode ser feito em razão da falta de espaço físico. Todas essas atividades são realizadas na quadra de esporte que se localiza na parte interna do prédio, próxima às salas de aula. Dessa forma, não há como se trabalhar

de forma diversificada. Sempre que uma turma está na sala de aula as outras também devem estar para que não haja interferência de uma atividade sobre a outra.

Os eventos e comemorações da escola são realizados na Avenida da Amizade. A via pública passa a ser o palco das apresentações, o que nem sempre corresponde às expectativas do que é proposto, haja vista todas as pessoas que participam estarem expostas a todo tipo de violência. Resta apenas decidir entre uma coisa e outra, fato que deixa a comunidade escolar sem alternativa para trabalhar atividades que agregam a comunidade em geral.

2.3.1 Escola Estadual Marechal Rondon: demarcando território

A Escola Estadual Marechal Rondon, campo de investigação dessa pesquisa, localiza-se na Avenida da Amizade, 70 - Centro, no município de Tabatinga/AM, a aproximadamente 200 metros da fronteira Brasil x Colômbia, na tríplice fronteira. É uma escola de porte médio que atende uma média de 1.200 alunos ao ano, compreendendo os turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis fundamental e médio, distribuídos em doze salas de aula.

Sua estrutura física é considerada muito boa, composta de dependências básicas, como: doze salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, diretoria, secretaria, cozinha e um laboratório de informática. Seu corpo técnico-administrativo é formado de uma secretária, quatro agentes administrativos, três professores de apoio (pedagogas), nove auxiliares de serviços gerais e três merendeiras.

Foto 03 - Escola Estadual Marechal Rondon: campo da pesquisa.



Fonte: Zenete Ruiz da Silva, 2011.

A escola serve merenda em todos os turnos. O cardápio é fornecido pela SEDUC, composto de comida enlatada: jabá, almôndega, picadinho, carne. Inclui também os alunos do ensino médio noturno, para os quais a merenda passa a ser a janta. Todas as opções do cardápio são muito bem apreciadas pelos alunos, principalmente por peruanos e colombianos.

A biblioteca, de acordo com o servidor responsável, professor-técnico do CETAM, é usada esporadicamente pelos alunos. Não há programas e projetos específicos de incentivo à leitura ou à utilização da biblioteca. Não existe um servidor especificamente responsável por este setor, uma vez que a SEDUC não disponibiliza um/a bibliotecário/a. Este servidor é o responsável também por outras atividades administrativas da escola, tais como horta, serviços gerais, eletricidade, etc.

O acervo bibliográfico contém livros didáticos, enviados pelo MEC, de Geografia, História, Química, Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia, Literatura Brasileira, Artes, dicionários e paradidáticos. Dentre o total de livros da biblioteca, exceto os de História, nenhum contempla conteúdos multiculturais.

Minha opção de pesquisa nessa escola deu-se por várias razões. Dentre elas estão minha admiração pela proposta pedagógica da escola, um elevado número de alunos migrantes (colombianos e peruanos)

indígenas e não indígenas em todos os níveis e séries, e minha proximidade com alguns profissionais e alunos deste estabelecimento de ensino.

Atualmente a escola desenvolve os Projetos: Reforço Escolar de Matemática; Saúde e Prevenção na Escola; e A Arte de ensinar Arte. Todos, segundo a direção, constam no Plano de Ação da escola como alternativa para a construção do conhecimento e da cidadania.

2.3.1.1 Histórico da EEMR¹⁸

A Escola Estadual Marechal Rondon é a pioneira do município de Tabatinga. Fundada em 1947, chamava-se na época, Escola Estadual São Sebastião. Criada pelo Decreto nº 6.998 de 07 de fevereiro de 1983, está situada na Avenida da Amizade, nº 70, no município de Tabatinga.

O primeiro prédio, construído em madeira, localizava-se na Rua Marechal Rondon, ao lado da Igreja dos Santos Anjos, de frente para o Rio Solimões, que era a Escola Estadual São Sebastião. Foi destruída por uma forte tempestade e no mesmo local foi construída uma nova, que recebeu o nome de Grupo Escolar Sete de Setembro. Somente em 1958, por força de Convênio entre CMA e Igreja Católica, foi construída e ampliada a nova escola, que recebeu o nome de Grupo Escolar Marechal Rondon.

A escola recebeu esse nome em homenagem ao patrono das comunicações do Exército Brasileiro, Marechal Cândido da Silva Rondon, que teve papel importante e decisivo como desbravador da imensa área do território nacional e na integração pacífica do indígena na comunidade brasileira, adotando o lema “*morrer, se preciso for, matar nunca*”. Atuou efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa, comprometendo-se com a qualidade de vida, o desenvolvimento pleno do ser humano e os valores éticos. Valores em que a escola acredita: **solidariedade, competência, criticidade, integridade**. “Nossa fidelidade básica é despertar no aluno a convicção do valor de sua existência, cultivar sua utopia e motivá-lo a buscar uma ação transformadora, pessoal e social, a partir do saber adquirido”.

Atualmente a escola atua nos três turnos, com um total de 1.800 alunos. Funciona com o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano do 1º e 2º ciclo, respectivamente, e com o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. Seu quadro administrativo é composto atualmente por cinquenta e cinco (55) professores, três (3) apoio pedagógico, gestora, secretária, e vinte e três

¹⁸ Fonte: Secretaria da Escola Estadual Marechal Rondon, 2011.

(23) funcionários administrativos. Possui as seguintes dependências: 22 salas de aula, sendo 12 salas no prédio principal, e 10 salas no Anexo, que funciona na Igreja Metodista Wesleyana. A atual gestora é a professora Alcineila Castelo Branco Maia. No ano de 2009, a escola apresentou o seguinte tema: “**A Amazônia em defesa do planeta**”.

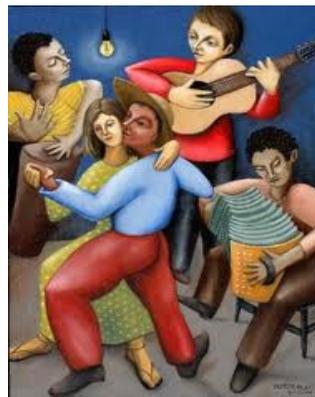
2.4 MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS NA FRONTEIRA

A mobilidade na tríplice fronteira tem como consequência uma multiplicidade de manifestações artísticas/culturais dos países que a compõe e do mundo globalizado. Acredita-se que essas expressões são as responsáveis pela aproximação das pessoas quando da mobilidade de um determinado contexto social diferente do seu.

Nesse caso, o que observamos é uma forte influência da música, da dança, da culinária, da pintura e do artesanato no cotidiano escolar, subentendendo-se o entrelaçamento das diferentes culturas nesse espaço fronteiriço.

Para a maioria dos entrevistados, as comemorações e festas populares nas escolas, nos clubes, praças e demais espaços são a prova do intercâmbio intercultural da fronteira. Um exemplo disso, segundo eles, é a realização anual do Festival Internacional da Confraternidade Amazônica, que acontece na cidade de Letícia/CO, no mês de julho, durante três dias, onde danças, músicas, artesanatos, entre outras expressões culturais, são apresentadas por brasileiros, colombianos e peruanos para um grande público visitante.

Esse entendimento confirma algumas definições equivocadas sobre o conceito de cultura e, consequentemente, de educação intercultural que ainda pairam sobre os profissionais da educação que atuam nesse espaço. Através das falas dos interlocutores ficou evidente que essa é uma forma das de existência do entrelaçamento cultural. Afirmam que é necessário, todavia, levarmos tais expressões para o espaço escolar e, através do ato de ensinar e das demais atividades pedagógicas, fazer referência aos mesmos.



2.4.1 Expressões culturais fronteiriças e seu reflexo no ensino escolar

Figura 13 - Expressões culturais da tríplice fronteira



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=imagens+sobre+culturas&btnG=Pesquisar&hl=pt->.

Para Beling (2005, p. 81 apud SANTAELLA, 1996, p. 28), a

Cultura pode ser definida como sistemas de significação através dos quais o ser humano ou um grupo particular mantém a sua coesão, seus valores, sua identidade e interação com o mundo. Esses sistemas de significação, usualmente entendidos como a linguagem da cultura, englobam as artes (literatura, cinema pintura, música, dança etc.), as várias atividades sociais e padrões de comportamento, bem como, os métodos estabelecidos pelos quais a comunidade preserva sua memória e seu sentido de identidade (mitos, história, sistema de leis, crença religiosa etc.).

Nesse sentido, as expressões culturais, com seus elementos culturais populares, são sempre bem apreciadas entre os brasileiros, colombianos e peruanos em todos os espaços sociais. Pois, o cotidiano dessa população é recheado de elementos culturais oriundos da mistura dessas culturas.

Como afirmam teóricos da área, a diversidade cultural refere-se aos diferentes costumes de um povo, de uma sociedade, entre os quais podemos mencionar vestimentas, culinária, tradições, música, manifestações religiosas, entre outras. No caso da cultural brasileira, os

principais disseminadores são os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos. Num outro momento histórico, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes e poloneses contribuíram para a pluralidade cultural no Brasil.

No caso específico desse espaço fronteiriço, alguns aspectos culturais colombianos e peruanos se misturam, e transcendem suas fronteiras. Nesse processo, os aspectos culturais históricos de ambos passam despercebidos. Seja para reproduzir ou combater um comportamento de opressão de indivíduos considerados diferentes, ou para implementar uma falsa inclusão. E no caso do espaço escolar, tal prática se resume apenas à inserção dessas pessoas na sala de aula, sem a garantia de participação e valorização dos seus respectivos saberes culturais.

Na música, por exemplo, ritmos como a cúmbia¹⁹, forró, sertaneja, salsa e o reggaeton²⁰, são os estilos musicais preferidos entre os jovens e adolescentes. Cantores e artistas colombianos, conhecidos internacionalmente, como Shakira, Carlos Vives e o cantor Juanes, também são muito idolatrados em Tabatinga.

Contudo, é imprescindível atentar para a ideia de cultura não como algo estático, mas sim, como o resultado da ação do ser vivo que permanece ao longo dos tempos, de geração a geração. Já que consideramos a cultura como “uma teia de significados” que se articulam.

A música e as demais formas de expressões corporais não somente expressam habilidades com os movimentos corporais, pois também é uma forma de linguagem que transmite valores, dúvidas, protestos, histórias, sonhos e diferenças individuais e de grupos sociais, que dizem muito de sua identidade.

¹⁹ Cúmbia é a música típica nacional da Colômbia. é um dos principais marcos da expressão africana na América, já que os "fundadores" foram os descendentes de escravos colombianos vindos da África. A palavra *cúmbia* vem de *cumbé*, que significa festa

²⁰ O **reggaeton** ou **reggaetón** é um estilo musical que varia do reggae jamaicano, influenciado pelo hip hop das zonas de Miami, Los Angeles e Nova York latina.

Figura 14. Danças dos países da Tríplice Fronteira em foco.

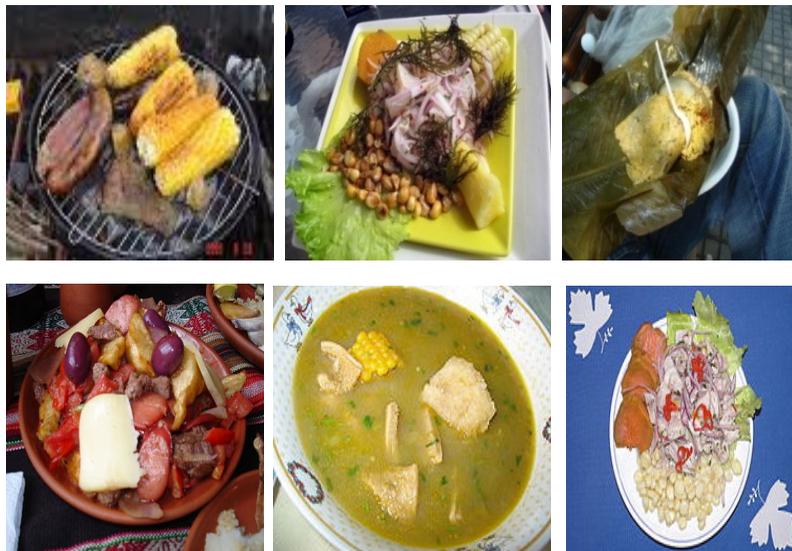


Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=portal+tabatinga&hl=pt>.

A cultura popular peruana é o resultado da fusão de diferentes culturas, especialmente da Inca e da espanhola.

Na culinária, os pratos preferidos são a Lechona, Sancochos²¹, Tamales²², Patacón²³, Arepa²⁴, Empanadas, além do aji, que se manifesta com toda sua força no célebre **cebiche**, e como condimento no picante dos mariscos, a parihuela, no “arroz com mariscos” e no peixe banhado na salsa com mariscos, chamado de “lo macho”²⁵.

Figura 15 – Pratos típicos das culinárias fronteiriças.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=pratos+tipicos+das+fronteiras+amazonicas&hl=pt>.

Essa culinária tem sua base produtiva na mandioca, cujas técnicas de plantio e cultivo são uma influência indígena. A mandioca acaba transformando-se em farinha-d'água, beijus, pirões e mingaus. Outros pratos típicos brasileiros apreciados pelos turistas nessa região são: Pato

²¹ O sancocho é um dos pratos mais populares de Colômbia e uma de suas insígnias culinárias que tem sido proposto em diferentes ocasiões como plato nacional. Em general, o sancocho corresponde a um caldo espesso ou sopa a base de tubérculos como o papa, a yuca, o ñame e o plátano, ou legumes (fríjoles, guandú, entre outros), ao qual se agrega alguma carne, (por exemplo, frango, gallina, pescado, rês, costilla, hígado, mondongo, entre outros), o qual lhe dá o nome final ao sancocho.

²² Tamales são umas pamonhas recheadas.

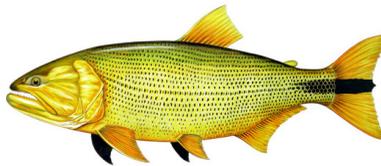
²³ Patacón é pedaço de banana frita.

²⁴ Arepa é um alimento elaborado a partir da farinha de milho, típico da gastronomia da Venezuela e da Colômbia.

²⁵ *Pique a lo macho*: Prato feito de tiras de carne, cebola, batata frita pedaços de salsicha e de queijo e, muita pimenta, *amigo*.

no tucupi, Tacacá, Peixe moqueado, Pirarucu de casaca, Calderada de Tambaqui, Matrinxã na Brasa, Acari-bodó. Além dos peixes, como: gamitama, paiche, pirarucu, dourado e tucunaré, acompanhados de suplementos como mandioca, goiaba, e pinha.

Figura 16 – Peixes apreciados na fronteira em estudo.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=pratos+tipicos+das+fronteiras+amazonicas&hl=pt->

Algumas das frutas nativas bastante consumidas são: açai, cupuaçu, cubiu, sapota, graviola, pupunha, taperebá, tucumã, bacaba, maracujá do mato, biribá, bacuri, marimari e ingá.

Figura 17 – Frutas da Tríplice Fronteira.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=frutas+das+fronteiras+amazonicas&btnG=Pesquisar&hl=pt->

Segundo a pesquisa de Steiman (2002, p. 53), intitulada “A geografia das cidades de fronteira: Um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia)”,

Traços culturais característicos são típicos em áreas de fronteira de todas as partes do mundo pela interpenetração dos fluxos humanos. As inúmeras transações que se realizam em cidades de fronteira e sobretudo em cidades gêmeas acarreta uma intensa mobilidade da população. Tanto a mobilidade de curta duração, como a de trabalhadores diaristas ou de cidadãos e turistas em busca de preços mais baixos no comércio da cidade vizinha, quanto à mobilidade de média ou longa duração, como a daqueles que se deslocam para morar no país vizinho, enriquece as cidades envolvidas com seus hábitos e costumes próprios, divulga a culinária de sua região original e cria grandes zonas de bilinguismo pela necessidade de comunicação para a efetuação de suas transações.

Na escola, quando são oferecidos esses pratos, a aceitação e a apreciação dessa culinária pelos estudantes, professores e demais profissionais é notória. O cardápio da merenda escolar não oferece alimentos da culinária colombiana e peruana, porém o consumo de salgados (empanados) dessas culinárias é alto. Como não há cantina, são os vendedores/as colombianos/as e peruanos/as os responsáveis pela venda de empanados, sucos e outras guloseimas para os alunos, na hora do intervalo, no portão da escola.

Essa prática e esse intercâmbio cultural, explícitos no espaço escolar, ao que se sabe e se observa, não têm o devido destaque nos temas escolares debatidos nas aulas. Não faz parte da cultura escolar desse estabelecimento de ensino, embora faça parte das refeições da maioria dos estudantes.

A visão da interculturalidade não é essa. Mas sim, a de que vivemos em sociedades sócio-culturalmente marcadas por relações entre diferentes cujas desigualdades são simbólicas e significativas para os vários grupos que delas fazem parte, com seus costumes e modos de ser e pensar. E nesse modo de viver as expressões culturais que envolvem, também, a arte, a alimentação, a música e a vestimenta são fortemente consideradas.

Para Forquin²⁶ (1993, p. 167) o não estudo e o pouco caso da cultura e dos costumes podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, afirma que

Os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização.

A história dessas culinárias e músicas fronteiriças faz parte de um cenário histórico que se deu após a chegada da população negra africana na condição de escrava. A música, por exemplo, tem sua origem tribal, e, presumivelmente, estava ligada a ritos pagãos encontrados nas civilizações antigas.

A música peruana era ligada à dança, que estava ligada à religião Acon. Todas as danças, máscaras e fantasias eram uma forma de expressão ritual sagrada e importante. Este tipo de música e dança sobreviveu em uma das aldeias ribeirinhas. Os ritmos, as danças e os sons expressavam o modo de vida e o sentimento de africanos, escravos de diferentes países.

Vale ressaltar, num tom de reflexão, que a diversidade cultural está relacionada com os sistemas de exploração e organização do poder, embora a fronteira revela-se permeável. Como exemplo podemos mencionar o não impedimento do comércio interfronteiriço e as migrações humanas. Assim, podemos afirmar que a fronteira atua como elemento de unidade e não de separação, mas está atrelada às fronteiras políticas.

E como diz Brandão (1985, 110),

Ignorar a diversidade de culturas é perder de vista o modo como a lógica e a realidade cotidiana de um modo de vida podem ser compreensíveis e comunicáveis. Modos de pensar, saber e criar códigos de orientação da conduta social são socialmente produzidos em situações concretas, segundo tipos específicos de relações entre categorias de atores-autores.

É nesse contexto que se apresentam e resignam os fenômenos

²⁶ Define a cultura escolar “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (1993, p. 167).

culturais sutis, como as manifestações religiosas, artísticas e o intercâmbio de costumes, de aparência flexível e respeitosa, mas que, por vezes, pode estar carregada de esteriótipo e subalternização.

2.4.2 Cerimônias, rituais e a arte dos tikuna: (re) conhecimento e seu valor na escola

Figura 18 – Ritual indígena



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=fotos+rituais+indigenas&hl=pt->

Considerando-se todas as formas de saberes, segundo a concepção de Chervel, o sistema de ensino, por meio das políticas e práticas escolares deve dar o devido respeito as mais variadas expressões e manifestações culturais do seu alunado. Nesse sentido, defende que a escola “forma não somente os indivíduos, mas também sua cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (1990, p. 184).

Vale ressaltar que o processo colonizador da América Latina tem seu foco principal na população indígena e africana, principalmente os que habitavam nas regiões rurais. As problemáticas que traziam em seu bojo a discriminação dessa população estavam relacionadas às questões entre as culturas e a educação.

E como diz Mato (2009, p. 79),

No caso particular da América do Sul (que em minha visão inclui o Brasil), a ruptura de ralações coloniais e fundação das republicas não acabou por completo com as formas de subordinação e/ou exclusão dos povos indígenas da América, nem dos numerosos contingentes de população africana trazidos à America em condições de escravidão e de seus descendentes.

No caso do estudo em questão podemos relacionar a problemática dos indígenas da escola, também, com essas questões. Pois, além da presença de alguns/umas alunos/as tikuna na escola, é notória, automaticamente, a presença de toda sua cultura nesse espaço, a qual tem uma representação simbólica para a formação desses indivíduos. Tal confirmação se formaliza no RCNEI (1988) ao registrar que a arte na sociedade tikuna é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas.

E vai mais além ao ratificar que as produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo. Essas expressões artísticas, portanto, representam um suporte de memória, seja na produção individual ou coletiva, porque fazem referência à história do indivíduo, de sua família e de sua sociedade, embora seja a arte elemento mutável através de gerações, como tentativa de atender a rotina atual da sociedade em que está inserida. Além do mais, as produções artísticas dos povos indígenas, e também dos não indígenas, são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo.

Observa-se que, por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais. A prova clara dessa realidade são os tempos de cerimônias e rituais e sua grande efervescência artística.

Nesses momentos e ocasiões existe o empenho de todas as pessoas. A arte ganha vida e funciona por meio de regras mais estritas. E, a partir de maneiras múltiplas, expressam-se através da música, da dança, do canto, da produção de máscaras, da pintura



do corpo, nos adornos corporais e em outros objetos.

No caso específico da comunidade de Umariçu, uma manifestação clara e muito real entre os tikuna diz respeito à produção e o consumo de alimentos, armas e recipientes, os quais, além de servir como meio de sobrevivência dessa população, são objetos artísticos que também são vendidos nas feiras livres e de porta em porta. Os exemplos são



flechas para caçar decoradas com diferentes materiais, cestos de transportar produtos da roça tecidos com cuidado e pintados, conchas e colheres de madeira apresentando figuras de animais esculpidas no cabo. Cita-se, entre outros objetos, tipiti, aturá, cestos, entre outros objetos, usados nas cerimônias e para guardar alimentos e jóias.

A Organização das Mulheres Artesãs Tikuna (OGMITAS) é uma das organizações e associações indígenas que formalizam esse serviço entre as aldeias. Para essas mulheres artesãs, além de contribuir para a sobrevivência, essa atividade é uma forma de valorização da cultura religiosa da tribo. É um instrumento de manutenção da cultura tikuna.

Essa é apenas uma pequena demonstração da riqueza de diversidade cultural vivenciada por todos os moradores dessa área fronteiriça, e que permeia todos os segmentos sociais. Nas escolas não é diferente, a começar pela presença, em todos os níveis, de alunos colombianos e peruanos que estudam na escola sem o domínio total da Língua Portuguesa, mas que nem por isso deixam de frequentá-la.

Nas escolas municipais indígenas da Comunidade de Umariçu I e II, como prova de valorização, conservação e afirmação de identidade cultural dos povos indígenas Tikuna, são realizadas cerimônias culturais como: festa de moça nova (yu u worecutchiga), arraia, aniversário da comunidade, data do massacre do capacete, festa do abacaxi, festa do umari, festa da pupunha, festa do peixe.

O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento

universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as ideias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida. (RCNEI, 1998, p. 295).

Na tentativa de reverter o processo histórico colonizador, que há muito tempo escravizou e dizimou uma parte considerada dessa população indígena, o MEC busca implementar práticas pedagógicas de combate a essa prática como forma de reconhecimento da diferença nos aspectos político-sociais, históricos e culturais. Um exemplo é a aprovação da Lei nº 10.793, de 01/12/2003, que diz no Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Todavia, a realidade observada nas escolas revela que, mesmo tendo base legal, essa proposta pedagógica é pouco praticada, seja nas aulas ou em outras atividades escolares. É a demonstração clara dos resquícios de um passado histórico de discriminação contra uma parcela importante da população brasileira que muito contribuiu, e contribui, para o sucesso e desenvolvimento da sociedade. Aliás, toda forma de expressão e de cultura representa a vida de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos.

De acordo com as orientações do RCNEI (1988, p. 288), “a arte indígena deve ser compreendida por suas diferentes características”. Não é só uma forma de expressar suas habilidades artísticas. É a expressão da vida, do modo de ser de homens e mulheres que sabem o que querem, e de que maneira querem. “A arte, em todas as culturas está relacionada a algum tipo de aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver fazer e a ação de fazer”. (RCNEI, 1988, p. 290).

Para a maioria dos professores da escola, sujeitos dessa pesquisa, essa forma de ser, de viver e de pensar desses indígenas, expressas cotidianamente por meio da arte, da culinária e dos rituais é ignorada em detrimento de outros saberes dos outros. Segundo Oliveira e Candau (apud Quijano 2005), essa é uma demonstração do conceito de colonialidade do poder. Representa “um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador” (p. 10). É a destruição do mundo, do universo do outro pelo colonizador, invisibilizando-o e subalternizando-o em detrimento do próprio imaginário, já que a colonialidade do poder reprime toda a forma de ser, os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos.

Para Fanon, há que se pensar e praticar uma pedagogia de descolonização, a qual se dá através do processo de (des) aprendizagem, de desconstrução de práticas desumanas e opressoras contra os menos favorecidos e desprovidos do “saber escolarizado”.

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA MONOCULTURAL E MONOLINGUÍSTICA VERSUS CONTEXTO MULTICULTURAL E PLURILINGUÍSTICO NUM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Ao definir a interculturalidade como um uma troca de conhecimentos e saberes que se constrói entre pessoas para se dar à diferença uma nova construção, Walsh (2001) fala da necessidade das relações sociais, culturais, econômicas e culturais como uma forma de interação entre os povos. E no caso da educação, a começar pela prática pedagógica, fruto de um projeto político pedagógico de valorização dos costumes e das culturas de seus sujeitos. Fleuri (2000), reforça essa necessidade, quando fala da escola como um campo de relações, formada por diferentes grupos e indivíduos que se articulam, independente das diferenças.

Na tríplice fronteira em estudo, as relações entre as manifestações culturais e o cotidiano da população são vistas a partir de programações e eventos pontuais nesses países de fronteira. Realidade muito parecida no contexto escolar.

Observa-se que a proposta pedagógica caminha na contramão da interculturalidade. Como define Walsh, a interculturalidade na perspectiva educacional é um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação, capaz de produzir novos conhecimentos, sem perder de vista a decolonialidade²⁷ do poder, do saber e do ser (pedagogia decolonial). Ou seja, é a oportunidade de outro espaço epistemológico, com novas metodologias e estratégias de ensino que levem à mudança na direção de um mundo mais justo, a começar pelos conhecimentos subalternizados.

Trata-se da preocupação de se educar com base no diálogo entre os diferentes grupos e culturas, mesmo que haja a relação de poder. Explicitando-nos, assim, o entendimento da educação intercultural como

²⁷ OLIVEIRA; Candau (2010, apud Walsh, 2007) menciona que, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

um processo de reconhecimento das diferenças na perspectiva de construção de uma sociedade mais humana e democrática, a partir dessas diferenças.

Esses aspectos não podem fugir na criação de programas, projetos e currículos empenhados no combate as desigualdades sociais e individuais, e que tem a escola como parceira executora por meio de suas ações e práticas educativas.

3.1 RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE OS SUJEITOS E OS SABERES

As relações sociais e interculturais, nesse contexto fronteiriço onde se localiza a escola pesquisada, acontecem como consequência da formação do povo brasileiro, que é resultado da miscigenação de diferentes grupos étnicos oriundos dos fluxos migratórios de colombianos e peruanos. É nesse contexto que se estabelecem as relações entre estes sujeitos e suas culturas. O que sugere a elaboração de uma proposta de educação intercultural que acolha a todos na escola.

Faz-se necessário o entendimento de que desde sempre esse processo de integração traz à tona um confronto que provoca uma série de situações socioeconômicas que deixam as relações interculturais estremecidas.

As relações interculturais e interétnicas no Brasil constituíram-se, pois, a partir de conflitos inerentes aos ciclos econômicos da expansão colonialista, iniciada no século 16, complexificando-se a partir das revoluções industriais do século 19. Nestes dois momentos históricos, ocorreu grande deslocamento populacional das "metrópoles" européias na direção de suas colônias das Américas.

Hoje, porém, os fluxos migratórios no mundo assumiram outras direções. Particularmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos países da Europa acolheram grande contingente de imigrantes provenientes de suas ex-colônias. Estes foram assimilados em função da reconstrução econômica européia. Atualmente, a globalização econômica, que flexibilizou as fronteiras nacionais, intensifica ainda mais os processos migratórios na direção dos países mais ricos. Mas, também nestes países, as crises econômicas agravam o desemprego e reduzem a

disponibilidade de recursos econômicos. E, no contexto de oportunidades restritas, as lutas pela defesa de privilégios ou pelo reconhecimento de direitos aos excluídos agravam os conflitos entre os diferentes grupos em disputa. É assim que, principalmente nos países mais industrializados do Hemisfério Norte, emerge o debate e a formulação de políticas relativas às relações multiculturais. Pois nestes países os recentes fluxos de imigrantes provenientes de países mais pobres do Hemisfério Sul têm acirrado conflitos entre os estrangeiros e as populações autóctones. Este fenômeno é diferente do que acontece no Brasil e na América Latina: aqui os conflitos de natureza étnica e cultural são aparentemente menos explícitos, porque sedimentados em momentos históricos anteriores. (FLEURI, 1999, p. 283 e 284).

Na perspectiva de se ter uma educação intercultural que promova a valorização de identidades e o reconhecimento das diferenças é que estudamos cultura como modos de vida social, intelectual, material e espiritual que se transforma com a intervenção dos seus sujeitos. Isso muitas vezes estabelece relações que envolvem questões de poder, tornando-se um campo de disputas individuais e coletivas. De diferenças e de lutas sociais. Diferenças essas que não podem ser interpretadas como inferiores ou desiguais. Para Foucault (2007) não existem sociedades isentas das relações de poder, pois onde existe homem, existe poder. Para ele

O poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais. (VEIGA-NETO, 2007, p.118).

Essa perspectiva cultural, muito bem compreendida no contexto da tríplice fronteira pesquisada nesse estudo, nos remete a outros termos, que apesar das semelhanças têm representações e significações diferentes, como é o caso da “interculturalidade” que nesses últimos anos tem se destacado no campo das políticas públicas, mas principalmente no campo educacional.

No caso dessa pesquisa, a concepção de interculturalidade caminha de conformidade com a perspectiva de WALSH (2009, p. 3)

que a designa “como uma forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes, que poderia dar-se em condições de igualdade e desigualdade”.

Essa perspectiva tem como pressuposto relações interculturais que indicam uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem sem que a diversidade cultural seja barreira para uma boa e saudável relação entre os sujeitos. Nesse caso essas relações acontecem devido à mobilidade dos migrantes dos três países, num vaivém espontâneo, e por vezes aleatório, em todos os espaços sociais. Tais situações foram detectadas no processo migratório dessa tríplice fronteira.

E em se tratando da relação entre os sujeitos e os grupos sociais, as tensões entre os indivíduos e seus grupos sociais são consideradas normais em todos os espaços e segmentos sociais. Isso acontece, inclusive, no espaço escolar, considerado um ambiente de múltiplas relações onde as culturas diferentes se estabelecem. Por vezes, é óbvio, as relações estão sempre carregadas de preconceito e discriminação contra os grupos étnicos e migrantes desses países fronteiriços. E como diz Candau (2008, p. 49) “as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder”.

Na escola não é diferente. As relações são diversas com padrões culturais diferentes, cujos significados representam o modo de ser, pensar e viver de seus indivíduos. É a forma de expressão de um povo, que precisa ser respeitada e valorizada em todos os espaços. E certamente a escola é um desses espaços onde se pensa a valorização e o respeito a essas culturas.

Quando as diferenças culturais são consideradas estereotipadas, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Ou seja, deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, sem se compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados das culturas que eles tecem.

Aliás, é na escola que se dá a convivência de crianças de origens, costumes e níveis socioeconômicos diferentes, ambas com “visões” de mundo diversas. Além disso, a escola é um ambiente onde se deve refletir o convívio democrático com o “diferente”, pois, acredita-se ser esta a maior responsável pela produção de saberes científicos, capazes de melhor embasarem teoricamente o mundo.

A educação, vista como processo de transformação social, deve preocupar-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos,

dos pais e da comunidade em geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social e do mundo em que estão inseridos.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica se apresenta como uma proposta educacional a favor de pessoas que sofreram/sofrem uma experiência histórica de subalternização e submissão, e somar com pessoas que lutam pela transformação social e criação de condições de poder, saber e ser em mundo diferente (Walsh, 2007). Para tanto, faz-se necessária a implementação de uma política educacional mais participativa, que atinja o sistema educacional em todos os níveis, englobando desde as equipes diretivas e estudantes, até a comunidade de uma forma geral.

A combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, como no contexto investigado, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. Os esforços, quando caminham nessa direção, tomam por referência uma determinada cultura. A preocupação reside em evidenciar o desafio de pensar elementos da cultura negra, indígenas, estrangeiros, etc. no espaço escolar e como se inserem ou podem ser inseridos como contributos à construção de uma educação mais plural do ponto de vista cultural.

A exigência da aplicação de leis voltadas às garantias dos direitos de grupos minoritários, no sentido do respeito, é um exemplo de que nossa sociedade ainda não concebeu a intencionalidade da educação intercultural, ou seja, ainda não amadureceu para o respeito às diferenças. É óbvio que a educação intercultural sozinha não pode assumir toda a responsabilidade na busca da justiça e igualdade social, todavia, pode mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar a interação dialógica entre culturas, num clima democrático que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, e da flexibilização dos modelos culturais que se transmitem na escola. Ela possibilita aos alunos disporem de uma maior riqueza de conhecimentos e valores culturais, próprios e alheios, enriquecendo crítica e reflexivamente não somente seu desenvolvimento integral enquanto pessoas, mas também propiciando sua conscientização e ação social solidária.

É toda essa concepção de interculturalidade que afirmam ser praticada na proposta pedagógica da escola de fronteira. Afirmam a defesa de um projeto educacional intercultural consistente, de respeito à diversidade cultural de cada indivíduo, como possibilidade do

desenvolvimento do potencial intelectual dos estudantes, sejam eles pertencentes a grupos culturalmente iguais ou não, mas na prática o que se observa é uma prática pedagógica monocultural e monolíngüística diante de um universo multicultural e plurilingüístico.

Tal afirmação vem do processo que se dá entre o relacionamento da cultura colombiana, peruana e brasileira. Principalmente porque o que está envolvido nessa relação são assuntos comuns que envolvem sentimentos, costumes e os valores desses indivíduos e/ou dos grupos de indivíduos. Como diz uma professora, “as relações entre os/as alunos/as, aqui, são suportáveis.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade propõe um bom relacionamento entre diferentes grupos culturais de combate à discriminação, ao racismo e à exclusão dos cidadãos conscientes das diferenças, capazes de lutar por um país e uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

As ações educativas interculturais presentes num ambiente escolar correspondem às perspectivas de uma educação intercultural que defende o reconhecimento do “outro” nesse espaço educativo. É obvio que as relações vividas num espaço escolar fronteiriço, como acontecem nesse caso, são relações, também, tumultuadas, e que por vezes comprometem e/ou inibem o sucesso de práticas pedagógicas interculturais.

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008, p. 23).

Pode-se afirmar, ainda mais, que essa relação de poder é exercida por semelhantes que estão próximos a nós e dos quais somos diferentes, inclusive culturalmente. E como consequência, há um estranhamento das relações de dominação que trazem à tona as zonas de conflito da relação com a diferença cultural. As relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a ótica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os/as estudantes, e ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

A escola é um universo de relações diversas, com padrões culturais diferentes, cujos significados representam o modo de ser, pensar e viver de seus indivíduos. É a forma de expressão de um povo, que precisa ser respeitada e valorizada. No âmbito da escola, o que podemos chamar de reconhecimento da diversidade cultural tem estado presente em muitos discursos e em inúmeras experiências didáticas, ou mesmo curriculares, nos últimos anos, entre as quais podemos lembrar as experiências de educação indígena e o reconhecimento da cultura infantil, entre outras.

Quando se fala de segmento/instituição social não podemos nos esquecer da escola que certamente é um dos mais importantes locais onde se (re) produz e se vive a cultura.

Na proposta curricular da escola pesquisada, a perspectiva de ensino cultural é baseada nos PCNs – Temas Transversais/Pluralidade Cultural - (1997, p. 20) que diz:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Mais uma vez há a demonstração da oferta de uma prática pedagógica multicultural e plurilinguística no contexto das salas de aula. Ou seja, a perspectiva da valorização do saber produzido pelas diversas culturas como produto do conhecimento desses/as estudantes. Ao contrário, o que prevalece, segundo um grupo de professores, são manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de estudantes, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. A escola tem um papel crucial de combate desse processo, principalmente porque é o espaço em que há a convivência de crianças de origens, costumes e níveis socioeconômicos diferentes, e com “visões” de mundos opostas daquela que compartilha em família. Finalmente, porque a escola produz saberes científicos que propõem embasamento teórico para melhor compreensão do mundo.

A conclusão, portanto, é a de que, nesse processo de intercâmbio intercultural, não se deve admitir apenas a existência de diferentes culturas, mas também se buscar entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de

comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar. Não deveria considerar as diferenças culturais a partir de uma classificação hierárquica, pois nenhuma cultura deveria ser vista como melhor ou pior, mais rica ou mais pobre do que a outra, uma vez que cada uma faz sentido em si mesmo e pode ser enriquecida ou transformada na relação com outras culturas. A complexidade da relação entre culturas evidencia a necessidade de análise da abordagem existencial de diferentes tipos de jogos de relações.

3.2 ENSINO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL, ÉTNICA E LINGUÍSTICA NA ESCOLA

A perspectiva crítica da interculturalidade no contexto da educação escolar pode oferecer instrumentos capazes de fazer da prática educativa uma oportunidade para o entrelaçamento das relações culturais e étnicas nessas situações.

No caso do contexto escolar em estudo, a relação entre os professores e estudantes pode ser considerada limitada e fragmentada, na medida em que se faz necessário o domínio de diferentes línguas durante as aulas por parte desses sujeitos. São situações que dizem respeito ora à formação dos professores e ora a dos estudantes. É óbvio que são situações sem intenção de prejuízo para ambos. O que se observa, por vezes, é uma certa “acomodação” frente a essa realidade, a qual compromete o caminho rumo ao processo educacional intercultural e decolonizador, segundo Walsh (2005).

Numa educação intercultural o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a atuação dos alunos em contexto da sua própria cultura étnica, racial, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem, depende da forma como o currículo é conceituado e de como os conteúdos de ensino são aplicados.

De conformidade com Fleuri (2000, p. 10),

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se *da interação entre sujeitos*. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferente*.

Relacionar-se num contexto escolar intercultural significa não somente o reconhecimento da diversidade, mas também o respeito às diferenças, sem a neutralidade e inferioridade dos seus sujeitos. Entretanto, torna-se necessário as escolas incluírem em seus currículos, nos livros didáticos, nos planos e nos projetos pedagógicos os saberes desses sujeitos, de modo que não haja dificuldades para um bom relacionamento entre os diferentes indivíduos nos espaços escolares.

Apesar das primeiras reflexões sobre a educação intercultural terem iniciado-se na Europa para atender aos estrangeiros filhos de imigrantes nas escolas, com o intuito de integrá-los a outras pessoas de culturas diferentes que vivam num mesmo espaço (Fleuri, 2003), ainda hoje essas reflexões são colocadas em pauta quando nos deparamos com situações como essa.

Constatamos que a diversidade cultural²⁸ nessa área e, conseqüentemente, na escola é riquíssima. Isso significa que crianças, jovens e adultos têm acesso as mais variadas expressões culturais, tais como músicas, brincadeiras, alimentos, jogos e músicas. É a oportunidade de se aprender a conviver com costumes e modos de ser e de pensar diferentes. Pois, cada sociedade tem sua forma diferenciada de se expressar e que, portanto, o faz da forma que melhor lhe agrada.

O que se propõe com a educação intercultural é o desenvolvimento de atitudes diferentes diante da diversidade e da heterogeneidade, o que não passa só pelo reconhecimento do outro, mas também pela aceitação e pelo respeito à diferença com o propósito de ir superando os conflitos permanentes que surgem a partir da interação e da convivência de grupos culturais diferentes. (CONDO, 2007, p. 222).

É esse intercâmbio respeitoso que proporciona ao “outro” desfrutar dos seus costumes mesmo estando em um espaço que não seja o seu, sem qualquer forma de discriminação e preconceito, na certeza de que todos os “saberes” culturais são válidos, tem sua importância de ser e de existir. E que nas aulas devem ser abordados com a mesma valorização dos demais.

²⁸ A diversidade cultural brasileira é repleta de significações e representações possíveis de serem percebidas, desde que os movimentos sociais ganharam as ruas, aqueles, representantes desta pluralidade, tais como as feministas, os negros, os homossexuais, a arte das favelas, a luta dos portadores de necessidades especiais, as comunidades indígenas e os quilombolas.

Acredito que a diversidade cultural deve ser trabalhada levando em consideração o aluno como um sujeito em processo de formação de sua identidade e também como um agente transformador do contexto no qual está inserido. Nas aulas é possível colocá-los em contato com textos que abordam o tema já que através de leituras diversas o aluno pode conhecer aspectos culturais tanto da cultura dele quanto a dos demais. Uma proposta educacional, voltada para a Pluralidade Cultural deve ser encarada considerando o papel social da escola que é o de auxiliar o docente na formação de sua cidadania, baseada em valores éticos para a vida em sociedade.

Diz ainda mais uma professora sobre as dificuldades metodológicas encontradas para se enfrentar essa realidade intercultural que faz parte do seu cotidiano escolar. Um problema que exclui e desvaloriza a vida escolar desses estudantes.

Tanto a minha quanto a dificuldade de alunos colombianos, peruanos, indígenas e não indígenas são sem dúvida as diferenças que existem uma língua e outra e ainda encontrar uma metodologia que torne o ensino-aprendizagem satisfatório pra todos (Depoimento de uma professora).

Trata-se da necessidade de mudança de comportamento em relação à forma como vemos e tratamos cada indivíduo que faz parte do nosso convívio, mas que pertence à raça, religião, etnia, etc., diferente da nossa. A educação intercultural propõe uma relação sincera e visível entre os atores educacionais, teoria e prática, na perspectiva de recuperar a visão complexa e sistemática de todas as produções de conhecimento.

A perspectiva da educação como cultura propõe exatamente a negociação cultural capaz de promover o reconhecimento e valorização dos indivíduos, do “outro” (Candau, 2009). As práticas escolares vistas como ações educativas e de socialização de grupos diferentes não podem negar a existência da diversidade cultural em que a escola está inserida.

Os PCNs, ao apresentarem o tema “*Pluralidade Cultural*”, definem a cultura não como forma de poder e desigualdade, mas a busca pela cidadania dentro de uma sociedade que é multiétnica e pluricultural. Para isso são apresentados temas com vistas a valorizar,

reconhecer e desenvolver atitudes de solidariedade para as pessoas vítimas de quaisquer tipos de discriminação e segregação vividos nas escolas e sociedade de modo geral. É, talvez, a possibilidade de se interferir positivamente nos altos índices de repetência, evasão e fracasso escolar.

O conceito de educação intercultural como uma proposta de ensino que visa fundir a relação entre sujeitos e culturas diferentes exige uma revisão crítica dos conteúdos e processos do aprendizado visando à superação de preconceitos, discriminação e hostilidades. E essa não é uma tarefa das mais fáceis, principalmente em se tratando de grupos oriundos de culturas diferentes.

O respeito e a luta por uma educação intercultural teve início na década de 60 em meio as grandes mobilizações e ao processo da ditadura militar. Freire foi o grande precursor dessa proposta quando criou a educação de adultos embasada no cotidiano dos mesmos, no seu modo de ser e viver, uma educação mais humana e democrática, embasada nos princípios da igualdade. Era o início da valorização cultural através da educação em culminância com os movimentos sociais.

Hoje, a formação intercultural, como um processo em construção, desafia os avanços da sociedade moderna, contemporânea e da globalização. Afirmção de Fleuri (2001 apud Scherer-Warren 1998, p. 31) diz:

A globalização não é apenas um fenômeno econômico, mas também ocorre nas dimensões culturais e políticas, o desafio de novas relações interculturais vem se impondo gradativamente com mais força no cenário mundial.

A dimensão cultural tem uma complexidade internacional e confronta suas diferenças na defesa da sua identidade. É resultado da educação intercultural, entendida como um conceito complexo e multidimensional, que não pode ser reduzida, apenas, à inclusão de menções das contribuições de diferentes grupos étnicos, no currículo, à redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas.

A abordagem da educação intercultural parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s) como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Assim, teremos como consequência um pós-curriculo como uma experiência emancipatória, um projeto coletivo de

liberdade ou por uma educação que faça diferença social, embasada em ação educacional unida com culturas e políticas de mundos, grupos, línguas e histórias diferentes, sob a responsabilidade de educar todos os que estão em metamorfose, os não-idênticos. Ou seja, “[...] um pós-currículo de diferença sem dogmas e sem certezas, que avançam abertos ao futuro como advento da justiça.” (CORAZZA, 2005, p. 113).

Para Candau (2008), a perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade, que leva à necessidade de se repensar os diferentes aspectos e os componentes da cultura escolar e da cultura da escola²⁹ e o sistema de ensino como um todo. Ou seja, tanto é importante a aprendizagem dos conteúdos propostos pelos órgãos de ensino, como são importantes também a aprendizagem e a experiência de vida que o aluno tem antes de chegar à escola. São conceitos e costumes adquiridos pela família e seu meio social, e que passam a fazer parte da vida desse aluno, influenciando sua formação intelectual e pessoal.

Em se tratando de ensino escolar numa área de fronteira, a riqueza étnica e linguística fazem parte do cotidiano dos estudantes, principalmente dos estudantes migrantes, colombianos e peruanos, indígenas tikuna, presentes nessa escola. Pois, “os Tikuna não são uma história que foi contada, eles estão vivos, construindo a sua história, eles estão aqui!”³⁰,

Para Barth (1998), a noção de fronteira étnica é um importante referencial para entendimento da dinâmica da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena, considerando que a escola é também um espaço em que ocorrem interações étnicas. Sua teoria ressalta a atenção às fronteiras sociais, a sua criação e manutenção, a partir da constatação de que sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, e também permite lidar com o fluxo entre fronteiras, tanto de pessoal quanto de conhecimentos.

²⁹ A cultura escolar, conforme os conceitos analisados por Candau, estaria associada ao currículo formal, aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar... Já a cultura da escola estaria associada ao currículo vivido, à cultura vivida realmente no espaço escolar pelo qual transitam as culturas de referencia social dos atores do processo educacional. A *cultura da escola* se constitui pelo jogo de intercâmbio e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados nesse processo. (Souza; Fleuri, 2003, p. 71-72).

³⁰ Membro do Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT).

Figura 19 – Índio estudando



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=fotos+indigenas+estudando&hl=pt>.

Ao que se pode observar, a educação escolar indígena nessa área fronteiriça parece ter conquistado alguns avanços, sobretudo na área de formação dos professores indígenas. Um exemplo é a implantação, pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA, do Curso de Pedagogia: Formação de Professores Indígenas/PROIND, para formar 2.600 docentes indígenas, no período de julho de 2009 a janeiro de 2015, realizado em três modalidades de ensino: semipresencial, modalidade laboratorial, e a educação continuada à distância, voltado especialmente para os professores indígenas.

Sabe-se, todavia, que isso acontece em exigência à legislação do país, principalmente, em cumprimento à Resolução nº 3/1999, do Conselho Nacional de Educação/CNE, Artigo 6º, quando diz: “A formação de professores indígenas será específica,...”. “Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (Art. 7º) complementando no artigo 8º que, “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

As diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, segundo a Resolução, segundo o art. 1º, visam à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Segundo o documento isto será possível através de “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade



sociolinguística de cada povo”, da “organização escolar própria” (Art. 2º), da “participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão” considerando “suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas” (Art. 3º).

Na prática, observa-se que o resultado dessa política de formação de professores indígenas ainda não surtiu o efeito necessário, capaz de produzir, nesse contexto, um ensino que atenda, no caso, aos indígenas que frequentam a escola não-indígena. Realidade que corresponde à proposta de uma educação intercultural, principalmente por estarmos falando de uma área onde os saberes estão claros, postos e abertos.

De acordo com o Programa Parâmetros em Ação – a Educação Escolar Indígena está relacionada, hoje, no Brasil, com 218 povos indígenas. Dentre esses, 32.613 são tikuna e a maioria está na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Tem-se ainda 4.200 peruanos e 4.535 colombianos. Conforme o Censo Escolar Indígena existem 1.392 escolas em terras indígenas. Dessas, o maior percentual está localizado na região Norte, sendo que no Amazonas são 370 escolas.

Quadro 02 – Número de escolas indígenas no Brasil, por Região.

QUANTIDADE DE ESCOLAS INDÍGENAS	
REGIÃO	Nº DE ESCOLAS
Norte	786
<i>Nordeste</i>	283
Centro-Oeste	210
Sul	24
Sudeste	89
Total	1.392

Fonte: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena³¹.

A história da oferta da educação escolar indígena sempre foi marcada pela imposição de políticas educacionais de dominação e da negação de suas identidades, embora, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha havido conquistas no sentido de reconhecimento de suas identidades étnicas e proteção de suas manifestações culturais. E no âmbito escolar, o direito assegurado do uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No presente, ao refletirmos sobre a realidade das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constata-se muitas situações que dificultam a implantação dessas políticas garantidas pelas legislações de ensino. A começar pela formação do professor índio, considerado, nesse contexto, um agente intercultural capaz de desenvolver uma educação específica e intercultural.

³¹ Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**: - Organização: Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental (2002, p. 93), 2011.

Foto 04 – Rua, Casas e Escolas bilíngues indígenas na área da Comunidade de Umariaçu - Tabatinga/AM



Fonte: Zenete Ruiz da Silva, 2011.

A Região do Alto Solimões apresenta um quadro de grande homogeneidade cultural, com o grupo Tikuna, com mais de 30.000 falantes da língua distribuídos nos diversos municípios da região. Na

região encontram-se também os grupos Kambeba e Kokama, de tradição tupi, muitos deles perderam a língua ou restam poucos falantes nativos. Os municípios da região têm uma população indígena significativa e encontram-se entre os que têm maior concentração, depois de São Gabriel da Cachoeira. (ALVAREZ, 1999, p. 5).

Essa luta para garantir uma educação escolar indígena que reconheça sua identidade étnica e seus direitos, sem tirar o acesso a conhecimentos gerais, e assim garantir suas tradições e costumes, tem feito da escola e da educação instrumentos fundamentais de sucesso. Com a criação de ONGs, dos Conselhos e Organizações Indígenas, como a Organização dos Monitores de Saúde do Povo Tikuna (OMSPT) – a partir de 1990 passou a ser chamada de Organização de Saúde do Povo Tikuna do Alto Solimões (OSPTAS); a Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas Tikuna (FOCCIT); a Associação das Mulheres Indígenas Tikuna (AMIT), a população indígena tikuna tem se sentido mais protegida e valorizada na conquista dos seus direitos.

No caso da área em questão, destaca-se a Organização dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), considerada,

Outra importante entidade que foi criada com a finalidade de formar professores indígenas para atuarem nas escolas, como garantia da construção de um plano político pedagógico compatível com as suas especificidades culturais (CRUZ, 2006, p. 18).

O Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões, programado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), é destinado exclusivamente a 250 docentes dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, e acontece na Aldeia Filadélfia, em Benjamin Constant (distante 1.628 quilômetros de Manaus). Os alunos são das etnias tikuna, cocama, caixana, cambeba e vitota.

De acordo com um dos coordenadores do projeto, professor Afonso Souza, o desenvolvimento do curso abrange três áreas: Estudos de Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. O professor informou que o curso possibilita a interação dos saberes tradicionais e científicos, a organização da grade curricular objetiva que

os docentes conquistem a autonomia desejada e sejam competentes em sua profissão, com domínio dos conteúdos.

Em suma, todas essas propostas pedagógicas, representadas por programas e projetos implementados pelos sistemas e estabelecimentos escolares, sejam estes em contexto de fronteira, indígena ou não, sempre se apresentam como instrumentos de liberdade e de inclusão social através da educação.

As escolas indígenas de Umariáçu, por exemplo, têm suas propostas pedagógico-administrativas próprias, de conformidade com a realidade sócio-cultural da comunidade, conformem preconizam os professores indígenas. A gestão escolar é de inteira responsabilidade de profissionais indígenas. Atendem aproximadamente 800 alunos das séries iniciais do ensino fundamental e ensino médio. Todas as escolas localizam-se na zona urbana do município de Tabatinga/AM.

Durante visitas a essas escolas indígenas pudemos presenciar manifestações culturais no ambiente escolar. Um exemplo é a presença das crianças com o corpo pintado com jenipapo nas salas de aula. Realidade que demonstra um cuidado pela preservação e continuação dos costumes e hábitos culturais das aldeias.

O contato com as crianças, jovens, adolescentes e os adultos indígenas mostra um panorama da trajetória escolar trabalhado nessa fronteira indígena. Percebe-se que o mundo construído em volta dessas aldeias é um mundo moderno, permeado dos meios tecnológicos. A inserção dessa tecnologia, através da televisão e da internet, nessa comunidade tem proporcionado o contato com outras comunidades que estão geograficamente distantes.

Ao longo dessa visita, percebi que essa população indígena, assim como a não-indígena, acredita que a escolarização é o meio para se chegar a uma sociedade de iguais em seus direitos. E “as comunidades indígenas contam com a escola como instrumento de transmissão do que não é naturalmente construído no seio de sua cultura tradicional”. (PAES, 2003, p. 99).

O contato com a Comunidade de Umariáçu me fez perceber, também, o desejo de abordagem sobre a discussão ambiental como tema de ensino curricular e como meio para se refletir questões que envolvem e afetam diretamente a vida natural dessa população, como é o caso da degradação ambiental. Desta forma, acredito que uma proposta de educação ambiental efetiva, comprometida com a transformação socioambiental, certamente mudará todo a concepção errônea que ainda se tem sobre educação etnoambiental – educação voltada para os preceitos da educação ambiental e da educação indígena. E esse é,

também, mais um desafio dos professores que lutam por uma proposta de educação intercultural.

Fora essa questão, constatamos que a política educacional e linguística da escola em estudo revela a subalternização da língua e das culturas dos peruanos e colombianos, indígenas e não-indígenas, por meio de uma prática pedagógica unilinear de exclusão, cujos princípios e valores contemplam apenas a elite.

Para uma das professoras entrevistada, “as relações culturais na escola se dão no campo da tolerância, pois cada grupo (brasileiros, indígenas, colombianos e peruanos) tenta manter-se dentro do seu núcleo cultural, evitando assim entrar em conflitos com os outros grupos”.

O que constatamos demonstra que as manifestações culturais expressas no espaço escolar e, principalmente, nas salas de aula, ainda são barreiras para o entrelaçamento entre os diversos saberes culturais e pedagógicos. Seja por conta da língua, da arte, da música ou da culinária, há sempre uma forma de homogeneidade na prática pedagógica e nas temáticas estudadas que impede a participação nas atividades escolas de alunos indígenas, por exemplo. Essa constatação se remete à reflexão sobre a questão da “geopolítica do conhecimento”, referida por Oliveira e Candau (2010, p. 30).

Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos "outros". Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

A questão das línguas dos estudantes migrantes colombianos, peruanos e tükunas, no contexto das salas de aula, apresenta-se como um “problema” para alguns professores, já que a maioria não domina a língua desses estudantes. Em contrapartida, o português dificulta a compreensão e a aprendizagem das temáticas apresentadas pelos/as professores/as, fato que colabora para um resultado negativo nas avaliações desses discentes. Em alguns casos a reprovação e a evasão escolar são inevitáveis.

Freire (2004) defende o uso da língua como uma forma de expressão de mundo, da história e de cultura de um povo. A linguagem é

cultura e está dentro desta. Por isso, o processo pedagógico deve usar a língua como ponto de partida e não de chegada como proposta de ensino. Em seus estudos, Megale (2005, p. 9) afirma que,

Quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior.

Nas rodas de conversa com os professores durante a pesquisa, ao se referirem sobre essa questão, os depoimentos voltaram-se para a ideia e algumas ações educativas trabalhadas nas aulas com o intuito de valorização das culturas ali expressas, como o uso de várias línguas. Mesmo assim, ainda se pensa e acredita que essa postura pedagógica representa o entrelaçamento entre as culturas através das ações pedagógicas da escola. Veja o que diz uma professora: “Não sei se é um entrelaçamento, mas teve um ano em que os alunos se reuniam no fundo da sala para cantar a mesma música em espanhol e português.

Diziam que queriam aprender o idioma do outro. O simples fato de realizarem atividades extraclases, algumas até intencionais, para alguns professores é considerada uma forma de valorização linguística e cultural. Por isso, acrescenta a professora:

No ano de 2010 fizemos um trabalho sobre a cultura indígena, no qual abordamos dança, culinária, vestimenta. E o que considero mais interessante foi à elaboração de um minidicionário Tupi-Português, através do qual foi possível conhecer a origem de algumas palavras.

Nas entrevistas com os/as professores/as, bem como nas observações nas salas de aula, identificamos que algumas crianças e adolescentes, de forma ingênua e involuntária, têm uma relação pessoal de distanciamento para com os colegas de classe indígenas e os migrantes peruanos, principalmente. De acordo com a fala de uma professora, o que mais motiva esse acontecimento é que esses estudantes

usam o idioma espanhol durante as aulas. Nesse caso, o ensino bilíngue seria um meio de valorização de outro idioma, além de proporcionar a ambos uma comunicação prazerosa.

O que identificamos através da investigação é que pode ser um problema maior ainda quando se trata do uso da língua tikuna, pois tanto os professores quanto os estudantes não-indígenas não têm qualquer domínio dessa língua. Para outra professora o relacionamento entre brasileiros, peruanos e colombianos dá-se na maioria das vezes de forma harmoniosa. Entretanto, com os indígenas, por serem mais retraídos, nem sempre é possível estabelecer comunicação, um contato.

Diz uma professora:

Tanto as minhas quanto as dificuldades de alunos colombianos, peruanos, indígenas e não indígenas são, sem dúvida, as diferenças que existem entre uma língua e outra, e ainda encontrar uma metodologia que torne o ensino-aprendizagem satisfatório pra todos.

O Brasil faz fronteira com dez países. Em sete desses países o espanhol é usado como língua oficial. Além desse fato ainda existem o inglês, o francês, o holandês e os dialetos indígenas que são falados na Guiana, Guiana Francesa e Suriname, respectivamente. Essa realidade prova a necessidade urgente de aplicação de uma proposta de ensino bilíngue nas escolas de fronteira, como demonstração de valorização e reconhecimento da diversidade cultural e linguística dessas regiões.

Segundo Pereira (2009, p. 62),

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 no seu 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.

Na tentativa de mudança dessa realidade, o MEC implementou, desde 2005, o Projeto de Escola Bilíngues de Fronteira³² com o propósito de promover a construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural como marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. Esse projeto está em desenvolvimento nos municípios de Dionísio Cerqueira/SC, Foz do Iguaçu/PR, Uruguaiana, São Borja e Otaqui/RS, em conjunto com escolas argentinas. Uma das dinâmicas desse projeto envolve o intercâmbio entre os professores brasileiros e argentinos, que semanalmente lecionam nessas escolas.

Certamente iniciativas como essa podem somar com as escolas de fronteiras no sentido de fortalecimento de suas políticas linguísticas, e também de responsabilidade dos órgãos governamentais de ensino.

Nas observações diretas nas salas de aula e nas conversas com professores, durante a pesquisa de campo, constatou-se que a falta de um ensino bilíngue dificulta o processo de ensino e aprendizagem, bem como, também, a adaptação dessas crianças no espaço escolar. Percebemos, inclusive, o desconforto e descrédito de alguns professores diante dessa realidade, pois sentem-se despreparados para atuarem num contexto intercultural como esse.

Para uma professora:

O caráter monocultural está arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Contudo, aperfeiçoar uma proposta direcionada à Pluralidade Cultural não é tarefa fácil e para que se possa avançar nesse processo é preciso que os professores seja peças fundamentais para se reinventar a cultura escolar, desenvolvendo um novo olhar, uma sensibilidade diferente para atender a diversidade com objetivos claros durante o processo de ensino e aprendizagem.

A educação intercultural bilíngue é uma estratégia pedagógica e um recurso para a construção de uma pedagogia diferente e significativa em sociedades pluriculturais e multilíngues (Condo, 2007). Ao invés de

³² Este projeto teve como marco oficial a Reunião Técnica Bilateral das Equipes dos Ministérios da Educação da Argentina e do Brasil que ocorreu em 2004, na cidade de Buenos Aires.

ser um problema, é uma forma de reconhecimento de valorização da diversidade social, cultural e linguística de uma sociedade.

Para os professores entrevistados, muitas são as dificuldades para se trabalhar com alunos migrantes, indígenas e não indígenas que não falam o português – língua oficial do Brasil. Observamos que a falta de comunicação tem consequências em questões que vão desde a relação com os colegas até a aprendizagem dos conteúdos.

Para uma professora,

A maior dificuldade é a interação e socialização dos alunos peruanos e colombianos com a turma. A minha maior dificuldade é fazer leituras e trabalhos de pesquisa, na qual eles têm que apresentar as atividades para seus companheiros, pois alguns alunos sentem muito medo na hora de falar, devido não só a timidez, mais sim a serem rejeitados pela forma de falar.

Quanto à questão do ensino a partir do reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar, faz-se notório que as escolas limitam-se apenas a fazer menção das expressões culturais por meio de comemoração das datas cívicas e festas folclóricas, em apresentação de danças, comidas, jogos, entre outras, sem levar em consideração uma proposta de diversidade que para exercê-la na dimensão cultural, tem que exercê-la na dimensão política (GOMES, 2007).

Para Candau & Koff (2006, p. 490),

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclases, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc.

Foge a esse contexto, por exemplo, a preocupação com programas curriculares e projetos educativos voltados para as culturas dessa população fronteiriça. No caso em questão, o bilinguismo sequer é mencionado nas propostas pedagógicas da escola. Apesar dos

professores terem nascido e vivido sempre nessa área, não dominam a língua espanhola e tikuna, muito utilizadas pelos alunos.

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao seu estudo. (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Segundo os professores e professoras, os cursos de formação continuada e/ou qualificação não contemplam a diversidade cultural da escola e dos docentes. Não se pode esquecer que os professores são elementos importantes em qualquer projeto executivo, pois são eles os executores diretos. E a formação dos professores deve levar em consideração a diversidade cultural dos alunos. “La lengua materna de un niño es el instrumento que le sirve para aprender su cultura y además lo situá en la posibilidad de aprender otras lenguas y otras realidades”. (GOMES, 2007, p.31).

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc. (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Portanto, numa política de educação intercultural o ensino bilíngue representa muito mais que um direito fundamental garantido através das leis. É o reconhecimento da valorização e da aceitação positiva da diversidade cultural, de respeito às diferentes culturas, às línguas, à maneira de se pensar e atuar em diferentes contextos. E é construído na valorização, na legitimação e no aproveitamento de conhecimentos, saberes e experiências de todos os grupos culturais, embora exista o conflito no interior e no exterior dos grupos sociais.

Por isso, não se pode falar em ensino bilíngue sem antes refletir o papel da interculturalidade, que na educação é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas

significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo.

A Educação Intercultural Bilíngue não pode ser entendida como um modelo rígido, que tenha que ser aplicado de forma padronizada em toda a América Latina, e sim como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, as características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso, é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais, e depois estabelecer pontes para o diálogo e para a interação com a sociedade hegemônica, com suas visões e conhecimentos. (SICHTA, 2007, 110).

Nas entrevistas com professores/as, estes afirmaram que, como a escola está localizada na área brasileira, a preocupação e a responsabilidade com a educação escolarizada não é dos docentes, mas dos estudantes migrantes, falantes de outra língua. Assim, são eles (estudantes) que têm a “obrigação” de aprenderem a língua local. Essa afirmação essa tem a aprovação da maioria dos estudantes colombianos e peruanos, que justificam seu interesse de estudar no Brasil como sendo um meio para aprender a língua portuguesa de modo mais rápido e prático.

A conclusão disso é que há uma enorme contradição entre a proposta/política curricular da escola e a prática pedagógica dos docentes, dada a realidade extremamente rica culturalmente, cujos elementos culturais fazem parte da vida cotidiana desses estudantes, fora e dentro do espaço escolar.

Outro desafio cultural desse contexto multicultural diz respeito à presença de alunos indígenas e não-indígenas de nacionalidade brasileira, colombiana e peruana, que não dominam bem o idioma Português, e que, por falta de apoio e timidez, não usam a língua materna na escola. Realidade que os deixa completamente isolados dos outros alunos da escola. Só conversam entre si, e em algumas situações são discriminados por seus colegas de classe, numa situação que foge totalmente a perspectiva intercultural de educação, a qual tem sim, como

fundamento o reconhecimento do “outro” através da negociação cultural (CANDAUI, 2005).

Mesmo com esse reconhecimento e valorização do ensino escolar indígena no estabelecimento regular de ensino, declarados nas Leis, Decretos e Resoluções, observamos que a maioria das escolas não dá a devida atenção ao assunto. Com isso, os professores ignoram essa presença nas suas turmas e sentem-se descompromissados dessa obrigação.

Muitos professores veem a presença de indígenas nas salas de aula como um “problema”. Segundo depoimentos de professoras, não é muito fácil trabalhar com esses alunos, principalmente na parte ortográfica, mas com esforço e dedicação é possível conseguir uma grande transformação e aprendizagem dos mesmos.

Preocupada com essa situação, diz uma professora:

A dificuldade mais constante é o trabalho com os indígenas, pelo motivo de eles não falarem muito, estão sempre calados, para os colombianos e peruanos. Eu, em particular só falo a língua espanhola quando é necessário, porque eles vêm para o Brasil para aprender o idioma.

Percebe-se, assim, o desconforto desses profissionais com essa realidade, que é a mistura das culturas no contexto escolar, tida como anormal entre esses sujeitos-estudantes. As consequências são atitudes de discriminação e preconceito contra o “diferente” que, nesse caso, são os migrantes colombianos e peruanos, indígenas e não indígenas no ambiente escolar. Durante a investigação observamos tal comportamento em alguns estudantes da escola. Inclusive crianças, que, através das brincadeiras, rotulam esses alunos.

A outra preocupação desses profissionais está centrada na proposta pedagógica implementada pela escola, na qual teóricos educacionais críticos e pós-críticos há muito tempo vêm se dedicando em defesa de políticas culturais pedagógicas.

A escola tem que propor no projeto pedagógico a prioridade para a contextualização regional, propor um ensino-aprendizagem com métodos, estabelecendo valores a diversidade etnocultural, seja no ensino regular como estimulando atividades sócioeducativas, artísticas e culturais, como propor aos docentes que o conhecimento seja feito de forma interdisciplinar e que os temas tratados sobre a família, religião, étnica e

cidadania seja tratado como temas transversais em forma de oficinas, palestras (Relato da pedagoga).

Os professores acreditam que a atuação docente na escola, em parte, caminha na perspectiva da educação intercultural. Segundo os professores, a comprovação desta realidade está na valorização de atitudes e valores dos educandos no interior da escola, quando da convivência e tolerância com as “deficiências de aprendizagem” destes. Afirmam que tudo acontece pelo estímulo às práticas esportivas, à iniciação da pesquisa científica, às danças, músicas e teatros, formação e incentivo das fanfarras para desenvolver o espírito cooperativo.

CAPÍTULO IV

TRABALHO DOCENTE: CONTRADIÇÕES PEDAGÓGICAS



“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.

Paulo Freire

Para Candau (2006), pensar o ensino sob a ótica intercultural é pensar a respeito da diversidade³³ e das identidades culturais de seus sujeitos. Uma ação educativa multicultural caminha em defesa de práticas pedagógicas que levem em conta a heterogeneidade e a diversidade cultural de seus alunos, trazendo as vozes dos sujeitos e suas identidades culturais para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção, vale a reflexão das práticas pedagógicas dos docentes que atuam num contexto histórico-cultural fronteiriço, cuja concepção cultural dos seus sujeitos vai de encontro aos seus saberes, valores, costumes e crenças como num efervescente caldeirão cultural.

Durante a pesquisa, nas observações em salas de aula e nos corredores da escola, constatou-se a maneira como os professores

³³ Culturalmente falando, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.

portam-se diante de uma realidade cultural diversa em saberes individuais e coletivos, os quais ultrapassam os muros da escola na tentativa de fundir-se com as práticas pedagógicas. Percebe-se a flexibilidade e a sensatez de alguns docentes quanto à mudança de paradigmas que não servem a esse contexto intercultural. Porém, existem outros profissionais que preferem a força da tradição.

No entanto, deve-se entender que

O rompimento com modelos tradicionais não se dá instantaneamente e requer duração maior, para a elaboração de novas epistemologias e metodologias. Significa romper com o velho e abraçar uma nova geometria baseada na diferença e não mais na homogeneidade. Nesse caso, é preciso compreender que trabalhar com a diferença não é lidar com a oposição e sim com a tensão (GAETA, 2003, p. 41).

Os dilemas e as angústias vivenciados por professores revelam um modelo de se educar que não responde à realidade desse contexto intercultural. A falta de entrosamento e de troca entre as disciplinas ministradas, e de conteúdos voltados à valorização dos alunos não está claro na prática docente. O trabalho interdisciplinar parece não ser bem-vindo. As práticas pedagógicas são restritas, homogêneas, e em alguns casos, tradicionalíssimas. Carregadas de atitudes discriminatórias, e contrariando a concepção de se educar a partir de práticas pedagógicas interculturais. Pois,

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural dos indivíduos que os constituem são abertas e está em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural. (CANDAU, 2006, p. 475).

No entanto, o que observamos é uma prática pedagógica homogênea voltada à realização de simples atividades artísticas denominadas de interculturais, tais como: vídeoaula, danças, músicas, exposições, trabalhos artísticos, etc., realizadas com a participação de todos os alunos da escola, brasileiros, colombianos e peruanos, mas que no processo de ensino e aprendizagem não dialogam com as demais culturas.

A dificuldade de se encarar uma proposta de educação que visa o entrelaçamento entre os diversos saberes ligados às identidades de diferentes grupos étnicos e culturais apresenta-se ora pela falta de conhecimento sobre o assunto, ora pela falta de interesse com a questão do reconhecimento e valorização das culturas que permeiam essa região fronteiriça e que são compartilhadas na escola. De acordo com o relato da professora do ensino fundamental: “É uma situação complicada, pois na maioria das vezes não temos o apoio fundamental, e a própria escola não está preparada para tal necessidade”.

A concepção de educação intercultural de alguns professores que fizeram parte dessa investigação se resume, no máximo, à comemoração das datas cívicas e festivas. Ou seja, é evidente a falta de entendimento do que seja a educação intercultural, o que é confirmado por meio da fala de uma professora do ensino fundamental ao relatar que “a diversidade cultural deve ser trabalhada de forma em que todos possam mostrar um pouco de sua cultura, através de exposições de materiais, apresentações de músicas e danças”.

Esse entendimento nos permite visualizar a falta de formação dos professores quanto ao que seja uma prática pedagógica embasada nos princípios da interculturalidade, que deve ser uma prática excludente, que privilegia uma minoria abastada em detrimento de uma maioria oprimida. Fato que contrapõe uma política educacional que, na teoria, se diz séria, mas que, na prática, contribui para um ensino colonizador.

Na prática a funcionalidade de tal prática apresenta-se positivamente, já que mobiliza todos os partícipes escolares. Vejamos o que diz a professora de apoio (pedagoga) da escola sobre essa contradição:

Durante o ano seguimos um Plano de Ação, onde temos algumas datas comemorativas onde reunimos os professores e cada professor com sua turma organiza-se a desenvolver uma atividade de acordo com a proposta pedagógica escolar. Exemplo: Dia do Índio, da Consciência Negra, Festa Junina, etc. Além disso, nossa escola recebe convite e participamos sempre com números de danças, teatro, concursos de poesias e redações, etc. em festa nas escolas e na comunidade em geral.

Ou seja, está clara a realização de ações e/ou atividades pontuais como “compensação” de uma verdadeira política de educação intercultural que deveria ser aplicada. Prática contraditória ao que

sugere a proposta curricular, o plano de ação da escola, que protagoniza outra realidade. A prova é o que dizem os PCNs – Temas Transversais / Pluralidade Cultural, quando sustenta que

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dá a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCN/Pluralidade Cultural, 2011, p. 21).

4.1 PROCESSOS EDUCATIVOS: METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Os processos educativos na perspectiva intercultural pressupõem um projeto pedagógico como instrumento de resgate das culturas nos mais diferentes meios sociais. Por meio do ato pedagógico - metodologias e demais estratégias de ensino deve-se estabelecer relações de troca de culturas entre professores e estudantes, cujo saberes, experiências, crenças, valores, hábitos, conhecimentos e práticas evidenciem-se como instrumentos do processo de ensino e aprendizagem

Para CANDAU (2005, p. 29),

A educação somente se apresenta como multicultural no momento em que se colocam, em ação na escola, escolhas pedagógicas que

representam, em seus conteúdos e métodos, a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

Não se pode tratar a educação intercultural sem uma prática pedagógica que contemple em seus elementos de ação, as particularidades culturais dos alunos para os quais as aulas são direcionadas.

A grande questão que circula no meio dos docentes dessas escolas é, exatamente, a seguinte: Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade e a diferença na sala de aula? Para alguns, essa realidade é muito complexa, trabalhosa, e, portanto, tocá-la é trazer para si a responsabilidade de toda uma política de educação que deve ser gerenciada por quem não se preocupa com essa realidade. Então, silenciar é mais viável.

As situações sociais silenciadas até o presente momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir. (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

A interculturalidade propõe orientações para práticas educativas interculturais que tem como objetivo oferecer aos alunos/as situações, através do diálogo, que os levem à compreensão de mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas, refletindo seu próprio contexto e o do “outro”, o “desconhecido” (Martínez, 2009). Essas práticas têm o objetivo de oferecer aos alunos situações capazes de fazê-los compreender o mundo a partir de todo seu processo histórico, com sua diversidade, levando-os a refletir a realidade do seu mundo e do mundo do “outro”. Nesse sentido, pressupomos práticas pedagógicas por intermédio de ações, palavras, gestos e discursos que valorizem a igualdade entre indivíduos e grupos humanos.

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se 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. (CANDAUI, 2005, p. 34-35).

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação que se diz intercultural proporciona a reflexão sobre as estratégias, metodologias e avaliações do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a linguagem que utilizamos e a postura que adotamos no cotidiano da escola é o reflexo de uma prática que busca a valorização plena das culturas - suas identidades e diferenças (ARROYO, 2006).

Para tanto, há que se pensar na elaboração e execução de uma Proposta Curricular, do PPP, dos Planos de Aula e demais documentos da escola que contemplem essa diversidade.

Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único? (ARROYO, 2006, p. 54).

O currículo escolar é um exemplo dessa preocupação. A simples menção dos temas transversais, das diferentes linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos, nos programas curriculares não são suficientes para a valorização da singularidade de cada um e de todos. É na intencionalidade das propostas curriculares que os fins do ensino e da aprendizagem se concretizam. São histórias de vida, de seu pertencimento marcado nesse ato de se escolarizar e que, na maioria das vezes, são esquecidos no mundo escolar.

De conformidade com Silva (1995, p. 159),

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as

alunos/as para serem cidadãos ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.

Nesse contexto, entende-se que o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a atuação dos alunos em contexto da sua própria cultura étnica, racial, e a interação entre outras culturas, depende da forma como o currículo é conceituado e de como os conteúdos de ensino são aplicados.

Parece que a cultura presente nas salas de aula chega através dos conteúdos e do desenvolvimento das atividades escolares trabalhadas no cotidiano das salas de aula, que na maioria das vezes, parecem inocentes e “puras”. Porém, atentemos para as “armadilhas” dessas ações, pois, diz Freire (2007) que os sistemas de ensino apresentam uma política de neutralidade na sua forma de fazer educação. Porém, os discursos escolares têm contribuído para a (re) produção de sujeitos sociais passivos.

Através dos depoimentos colhidos em campo é possível afirmar que, apesar das dificuldades devido à falta de práticas educativas interculturais na escola, a maioria dos profissionais tem tentado a mudança de práticas tradicionais, embora, tais práticas ainda sejam visíveis e constantes no cotidiano escolar docente.

Parte dos docentes demonstra-se insatisfeita por serem “levados” ao desenvolvimento de estratégias e metodologias tradicionais. Não têm mais perspectivas na mudança comportamental das políticas educacionais que possa “pensar na construção de sociedades diferentes [...] numa outra ordem social” (Walsh, 2009). Compreendem a grandeza das culturas que permeiam o espaço escolar, mas assumem não dispor de conhecimento suficiente para o trato com esse universo. Assim, preferem trabalhar com a homogeneidade.

Para alguns dos entrevistados/as a educação intercultural ainda é um sonho a ser conquistado. É um tema que ainda está no plano da teoria, embora um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica garanta que:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo à cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNDEH, 2007, p.32).

O universo educativo vai muito além da educação básica ou universitária. Trata-se de uma realidade que invade outros aspectos da sociedade. E esse é o ideal que a escola deve perseguir na perspectiva de reconhecimento e valorização da cultura de cada indivíduo, principalmente daqueles que dela fazem parte e que lutam pelo ideal de justiça e igualdade.

A população que vive em área de fronteira tem a oportunidade de conviver com uma diversidade cultural muito rica. Isso significa que crianças, jovens e adultos têm acesso a músicas, brincadeiras, alimentação, diversão e idioma diferentes do seu cotidiano doméstico. É a oportunidade de se aprender a conviver com costumes e modos de ser e de pensar diferentes, haja vista cada sociedade ter sua forma diferenciada de se expressar, e que a faz da forma e do modo que melhor lhe agrada.

Em uma área de fronteira, como essa área, é grande o número de “estrangeiros” nas escolas brasileiras, por isso torna-se necessário reconhecer a diversidade dos universos culturais desses alunos no âmbito das práticas cognitivas. Quando não existe tal reconhecimento, o risco do fracasso escolar pode ser grande. Principalmente porque não são trabalhados e levados em consideração os diferentes aspectos culturais como idioma, etnia, cor, raça, entre outros, e até mesmo dificuldades de aprendizagem causadas por currículos diferenciados.

Um projeto curricular emancipador pauta-se em propostas que levem seus indivíduos a uma aprendizagem crítica, a partir de metas educativas que busquem uma nova postura dos alunos. O currículo deve envolver a construção de significados e valores culturais. Não deve estar envolvido apenas com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Há o entendimento de que a cultura da escola precisa ser mudada, uma vez que esta é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural. E também não deve exigir que se mude a cultura do aluno.

A perspectiva intercultural defende se conceber o ensino como uma educação de reconhecimento do “outro”, embora compreendamos

que as relações entre “nós” e os “outros” estejam carregadas de estereótipos e ambiguidade, conforme declara Candau (2008, p. 23):

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum.

De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços, dentre os quais a educação e a formação docente emergem com força.

A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural reconhece o papel fundamental do diálogo intercultural porque, apesar da diversidade cultural, a humanidade é uma só. Portanto, é necessário o respeito, a compreensão e ao amor ao “outro”. A responsabilidade para que os princípios desta Declaração se tornem realidade no cotidiano é de todos, pois a humanidade é uma só, mas as culturas são numerosas. Torna-se, então, definitivamente, necessário entender “[...] que cada vez que uma cultura desaparece, a comunidade, em particular, e a humanidade, como um todo, empobrecem.” (MONTIEL, 2003, p. 44).

Portanto, a prática pedagógico-educativa que caminha na perspectiva intercultural, e que deve ser parte do currículo escolar, não pode ser constituída apenas de um conteúdo específico, uma estratégia, um objetivo, ou uma matéria específica.

O reconhecimento da diversidade cultural deve estar presente não apenas nos programas, projetos, na legislação e no plano pedagógico-curricular dos sistemas de ensino e das escolas. Como também não se pode pensar nesse reconhecimento apenas em situações festivas e datas comemorativas. A presença do índio, branco, negro, estrangeiro numa sala de aula significa, e representa, a pluralidade social e individual que cada aluno/a vive cotidianamente, e que está imbuída de significados, experiências e valores importantes para a sua vida e dos seus herdeiros.

Apagar essa memória é negar o passado. É desvalorizar a história de vida do outro. É singularizar as atitudes. É igualar o pensar. É subestimar a capacidade criadora e interpretativa de mundo do outro. Pensar numa proposta de educação intercultural é oportunizar saberes. É valorizar costumes. É possibilitar a criação, a invenção e a diferença. É patrocinar a solidariedade, a justiça e a igualdade. Por isso é grande o desafio de estudar essa temática, que ainda não é muito discutida e

pesquisada no nosso meio acadêmico-científico, embora reconheçamos alguns avanços.

Acreditamos, portanto, que a tensão e a preocupação com as dimensões culturais no cotidiano escolar e, especificamente, na prática docente, exigem dos docentes uma maior reflexão sobre a aplicabilidade da educação intercultural num contexto multicultural, sensibilidade em relação às questões da pluralidade cultural e o reconhecimento da dimensão que a cultura tem na vida dos educandos. Isso significa a defesa de uma prática pedagógica que tem como pressuposto a educação como um direito social e o respeito à diversidade como um direito fundamental, constitucionalmente tutelado, que merece ganhar efetividade no interior do ambiente escolar.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se, necessariamente, com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos - da escola e educadores em particular - propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano. É a busca por formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2007, p. 56).

Pode-se, então, afirmar que a escola é um espaço onde a interculturalidade é vivenciada de forma muito clara, haja vista ser a interculturalidade uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular, que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita, dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural.

A educação, vista como processo de transformação social, deve preocupar-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, pais e comunidade em geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos. Daí destacarmos a importância de se implantar políticas públicas que visem atingir o sistema educacional em todos os níveis, englobando desde as equipes diretivas e estudantes até a comunidade de uma forma geral, uma vez que sem esses elementos qualquer proposta política educacional de intervenção em contextos educativos multi/interculturais perde sua potencialidade de transformação.

A combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos e os processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. Os esforços, quando caminham nessa direção, tomam por referência uma determinada cultura. A preocupação reside em evidenciar o desafio de pensar elementos da cultura negra, indígenas, estrangeiros, etc. no espaço escolar, e como se inserem ou podem ser inseridos como contributos à construção de uma educação mais plural, do ponto de vista cultural.

No Brasil, mesmo sem desconsiderar a existência de graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, o enfoque intercultural coloca em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais.

A exigência da aplicação de leis voltadas às garantias dos direitos de grupos minoritários, no sentido do respeito, é um exemplo de que nossa sociedade ainda não concebeu a intencionalidade da educação intercultural, ou seja, ainda não amadureceu para o respeito às diferenças.

É óbvio que a educação intercultural sozinha não pode assumir toda a responsabilidade na busca da justiça e igualdade social. Todavia, ela é capaz de, mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar a interação dialógica entre culturas, num clima democrático que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, e da flexibilização dos modelos culturais que se transmitem na escola.

4.2 COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA NO PROGRAMA CURRICULAR E NAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ADOTADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS

O currículo, enquanto um conjunto de aprendizagens significativas e vivenciais, políticas e pedagógicas é a representação dos elementos que envolvem a busca do conhecimento, tais como ensino, aprendizagem, organização, planejamento, didática, avaliação e objetivos. Essa compreensão faz parte do cotidiano escolar e está bem clara para os professores e professoras que atuam no contexto fronteiriço.

Para esses interlocutores, a educação escolar implantada na fronteira em estudo não pode ignorar as diversas culturas e seus saberes dos seus sujeitos. Todos os saberes, os processos de aprendizagem, as línguas faladas e as diversas concepções e pedagógicas não podem ser excluídas das aulas e do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Para eles as mudanças devem acontecer desde os conteúdos trabalhados em sala de aula até a postura pedagógica de todos os profissionais da educação. Por isso dizem que,

As políticas da educação implementadas nas escolas de fronteira carregam em seu bojo uma certa tradição de homogeneização cultural mascarando um padrão monocultural, com um currículo, estratégias didáticas e mecanismos de avaliação que hierarquizam os alunos e as práticas educativas. (Depoimento da pedagoga).

Eles também defendem que se adotem estratégias pedagógicas de valorização da diferença, que se reforcem a luta antirracista e se questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. E tudo por meio da elaboração de currículos, regimentos, propostas pedagógicas, calendários letivos, conteúdos programáticos e materiais didático-pedagógicos de conformidade com a realidade étnico-cultural de cada povo.

Para tanto, segundo os interlocutores desse estudo, há que se priorizar o papel do professor nesse processo educacional, oportunizando-lhe sua formação inicial e continuada direcionada ao contexto cultural da fronteira. Numa proposta que seja realmente intercultural e bi(multi)língue.

Não se deve admitir apenas a existência de diferentes culturas, mas também buscar entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar. Não se consideram as diferenças culturais a partir de uma classificação hierárquica, pois nenhuma cultura deveria ser vista como melhor ou pior, mais rica ou mais pobre do que a outra, uma vez que cada uma faz sentido em si mesmo e pode ser enriquecida ou transformada na relação com outras culturas. A complexidade da relação entre culturas evidencia a necessidade de análise da abordagem existencial de diferentes tipos de jogos de relações.

Ao se analisar a realidade da proposta de ensino implementada na escola pelo sistema de ensino local – Secretarias de Educação, percebe-se o distanciamento que há da educação intercultural. Todos os recursos materiais não correspondem à realidade cultural dos educandos. O material didático das aulas e a formação dos professores, por exemplo, fogem à diversidade cultural e linguística existente na escola. Os livros oficiais usados nas aulas são os distribuídos pelo MEC e seus conteúdos estão voltados a uma parcela de estudantes.

O silêncio dos currículos escolares das escolas ignora a diferença cultural dos alunos, formada por diferentes linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos que têm que ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa única perspectiva. Há o entendimento de que a cultura da escola precisa ser mudada, uma vez que esta é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.

Numa educação intercultural, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a atuação dos alunos em contexto da sua própria cultura étnica, racial, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem, depende da forma como o currículo é conceituado e de como os conteúdos de ensino são aplicados. Não basta apenas a menção a conteúdos e programas propostos, mas também as mudanças nas práticas pedagógicas de salas de aula. Há que se compreender que

[...] a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados,

valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas (SACRISTÁN, 1995, p. 89).

A perspectiva intercultural defende outra forma de se conceber o ensino: uma educação de reconhecimento do “outro”. Embora compreendamos que as relações entre “nós” e os “outros” estejam carregadas de estereótipos e ambiguidade, conforme declara Candau (2008), uma educação para a negociação cultural, de enfrentamento dos conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades. Ou seja, uma proposta educacional intercultural que gere nos espaços escolares relações sociais com capacidade para uma convivência social respeitosa entre as pessoas e os grupos com características culturais diferentes.

Caso contrário, há que se refletir a imagem desse outro, assim definida por Skliar (2003, p. 87): “o outro excluído já não é só um outro sem corpo e sem rosto. Agora é um outro cuja identidade se quebra, se fragmenta, se deteriora pela exclusão”. Nesse contexto, o que parece ser apenas um modo de tratamento para com o outro, acaba gerando a exclusão, no espaço escolar, de crianças, adolescentes e jovens que vivem outra cultura.

Por isso, pensa-se a exclusão como um processo cultural. Um paradoxo que ao mesmo tempo em que aceita a rejeita. É o que afirma Skliar, (2003, p. 90):

... A exclusão se torna insuportável quando notamos que suas fronteiras não são – nem podem nem querem ser de fato – estáveis: aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; multiplicam-se, disfarçam-se; os limites de suas fronteiras parecem se perder oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permanecem quietas ou inalteráveis. Cruzam os corpos, as mentes e as línguas de maneira vertiginosa; atravessam-nos, tornam-se múltiplas, desfiguram-se e mudam permanentemente sua estratégia de representação sobre os outros. O controle se exerce sobre os corpos, as cores, as linguagens, as peles, as sexualidades, as territorialidades, as religiões da alteridade.

Nessa pesquisa, localizamos por meio dos instrumentos de coleta de informações, como a pesquisa documental e as entrevistas, que a prática pedagógica colonial ainda se mantém viva nos temas de ensino propostos nas aulas, nos exercícios de aprendizagem com práticas

mecânicas de memorização e até nas relações professor x aluno. A realidade sociocultural e histórica dos estudantes não é discutida e nem trabalhada nas atividades acadêmicas dos estudantes.

Em se tratando da abordagem dos conteúdos programáticos das disciplinas, que compõem a grade curricular das séries e turmas estudadas, nem as metodologias e nem os conteúdos são apropriados as reais necessidades, conforme determina a LDB atual.

Enfim, descobre-se que a resistência a uma mudança curricular traz consequências educacionais gravíssimas como: práticas pedagógicas inadequadas, avaliação educacional deficiente, desorganização da estrutura e funcionamento das escolas, altos índices de reprovação, evasão, exclusão e baixos índices de desempenho escolar, entre outras. E segundo Gadotti (1997) as desculpas apresentadas por educadores/as é de que não há tempo, pessoal qualificado e o salário de péssimo gosto.

4.3 COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA NO USO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático é um dos recursos didáticos de mais destaque nas escolas. Para o professor esse é um dos importantes instrumentos de escolarização, a ponto de servir de base para a elaboração da proposta curricular e/ou do programa de ensino das disciplinas. SILVA afirma que (1996, p. 25),

[...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem [...].

Os livros didáticos devem não apenas facilitar o trabalho do professor, mas também, contribuir para uma boa formação dos seus alunos, proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente produzido e também os conduzindo a reflexões sobre a realidade existencial, social e política da sociedade. Além disso, deve capacitá-los ao desenvolvimento intelectual eficaz, cujas capacidades argumentativas os tornem cidadãos de censo crítico.

A utilização pelo professor de um bom material didático faz com que as atividades não sejam tão somente da prática de se copiar e colar mecanicamente, de modo a ensiná-los, apenas, a ler, contar, e a conhecer a geografia, a história, e as ciências de forma técnica, sem levar os estudantes a contextualizar suas ações e sua função ante a sociedade.

A distribuição dos livros didáticos na escola Marechal Rondon, segundo a direção, acontece seguindo a programação do Estado através de programas de políticas públicas direcionadas pelo MEC, tais como:

♦ **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):** voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, e atendendo também aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille.

♦ **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM):** destinado aos alunos do ensino médio público de todo o país.

♦ **O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA),** que distribui livros com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. A proposta do programa é a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos, até 2011, além de promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica e estabelecer um programa nacional de fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.

Esse material didático que chega a escola é utilizado pelos professores e estudantes nas aulas como forma de “guia didático” do processo de ensino e aprendizagem. Utilizado pelos estudantes indígenas e não indígenas que estudam na escola pesquisada, o acesso a esse recurso didático limita o conhecimento dos grupos minoritários, como no caso os índios, negro, homossexuais, entre outros.

Preocupado com essa situação LAJOLO (1996, p. 33) afirma que:

[...] um livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor a lei do mais forte como estratégia para solucionar diferenças.

Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que os reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira.

Constatamos que apenas nas escolas indígenas é feita a distribuição de livros que retratam de modo extensivo os valores, os costumes e a cultura desses grupos. O não acesso a esses livros, para os estudantes e professores entrevistados, prejudica o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos mesmos.

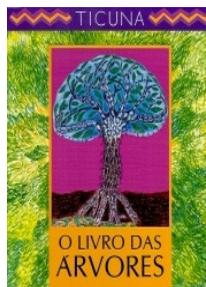
Já os materiais didáticos usados nas escolas indígenas são publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e distribuídos pelo MEC. A elaboração da maioria desse material tem a participação dos professores durante a realização dos cursos de formação continuada que acontece nas aldeias, nos períodos de férias escolares.

Todo o conteúdo contempla a cultura e os costumes das etnias e tem como objetivo *resgatar e ensinar nas escolas indígenas as línguas maternas, a história, os modos de vida, as religiões, as crenças e as relações dos povos indígenas entre si e com as demais culturas* (MEC).

Outros materiais foram produzidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), tal como os cadernos da TV Escola - Índios do Brasil, com duas fitas de vídeo e três livros que tratam de temas específicos dos índios, a suas culturas e o relacionamento com a sociedade envolvente. O objetivo é *acabar com preconceitos e ampliar os conhecimentos dos alunos, professores e diretores de ensino fundamental e médio a respeito da questão indígena e da diversidade cultural brasileira* (MEC).

Algumas edições foram publicadas e organizadas pelo MEC, voltadas especificamente ao público indígena, com a participação dos professores, artistas, contadores de histórias, lideranças e estudantes, com assessoria da equipe de consultores da OGPTB. Vejamos no quadro abaixo.

1. Com pesquisas, ilustrações e textos elaborados pelos professores ticunas durante várias etapas dos cursos de formação, *O Livro das Árvores* tem percorrido os mais diferentes e insuspeitados caminhos. Além de seu uso nos cursos e nas escolas ticunas em atividades desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento - o livro é utilizado em muitas escolas indígenas e dos não-índios. Também está presente no acervo de inúmeras bibliotecas do Brasil e de outros países.



2. **A Proposta Curricular das Escolas Ticunas** foi elaborada entre 2000 e 2001, durante as últimas etapas do Curso de Formação de Professores Ticunas - Ensino Médio com Habilitação para o Magistério, promovido pela OGPTB, e destina-se às séries iniciais do Ensino Fundamental. O processo de sua preparação envolveu professores ticunas e consultores do Curso que juntos trabalharam temas, objetivos, conteúdos e desenvolveram metodologias de aplicação da Proposta nas escolas. Também foram organizados materiais complementares, como os cadernos de planejamento, entre outros.



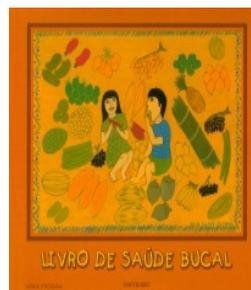
3. O livro **Ngã nuna ta daugu i tori naane (Vamos cuidar da nossa terá)** foi construído ao longo de três anos do projeto Educação ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticunas do Alto Solimões, uma iniciativa da OGPTB, com apoio do ProVárzea / IBAMA/MMA. Ele é o resultado de extensa pesquisa desenvolvida por um grupo de professores ticunas e revela o profundo conhecimento desse povo sobre seu meio ambiente, a complexa simbologia de suas práticas e meios produtivos. É também uma possibilidade sem igual de adentrar no imaginário e sensibilidade de seus olhares, a partir da leitura de suas histórias, fotos e desenhos, tão reveladores de suas vidas quanto os textos que os referendam.



4. Este livro dos Ticuna do Alto Solimões, Amazonas, apresenta histórias sobre diferentes espécies de sapos da região Norte. Narrado por dois contadores, o livro será adotado nas aulas de Ciências, Educação Ambiental, Artes e Educação Física nas escolas indígenas de ensino fundamental. Com textos na língua ticuna, o livro **Cururugu tchiga** (histórias de sapos) também se destina ao Ensino Fundamental, contendo, ao mesmo tempo, informações que ampliam o conhecimento sobre a natureza e a cultura. Segundo a apresentação feita pelos narradores, "neste livro nós contamos a história de alguns sapos que existem nessa região. Lendo as histórias, os alunos vão conhecer o cururu que se transforma em peixe, o cururu que serve para comer, o cururu que traz alguns segredos; quando os sapos cantam e quando eles não cantam, onde eles aparecem e onde se escondem. Através das histórias e dos desenhos, os alunos vão começar a enxergar esses sapos. Neste livro trazemos para a escola o nosso conhecimento, a nossa arte, a nossa língua."



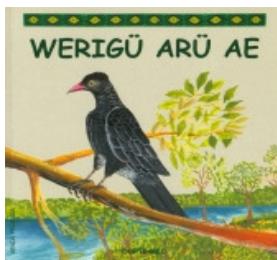
5. Dos Ticuna (AM), o livro objetiva reforçar as ações desenvolvidas na área de saúde que estão alcançando resultados positivos em relação à adoção de hábitos de higiene bucal e hábitos alimentares entre os Ticuna. "A proposta geral deste livro é que ele possa contribuir para a autonomia dos Ticunas em relação aos cuidados com a sua saúde. Procurou-se tratar a saúde bucal não como uma área isolada, mas relacionando-a com outras questões fundamentais à promoção da saúde em geral, tais como: a conservação dos recursos naturais, a defesa da terra, a produção de alimentos, as mudanças dos hábitos alimentares, entre outras.



Ainda que não abranja todos os conteúdos referentes à saúde bucal, estão aqui contempladas, também, as doenças bucais mais frequentes, de modo que os Ticunas possam participar do controle dessas doenças. A metodologia de trabalho incluiu a produção de materiais didáticos - como este livro, cartazes, jogos - pelos próprios professores, os quais têm permitido que as orientações possam ser multiplicadas não apenas na escola, mas também entre as famílias dos alunos e outras pessoas da

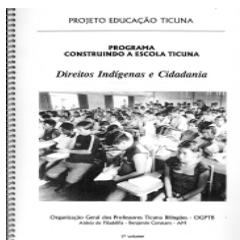
comunidade. Algumas oficinas contaram com a participação dos dentistas e agentes indígenas de saúde bucal que atuam no Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Solimões, com a finalidade de estabelecer uma maior articulação entre as ações da OGPTB e do DSEI e garantir uma mesma orientação quanto aos procedimentos propostos.

6. É uma obra que reúne histórias sobre pássaros, preparadas especialmente para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Publicado em Língua Ticuna, o objetivo dos professores com este livro é dar ênfase à língua materna na alfabetização. O livro deverá ser utilizado junto com uma fita cassete gravado com o canto dos pássaros e as histórias. O livro



Werigu aru ae (canto dos pássaros) apresenta histórias sobre diferentes pássaros da região, narradas por Getúlio Nino Ataíde - exímio conhecedor da cultura ticuna. Com textos na língua ticuna, o livro destina-se, prioritariamente, ao estudo da escrita dessa língua nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas também possibilita o acesso das crianças a aspectos da cultura e a questões ambientais de conservação da fauna. Getúlio diz na introdução: "Aí imaginei que seria bom fazer um livro com histórias pequenas, próprias para as crianças que estão começando na escrita da nossa língua. Nós, Ticunas, gostamos de escutar os pássaros na mata. Então a gente se lembra das histórias. Enquanto estou vivo, quero passar para as crianças as histórias que aprendi com meu pai e com meus avôs. Quero que as crianças fiquem com esse saber e nunca esqueçam a nossa língua."

7. Essa publicação reúne a legislação referente aos povos indígenas do Brasil - incluindo as leis e resoluções que tratam da educação escolar indígena -, e outras leis e documentos relativos à saúde, meio ambiente e educação. Todos os documentos foram discutidos e analisados durante os cursos de formação de professores, com a orientação de advogados e outros consultores do projeto.



Nas entrevistas observamos que mesmo tendo acesso a materiais didáticos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem,

alguns adolescentes e jovens tikuna optam por estudar em escola não-indígena. Nas conversas de roda com esse grupo de estudantes, os mesmos relataram que estudar em escola não-indígena é um sonho de muitos indígenas para se relacionarem com os não-indígenas num ambiente escolar. Apesar de, às vezes, sentirem-se ignorados e tratados com frieza pelos estudantes não índios em sala de aula, e não terem sua cultura enfocada e estudada, pretendem concluir seus estudos na Escola Marechal.

O que mais atraem os estudantes tikuna para a escola são a merenda escolar e os materiais didáticos doados: cadernos, lápis, canetas, borrachas, livros, entre outros. Embora os professores não falem a língua tikuna não sentem dificuldades na aprendizagem do conhecimento.

Para os profissionais que dispõem desse material didático, sua não utilização representa para os cofres públicos um desperdício, embora apresentem problemas como confusão de critérios, inadequação de nível, invenção de regras, sobrecarga de teorização, preocupação excessiva de definições, impropriedade de definições, artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade de ilustrações, mau aproveitamento do texto, dentre outros.

Ao contrário, a utilização de livros didáticos reproduz vários estereótipos sociais, além de retratar uma realidade adversa da sociedade em que vivemos. Por exemplo, as frutas e verduras mencionadas nos textos não fazem parte da vida dos estudantes, são de outras regiões do País; os computadores não são de fácil acesso na escola; os negros e indígenas não têm sua construção identitária reconhecida. Nos livros didáticos destinados aos alunos do ensino médio, os negros são sempre apresentados como escravos.

Assim, pode-se perceber a colonização do ensino através da utilização do livro didático defasado com seu conteúdo voltado, na maioria das vezes, à realidade das classes dominantes, priorizando valores e culturas distantes da realidade da maioria dos alunos. E a consequência é a oferta de uma educação de má qualidade, que torna os estudantes alienados.

A constatação dá conta de que todos entendem que o livro didático deve servir como apoio, de subsídio ao processo de ensino e aprendizagem, pois contamos hoje com uma quantidade relevante de ferramentas, principalmente com o crescimento das tecnologias. Então, assim como o livro didático, a internet, a televisão, o rádio, o DVD e os demais tipos de recursos didáticos tornam-se essências para uma educação de qualidade, se trabalhados de forma adequada, com

autonomia, com liberdade de pensamento, com visão crítica entre todos os participantes desse processo de crescimento pleno do ser humano.

Portanto, a utilização adequada e de modo produtivo do livro didático é de responsabilidade do/a professor/a. A sua ineficiência fica por conta do mau aproveitamento que o professor faz deste material, pois a prática pedagógica deve ser entendida como prática política, libertadora que extrapole os limites do discurso pedagógico oficial dos sistemas de ensino.

Afora a precariedade do livro didático, cabe ao professor saber ministrar suas aulas, trabalhar de uma forma que aquele conteúdo ali existente não seja o único a ser posto em pauta para discussão. A utilização de outras possibilidades, como construção de cartazes, jornais, outros tipos de atividades que proporcionem a discussão sobre a realidade que se encontra fora dos livros didáticos, sair do ambiente da sala de aula, buscar outras experiências educativas para seus educandos, é uma possibilidade de descolonização do saber.

CAPÍTULO V

OS ACHADOS DA PESQUISA: CURRÍCULO, METODOLOGIA E O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA ESCOLA

Depois de uma longa caminhada de muitos encontros e desencontros, certezas e incertezas, chego ao final desse estudo, que tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas numa escola de fronteira de diferentes países, cujas relações interculturais entre os saberes e experiências e o processo educativo formal dos seus sujeitos entrelaçam ou não, fica a real compreensão da complexidade desse assunto ora investigado.

Para tanto, apresento neste capítulo aspectos culturais importantes (religião, língua, alimentação, entre outros) que constituem as contradições que envolvem o contexto escolar, as práticas e manifestações interculturais, os professores e estudantes, participantes dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos conseguiram me aproximar da realidade cotidiano da sala de aula. Realidade essa que mostra claramente a contradição da prática docente com as culturas dessa fronteira, as quais se manifestam nas artes, na língua e na culinária, principalmente, desses sujeitos. As estratégias trouxeram expectativas para além das propostas objetivadas.

Por meio das entrevistas, das observações e das rodas de conversas detectamos a urgência que se faz da implantação, nessa área, de um projeto educacional nos moldes da educação intercultural defendida por Nanni (1998): uma educação com um sistema escolar de igualdade de ensino para todos; formação adequada para os professores; elaboração de livros didáticos contextualizados; e finalmente, metodologias de ensino e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre os indivíduos e as culturas diferentes.

Ou seja, a cultura escolar contribui para a formação de sujeitos independentes, sem considerar sua identidade cultural, limitando-se, apenas, ao reconhecimento de uma diversidade cultural folclorizada, expressa em momentos festivos, como acontece na Escola. Prática esta que inviabiliza a vivência e reflexão dos saberes históricos das culturas.

Os espaços das salas de aulas, como um local onde se dá todo o processo de materialização dos conteúdos/temas das aulas, passam a ser determinantes no ato de ensinar, pelo fato de se incluir nesses espaços sujeitos de diferentes culturas, que tendem a interagir-se. Desse modo

devem caminhar as práticas pedagógicas que são verdadeiramente ações de um ensino intercultural. E não um ensino padronizado, único e homogêneo.

Para Cecchetti (2008, p. 165).

O ensino teórico, universal e padronizado, anula identidades e diferenças, silencia e ignora alteridades. Todos são submetidos às mesmas rotinas, às mesmas regras de ordem e o controle, que não só modelam comportamentos, corpos e mentes, mas as relações com o mundo, com o Outro e com o sagrado, relações estas fundamentais no processo constante de tornar-se humano, de vir a ser.

Nessa perspectiva, o que se constatou na Escola Marechal Rondon são atitudes pedagógicas direcionadas ao processo de ensino que estigmatiza pessoas partícipes de grupos, comportamentos e ideias diferenciadas. Tudo isso, na maioria das vezes, de modo obscuro, sem se preocupar com o que o outro pense sobre isso. Tal prática é a prova da contradição entre o que se pretende mediante a proposta pedagógica da escola e o que realmente se vive. Tal compreensão se fundamenta quando,

[...] o *currículo* e a *programação didática*, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e de preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem com relação à reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 1999, p. 288).

No dia a dia do cotidiano escolar, observam-se as consequências dessa prática, que aparecem de modo desastroso. As relações humanas e interculturais são, na maioria das vezes, estremecidas, culminando com a antipatia e rejeição por temáticas, disciplinas, colegas e professores. Tudo isso, ocasionado por uma proposta de ensino excludente, fugindo-se, assim, da real proposta de educação intercultural que tem como base a relação entre as pessoas de culturas diferentes, cuja proposta pedagógica é voltada para conteúdos e métodos de caráter multicultural. E como afirma Fleury (1999), há que valorizar *os sujeitos* criadores das

culturas, já que as mesmas não existem sozinhas. Não há como separá-las.

Meu contato com os estudantes estrangeiros, falantes do espanhol, por exemplo, tornou-se um momento de muito aprendizado, mas também, de apreensão, principalmente por falarmos idiomas diferentes. Meu receio era não compreender e não ser compreendida pelos/as estudantes. Minha experiência de contato com o idioma espanhol se deu, apenas, de modo informal, quando residia em Tabatinga e tinha como vizinhos colombianos e peruanos, no comércio de Letícia/CO, e em locais sociais de diversão e entretenimento. Da minha parte, as conversas aconteceram numa espécie de “portunhol”. A forma de comunicação entre nós se deu com a mistura de palavras e frases do português com o espanhol. O importante é que conseguimos estabelecer um diálogo produtivo e necessário à investigação.

A escola foi o cenário desse estudo. Um ambiente, para mim, muito acolhedor e de muitas surpresas e controvérsias. Para alguns estudantes, participantes dessa pesquisa, esse não é um local atraente e muito menos interessante. Parece mais um espaço de deveres e obrigações, impostas, como o melhor modo de se “aprender”. De aulas carregadas de atividade escolares enfadonhas, sem nenhuma preocupação com possibilidades de haver (des)encontros entre os sujeitos, como perspectiva para que haja um intercâmbio entre as culturas e seus saberes.

Nesse contexto, por exemplo, está a forma de utilização dos materiais didáticos e dos demais instrumentos tecnológicos pelos professores e professoras durante suas aulas. Os livros didáticos, além de apresentarem temas sobre questões sócio-culturais e históricas locais, geográficas, históricas e políticas, monopolizam determinada cultura em detrimento das muitas presentes no espaço da sala de aula. Uma prática hegemônica que inicia no momento da escolha dos livros, no momento em que a escolha se dá a partir da indicação de obras já definidas pela SEDUC. Ou seja, há que se decidir por uma proposta já escolhida. Muitas vezes, sem se saber por quem e o por quê da opção por determinados livros.

Para a maioria dos professores a opção de escolha dos livros didáticos na escola não é concretizada, com a justificativa de que a maior parte dos professores optou por outras obras. Resta, então, a todos aceitar e acreditar nessa “verdade”, mesmo sem comprovação. Alguns professores pensam ser este um “jogo de cartas marcadas”, diz o professor.

Diante do exposto, é necessária uma mudança considerada na seleção e utilização do livro didático na Escola Marechal Rondon, para que os livros não “sejam usados justamente por aqueles estudantes cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório” (FLEURY, 1999, p. 280).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Ciência é conhecimento organizado.
Sabedoria é vida organizada."

Kant

Nesta pesquisa desenvolvemos a temática “*práticas pedagógicas interculturais em escola de fronteira internacional brasileira*”, com o objetivo de se compreender as relações entre os saberes escolarizados e a diversidade étnica e cultural durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, num contexto fronteiriço, cujo corpo discente é formado por estudantes indígenas e não indígenas, de nacionalidades colombiana, peruana e brasileira. O corpo técnico e docente é menos heterogêneo.

Para a análise dessa temática defendemos a prática pedagógica numa “perspectiva intercultural como promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2007). Ou seja, pode-se proporcionar ações escolares – discussões, metodologias, avaliações – voltadas a um conhecimento universal, voltado a todas as camadas sociais. E como menciona Fleuri (2004, p. 6), deve-se “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo”.

Minha reflexão parte da compreensão da escola como um espaço que independente do contexto em que está situada, sendo sempre um espaço de encontros, cujos alunos/as de diferentes procedências/culturas se preparam para ser verdadeiros/as cidadãos/ãs, dignos/as de um futuro próximo cheio de elementos que podem interferir no desenvolvimento pessoal e profissional.

Torres Santomé (1995, p. 175) afirma que:

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

A preocupação com uma escola democrática, muito defendida pelos movimentos sociais, volta-se, com muita ênfase, para uma pedagogia mais humana a partir de práticas pedagógicas pensadas no planejamento, na presente proposta de ensino e nos programas escolares. Por isso Perrenoud (1990, p. 23) diz:

Embora os programas escolares se tenham vindo a tornar progressivamente menos elitistas, eles possuem ainda características de uma cultura de elite, como, por exemplo, dar maior importância ao “saber sobre” do que ao “saber fazer”, predominar o verbo sobre a ação, privilegiar os textos escritos sobre os outros tipos de expressão e valorizar de forma distinta o estilo ortográfico.

Essa concepção de educação formal e/ou de ensino escolarizado ministrado pelas instituições de ensino, nesse contexto intercultural, por vezes, é concebida apenas como,

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (DOMINIQUE JÚLIA, 2001, p. 10).

Ou seja, é uma prática que se preocupa apenas com técnicas e estratégias de ensino como se fosse uma receita a ser aplicada, na medida certa, com um fim único. Na verdade, a ação pedagógica apropria-se sempre das mesmas atividades, exercícios e avaliações, para todos os estudantes, e em todas as situações e contextos, sem um olhar mais diversificado sobre a história de vida de cada indivíduo.

Está posto, então, o que se constatou: uma prática docente homogênea, carregada de um processo histórico ainda colonizador, onde apenas um grupo é privilegiado. “A colonialidade se transtorna e volta ao ponto de partida, a sua fundação, a sua razão originária” (Skliar, 2003, p. 108).

Em se tratando das manifestações culturais como a dança, a música, de forte influência entre os jovens fronteiriços, há uma preocupação com o seu silenciar desses aspectos culturais de muito significados para os seus sujeitos.

Nesse sentido, há que se considerar a educação intercultural como forma de reconhecimento e valorização das mais diversas linguagens e culturas que aí estão postas e colocadas e, conseqüentemente, dos

sujeitos que produzem tais culturas: indígenas, mulheres, homens, crianças, homossexuais, negros, entre outros, como propõem, por exemplo, os parâmetros dos temas transversais/ Pluralidade Cultural, ao oferecer,

Elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (PCN, 1997, p. 19).

Teoricamente falando, essas propostas oferecem um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma inter-relação intercultural entre escola x comunidade x sociedade, cuja relação é um intercâmbio entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, mas que se respeitam e se completam nessas diferenças. Tudo no intuito de se propiciar ao aluno seu valor no convívio escolar.

No entanto, a realidade do tratamento das culturas no cotidiano desse contexto escolar é outra. De acordo com Candau (apud Walsh, 2001, p. 12), mesmo com a preocupação e a introdução da perspectiva intercultural nas reformas educativas,

Não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social.

Durante a pesquisa, verificou-se que é considerada a multiplicidade de manifestações artístico-culturais, expressas das mais diversas formas e situações, como forma de superação das diferenças culturais nessa fronteira. Há a influência de algumas manifestações sobre outras. Por exemplo: a música, a dança, e a culinária são as mais apreciadas, principalmente pelos jovens no espaço escolar. Contudo, percebe-se que na sala de aula essas manifestações são esquecidas, silenciadas. Talvez não seja essa uma maneira de hierarquização das culturas?

As cerimônias, os rituais e a arte dos tikuna, por exemplo, não têm seu lugar e valor no ensino formal, salvo nas comemorações de datas cívicas e comemorativas. Vale registrar que a arte para os indígenas não representa somente habilidades artísticas. Expressa vida. E como tipo de aprendizagem é a representação da capacidade cognitiva

desses cidadãos. Defende-se que, “uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências e valores dos grupos oprimidos” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 171).

Durante esses estudos, apreende-se a essência de um modo de vida interpenetrado pelas diversas concepções e práticas daqueles que a habitam, pois na fronteira formam-se laços espontâneos, independentes da linha oficial demarcada pelos Estados fronteiriços.

Uma das primeiras dificuldades, constatada na pesquisa, que se apresentam ao aluno imigrante é a aprendizagem do conhecimento em outra língua que não a sua. Aprender essa língua será o primeiro caminho para a interação/inclusão social desse aluno.

O bilinguismo³⁴ é um elemento importante da educação intercultural, uma vez que é importante preparar as pessoas para a vida, para o mundo. As pessoas estão sempre em movimento: viajam, fazem programas, intercâmbios, entre outros, e se deparam com situações que exige um conhecimento linguístico. O monolinguismo implica uma falta de visão do mundo que estamos vivendo porque é essa uma necessidade da modernidade, do mundo globalizado.

Para o grupo de estudantes colombianos e peruanos, por exemplo, o não domínio do idioma local representa um grande desafio no espaço escolar, principalmente quando precisam apresentar seus trabalhos e as atividades escolares através da comunicação oral.

A educação intercultural bilíngue não se mostra como um enfoque pedagógico de valorização e resgate das culturas indígenas, e muito menos como um fator de identidade de um indivíduo ou grupo étnico. A consequência dessa concepção errônea de educação intercultural proporciona relações tensas e conflitantes entre os diferentes grupos em sala de aula, porque mostra claramente comportamentos preconceituosos de uma maioria de indivíduos e grupos que defendem sua identidade como sendo a única legítima, e a do outro como não sendo válida, por ser diferente.

Essas reflexões nos fazem concordar com o que nos relata Boto (2005, p. 67; apud Soares, 1986, p. 77):

É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das

³⁴ MEGALE (2005) (apud Barker e Prys (1998), Li Wei (2000) argumenta que o termo *bilíngue* basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas.

condições sociais econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes. Na verdade, é uma escola que se põe a serviço dessa sociedade, quando, no ensino da língua materna, elege o dialeto de prestígio, a que só têm acesso as classes dominantes, como a língua legítima, que usa e quer ver usada. A consequência é [...] a teoria da deficiência linguística, naqueles aspectos em que menos crédito merece, que continua fundamentando a prática pedagógica no ensino da língua materna, entre nós: uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como errada, pobre, porque a avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a norma, o padrão; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades linguísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso, se propõe a substituir o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto-padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só linguísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes do dialeto não-padrão; enfim, uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações - econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas - de que a escola e as variedades linguísticas são produto. Certamente cabe a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso das camadas populares na escola.

É notória a existência de outros tipos de discriminação nesse espaço escolar. Além da questão de nacionalidade, outras diferenças são vistas com olhares preconceituosos. Nesse caso, a questão étnica também parece bem destacada. Esse comportamento que exige muito comprometimento na forma de ensinar das escolas de fronteira, no sentido da responsabilidade social que carregam como forma de resguardar as tradições culturais, os costumes, as línguas, enfim, todo o modo de ser e viver dessa parcela significativa da sociedade.

O grande desafio que se coloca, então, para a escola de 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. E a escola, responsável pela escolarização dos saberes, e assim pelas práticas escolares, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito dos valores culturais, que são valores universais, e das questões da diversidade cultural.

Diante de tudo o que foi exposto e analisado nesse estudo, fica o entendimento de que a tríplice fronteira formada pelo Brasil, Colômbia e Peru detém um potencial cultural bastante diversificado, de significação para os seus sujeitos, a qual faz parte do cotidiano dessa população em todos os espaços e instituições sociais - família, igreja, comunidade, etc. – de modos e conceitos diferentes em cada um desses espaços. É preciso reconhecer que, informalmente, esses organismos sociais tentam articular sua atuação de conformidade com as representações culturais dessa fronteira.

Pensar os saberes culturais em seu entrelaçamento com práticas pedagógicas interculturais envolve reflexões sobre o significado dos conceitos de cultura, de escola e de interculturalidade. Evidentemente, não pretendemos fazer tais definições nesse trabalho. Entretanto, devemos-nos questionar sobre a proposta de ensino oferecida aos alunos brasileiros, colombianos e peruanos, indígenas e não-indígenas, na tríplice fronteira.

É necessária, porém, a compreensão da dimensão cultural presente na escola e em todos os seus fundamentos. Por isso, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação devem ser trabalhadas na perspectiva de uma pedagogia menos pragmática, de modo que, através as ações educativas sejam desenvolvidas um processo de ensino e aprendizagem de significados, de reforço aos interesses coletivos, e em especial, dos grupos menores.

Das minhas reflexões em campo, mediadas pelos recortes teóricos dos autores estudados, apresento como resultado a concepção de que a cultura da fronteira é plural, porém, por vezes, na escola, se apresenta hierarquicamente por meio das danças, da culinária, da música e de alguns temas considerados de maior importância no processo de escolarização.

Assim, finalizar este trabalho não é “colocar um ponto final” no problema investigado. É apenas o começo das reflexões sobre o assunto. São alguns passos de uma caminhada que exige compreender em suas múltiplas dimensões o aspecto identitário nos processos de construção de uma educação que se diz intercultural, voltada para cidadãos

indígenas e não-indígenas, brasileiros e estrangeiros, presentes numa mesma fronteira. Num mesmo espaço.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Gabriel O. **Políticas de educação escolar indígena no estado do Amazonas.** Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/ tab1_27.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/tab1_27.pdf). Acesso em: 12 de fev de 2011.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. **O desafio da interculturalidade e da equidade:** a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3., 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 17. ed. – Campinas, SP; Papirus, 2010. – (Coleção Prática Pedagógica)

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Culturas e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade:** seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. 2000. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BEAUCHAMP, T.L.; CHILDRESS, J.F. **Principles of Biomedical Ethics.** New York: Oxford University Press, 1994.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria José Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antonio Branco Vasco. – Porto Editora: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BOTO, Carlota. Histórias, idéias e trajetórias da cultura escolar – um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr – (Coleção educação contemporânea)

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL/ MEC/SEF. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC; SEF, 2002.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** – Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. **Reinventar a escola.** 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria & KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 de maio 2011.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 102, p. 135–150, 2000.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

_____. Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, jul/dez 2005.

CECCHETTI, Elcio. **A Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papiрус, 1995.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

CONDO, Lic. Pánfi lo Yapu. A educação intercultural bilíngue na reforma educacional boliviana. In: BRASIL. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização**, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007, p. 215 a 232. – (Coleção Educação para todos; 28)

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

CRUZ, Jocilene Gomes da. Abordagem Sociológica Sobre os Tikuna no Contexto Contemporâneo. **Centro Cultural dos Povos da Amazônia – CCPA** Manaus, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. - São Paulo: Atlas, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA O'I TCHURUNE. **Projeto Político Pedagógico**. Comunidade de Umariçu I / Tabatinga, 2000. 10 p.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Intercultural: estudos emergentes**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. IN: LINHARES, C. F. [et al]. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/10/2009.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação. **Programas de livros didáticos**, 2004. Disponível em: <http://www1.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html> Acesso em 05/03/2011.

FREIRE. **Ação cultural para a liberdade** – e outros escritos. 12. ed. – São Paulo: Paz e Terra S/A, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (edição leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRUPIONI, L.D. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngue: a situação legal na América Central. In: BRASIL. **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007, p. 91 a 100. – (Coleção Educação para todos; 28)

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de Gusmão. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **CEDES** vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n° 22, p. 15-46.

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

LAJOLO, M. P. (1996) Livro didático: um (quase) manual didático. *Em aberto*. Brasília, p. 3-7. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. - São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e práticas de Metodologia Científica**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, pp. 101-114, Jan/Jun 2004.

MARTÍNEZ, María Elena; DIEZ, María Laura; THISTED, Sofia; VILLA, Alicia. Políticas e Práticas de Educação Intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

McLaren, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso em 22 de jun de 2011.

MIGUEL, Denise Soares. **Projeto de intervenção educacional**. Denise Soares Miguel, Ana Maria Borges de Sousa, Patrícia de Moraes Lima. – Florianópolis: Nuvic–CED–UFSC, 2010.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 12. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena Guarani/ Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores – índios**. VI EPECO – Encontro de Pesquisadores

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de Conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. In: **10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA (ENPEG)**, Porto Alegre, 2009.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, Ricardo J. Amazonas: A Divisão da Monstruosidade Geográfica. **Tese de Doutorado**, USP, 2001.

NOGUEIRA, Ricardo J. Dinâmica territorial na fronteira Brasil-Colômbia. **Somanlu** ano 5, n. 1, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. A mobilidade humana na tríplice fronteira: Peru, Brasil e Colômbia. **Estudos Avançados 20** (57). São Paulo: 2006. p.183–196.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 15-40. ISSN 0102-4698.

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Estado do Mato Grosso: Departamento de Letras, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003 N° 23.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Trad. Cláudia Schilling – 2. ed. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAFFESTIN, Claude. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Território sem limites**. Campo grande, UFMS, 2005.

ROCHA, Silvia Cardoso. **Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laçosafetivos na aprendizagem**. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Luciana Ferreira dos. Leitura de mundo e multiculturalismo na escola sobre a ótica freiriana. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo Perdido. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUCS, 1999.

SICHTA, Luiz Enrique Lopes Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: In: BRASIL. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al].** – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007, 101 a 122 – (Coleção Educação para todos; 28)

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação)

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Livros Didáticos: do ritual de passagem à ultrapassagem,** 1996. Disponível em: www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc -

SILVA, Sidney A. Nacionalidade e etnicidade na tríplice fronteira norte. **Cadernos Ceru,** série 2, v. 19, n. 1, junho 2008.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.**

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não existisse aí? [Tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire:* contribuição SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não existisse aí? [Tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STEIMAN, Rebeca. **A geografia das cidades de fronteiras:** um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colombia). 2002. 128 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. - São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação)

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.
Acesso em: 25 jan. 2011.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2. ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e (des) colonialidade:** Perspectivas críticas e políticas. Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de Junho de 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento de métodos. Tradução Daniel Grassi. – 3. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

**Campus Universitário – Trindade/CEP 88040-900 –
Florianópolis/SC - FONE (48) 37219429
Mestranda em educação: ZENETE RUIZ DA SILVA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:
PEDAGOGO/A**

Nome:.....

Turno:..... Formação:

Data da entrevista:___/___/2011

1. Como lidar com a diversidade cultural em sala de aula? A homogeneidade é possível?
2. Que projeto/programas a escola desenvolve direcionado a valorização das culturas?
3. Qual é a sua opinião sobre as políticas da educação implementadas pelo sistema de ensino nas escolas de fronteiras?
4. Diante da realidade administrativa e pedagógica da escola, como encarar uma proposta de educação direcionada para a Pluralidade Cultural?
5. O que você entende por educação intercultural?
6. Quais as práticas pedagógicas das aulas que consideradas interculturais?
7. Qual o percentual de alunos estrangeiros que frequentam a escola? Qual o nível e a idade mais frequente desses estrangeiros?
8. Em sua opinião, o que precisa ser feito para melhorar o ensino/a educação na escola?

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

**Campus Universitário – Trindade/CEP 88040-900 –
Florianópolis/SC - FONE (48) 37219429
Mestranda em educação: ZENETE RUIZ DA SILVA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:
GESTORA**

Nome:.....

Função:..... Formação:

Tempo de serviço na função:..... Função anterior:..

Data da entrevista: ____/____/2011

1. O que é ser gestora em escola de fronteira?
2. Como lidar com a diversidade cultural na escola?
3. Que modelo de educação você acha adequado para a atuação/formação professores num contexto intercultural?
4. Que projeto(s)/programa(s) a escola desenvolve direcionados a valorização das culturas?
5. Qual é a sua opinião sobre as políticas da educação implementadas pelo sistema de ensino nas escolas de fronteiras?
6. Diante da realidade administrativa e pedagógica, como encarar a proposta de uma educação intercultural?
7. Qual o percentual de alunos estrangeiros que frequentam a escola? Qual o nível e a idade aproximada desses alunos estrangeiros?
8. Existem alunos indígenas na escola? Quantidade aproximada.
9. Em sua opinião, a atuação docente, nessa escola, caminha na perspectiva da educação intercultural?
10. Como se dão as relações entre os sujeitos de culturas diferentes no espaço da escola?
11. Narre uma experiência vivenciada na escola que demonstra o entrelaçamento entre as culturas no contexto escolar.

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

**Campus Universitário – Trindade/CEP 88040-900 –
Florianópolis/SC - FONE (48) 37219429
Mestranda em educação: ZENETE RUIZ DA SILVA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA/CONVERSA COM ALUNO/A

1. Você gosta de estudar nessa escola? Por quê?
2. Do que você mais gosta e acha bom na escola?
3. A forma de ensinar dos/as professores/as facilita sua compreensão dos conteúdos ministrados?
4. Que disciplina/s e atividade/s você mais gosta e se identifica, por quê?
5. O que você mais gosta de fazer na escola?
6. O que você pensa que precisa existir ou ser feito na escola pra melhorar e facilitar à aprendizagem e conseqüentemente a vida dos alunos?
7. Como é sua relação com os seus colegas de classe?
8. Você considera alguém ou algum/uma colega de sala ou da escola “diferente” de você, por quê?
9. Você ou seu/sua colega de classe já foi discriminado na escola? Em que situação?
10. Você tem dificuldades pra se relacionar com alguém da sua sala ou da escola, por quê?

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

**Campus Universitário – Trindade/CEP 88040-900 –
Florianópolis/SC - FONE (48) 37219429
Mestranda em educação: ZENETE RUIZ DA SILVA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:
PROFESSOR (A)**

Nome:.....

Turno:..... Formação:

Data da entrevista: ____/____/2011

1. De que maneira você acha que deve ser trabalhada a diversidade cultural em sala de aula?
2. Que atividades você realiza nas aulas direcionadas a valorização das culturas?
3. Diante da realidade (administrativa e pedagógica) da escola, como encarar uma proposta de educação direcionada para a Pluralidade Cultural?
4. Você trabalha com alunos colombianos e peruanos, indígenas e não-indígenas? Quais são as maiores dificuldades que você tem ao trabalhar com esses alunos? E quais as dificuldades que eles apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem?
5. Em sua opinião, a atuação docente, nessa escola, caminha na perspectiva da educação intercultural?
6. Quais os pontos positivos e negativos de atuar num contexto multicultural? Quais são os maiores desafios?
7. Como se dão as relações entre os sujeitos de culturas diferentes no espaço da escola?
8. Narre uma experiência vivenciada durante as aulas que demonstra o entrelaçamento entre as culturas dos alunos.

APÊNDICE E

**DISSERTAÇÕES E TESES: BIBLIOTECA VIRTUAL DO
CED/PPGE/UFSC - PERÍODO DE 2005 A 2010**

DISSERTAÇÕES E TESES PPGE/UFSC							
DISSER TAÇÃO	ANO	QT.	TOTAL	TESES	ANO	QT.	TOT
		2005	04		234		2005
	2006	47		2006		12	
	2007	51		2007		05	
	2008	37		2008		20	
	2009	47		2009		07	
	2010	48		2010		15	
TOTAL GERAL	296						

Fonte: site da UFSC.

APÊNDICE F

**DISSERTAÇÕES: BIBLIOTECA VIRTUAL DO CED/PPGE/UFSC
- PERÍODO DE 2005 A 2010**

DISSERTAÇÕES PPGE/UFSC			
ANO	LINHA	AUTOR/A	TÍTULO
2007	Educação e Mov. Sociais	Carlos Augusto Callegaro	Juventude(s) e escola: suas culturas em diálogo
2008	Ensino e Formação de Educadores	Elcio Cecchetti	Diversidade cultural religiosa na cultura da escola
	Educação e Movimentos Sociais	Karina Cristiane Belz	Educação escolar Kaingáng: do discurso oficial às práticas efetivas.
	Educação e Processos Inclusivos	Mariana de L.Isaac Leandro Campos	Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?
		Marisa Fátima Padilha Giroletti	Cultura surda e educação escolar kaingang
Educação, História e Política	Tatiane dos Santos Virtuoso	Disputas de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930)	
2009	Educação e Movimentos Sociais	Rute Miriam Albuquerque	Malungo: itinerário plural de relações com os saberes

Fonte: site da UFSC.

APÊNDICE G

**TESES: BIBLIOTECA VIRTUAL DO CED/PPGE/UFSC -
PERÍODO DE 2005 A 2010**

TESES CED/UFSC			
ANO	LINHA	AUTOR	TÍTULO
2006	Ensino e Form. de Educ.	Nadir Esperança Azibeiro	Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educadoras
	Educ, História e Política	Rosângela Célia Faustino	Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena
2008		Kátia Soa	Trabalho docente e conhecimento
	Ens. e Form. de Educad.	Patrícia Guerrero	Casa de saberes: cultura e educação em comunidades rurais do vale do Jequitinhonha
2009	Educ. e Processos Inclusivos	Paulo Cesar machado	Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares
		Vilmar Silva	A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva

Fonte: site da UFSC.

APÊNDICE H

DISSERTAÇÕES E TESES: CAPES - PERÍODO DE 2005 A 2010

DISSERTAÇÕES E TESES/CAPES							
DISSER TAÇÃO	ANO	QT.	TOTAL	TESES	ANO	QT.	TOT
	2005	14	111		2005	03	26
	2006	16			2006	07	
	2007	19			2007	06	
	2008	21			2008	05	
	2009	20			2009	05	
	2010	21			2010	-	
	TOTAL GERAL	137					

Fonte: site da UFSC.

APÊNDICE I

DISSERTAÇÕES: BANCO DE DADOS DA CAPES - PERÍODO DE
2005 A 2010

DISSERTAÇÕES / BANCO DE DADOS DA CAPES				
ANO	ÁREA CONHECIMENTEN.	AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADE
2005	Educação Política Educacional	Maria Andréia Maciel Nerling	Currículo, Cultura e Intercultura	UNIV. DE PASSO FUNDO
	Fundamentos da Educação	Martinho Kavaya	Educação, cultura e cultura do 'amém: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda/Benguela/Angola	UNIV. FED. DE PELOTAS
2007	Antropologia	Marcelo L. Ucelli	Os índios tupiniquins e uma prática pedagógica diferenciada em Aracruz, ES.	UNIV. DE SÃO MARCOS
	Educação	Solange P. da Silva	Indigenismo alternativo: no compasso da educação intercultural entre os Kanamari do Médio Juruá-AM	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO
		Aurélio Fabião Ginja	Proposta curricular de educação bilíngue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓL. DE MG/PUC
		Dalva Linda Vicentini	Multiculturalismo e imigração: a relevância do trabalho pedag. na perspectiva multi/intercultural para	UNIV. ESTADUAL DE

2008			o processo de constit. da nova identidade cultural entre descendentes de japoneses	MARINGÁ/ UEM
	Enfermagem	Luiz Henrique C. Pello	Tensões interculturais e os impactos no processo saúde-doença na população guarani mbyá do município de Aracruz, Espírito Santo Rio de Janeiro	UNIV. FED. DO RIO DE JANEIRO /UNIRIO
2008	Educação	Maria Lucia Garcia	A mediação intercultural da cestaria guarani: a aldeia de itaxi	UNIV. FED. FLUMINENSE
	Edu. /Teologia	Marielle de Souza Vianna	Dom Quixote, literatura e religiosidade: uma experiência pedagógica na educação de jovens e adultos	ESCOLA SUPER. DE TEOLOGIA/EST
	Educação	Nilva Heimbach	Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural? Estudo de caso: escola municipal Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “criança do futuro”	UNIV. CATÓLICA DOM BOSCO
		Rita Floramar dos S. Melo	A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional	UNIV. FED. DO AMAZONAS/ UFAM

		Vera Lúcia Sanson Cadini	Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
2009	Educação	Éder da Silva Silveira	A contribuição de um projeto escolar para a educação intercultural: o “intercâmbio internacional estudantil Delta do Jacuí / Brasil e Mostazal/Chile	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO G. DO SUL
		Estela Mara de Andrad	O professor de Letras: uma análise a partir da perspectiva intercultural	UNIV. CATÓL. DOM BOSCO
	Linguíst./ Letras e Artes	Manoel E. C. Cunha	O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue	UNIV. FEDERAL DO ACRE
	Educação	M ^a Aparecida Mendes de Oliveira	Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/ UFMS
		Simone Figueiredo da Cruz	A criança terena: O diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriti	UNIV. CATÓL. DOM BOSCO/UC DB
	Políticas Públicas	Telma Vieira Lima	Educação indigenista e políticas públicas: o núcleo insikiran de formação superior indígena em RR	UNIV. FED. DO MARA NHÃO
				O discurso

2010	Letras Linguística	Alex Sandro C. da Silva	contemporâneo do respeito à diversidade cultural e a proposta do livro didático	CENTRO UNIV. RITTER DOS REIS
	Educação	Antônia Rodrigues da Silva	Identidade/diferença tikuna e o processo educativo formal: um olhar através das escolas Ebenezer e maravilha do município de Benjamin Constant/AM	UNIV. FEDERAL DO AMAZONA S/ UFAM
		Veral do Marini	Nucleação de Comunidades Escolares Tradicionais no Município de Nova Petrópolis: Perspectivas Interculturais no Processo de Escolarização	CENTRO UNIV. LA SALLE
		Marinete L. Mota	Educação escolar na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru	UNIV. FED. DO AM.
		Raquel Moreira	Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo- dialógica para o trabalho pedagógico	UNIV. FED. SÃO CARLOS /UFSCar

Fonte: site da CAPES, 2011.

APÊNDICE J

TESES: BANCO DE DADOS DA CAPES - PERÍODO DE 2006 A 2009

TESES / CAPES				
ANO	ÁREA	AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADE
2006	Educação	Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sanchez	Currículo Intercultural: A arte como sistema simbólico cultural na escola de branco - Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE SÃO PAULO/PUC-SP
2008		Patrícia Perez Morales	Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo	UNIV. DE SÃO PAULO / FEUSP
		Terezinha Maria Schuchter	REENCANTANDO A VIDA: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais no município da Serra – Espírito Santo	UNIV. FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/UFES
2009		Alceu Zóia	A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS/UFG

Fonte: Site da CAPES, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ESTUDANTE**

O/A estudante, _____, do _____ ano “_____”, turno _____ está sendo selecionado/a e convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**, que tem como **objetivo**: investigar e analisar, através dos discursos de professores, estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa.

A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para 31 de maio de 2011. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, questionários e rodas de conversas. A entrevista será registrada em um formulário para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A qual você depois de realizada será apresentada a você para sua devida aprovação ou não.

O/A senhor/a não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural.

O/A senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Nome do Orientador: Reinaldo Matias Fleuri

E-mail: rfleuri@gmail.com

Nome da Orientanda: Zenete Ruiz da Silva

E-mail: zenetesilva@hotmail.com

Celular: (48) 9636-2614 / (92) 9184-6626

Tabatinga, 05 de março de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome _____ do/a _____ estudante:

Assinatura : _____

ANEXO B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSOR/A**

O/A professor/a, _____, do ensino _____, turno _____ está sendo selecionado/a e convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**, que tem como **objetivo**: investigar e analisar, através dos discursos de professores, estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa.

A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para 31 de maio de 2011. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, questionários e rodas de conversas. A entrevista será registrada em um formulário para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A qual você depois de realizada será apresentada a você para sua devida aprovação ou não.

O/A senhor/a não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural.

O/A senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Nome do Orientador: Reinaldo Matias Fleuri

E-mail: rfleuri@gmail.com

Nome da Orientanda: Zenete Ruiz da Silva

E-mail: zenetesilva@hotmail.com

Celular: (48) 9636-2614 / (92) 9184-6626

Tabatinga, 05 de março de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do/a professor/a: _____

Assinatura : _____

ANEXO C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PEDAGOGA**

A professora, _____, pedagoga do turno _____ está sendo selecionada e convidada para participar da pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**, que tem como **objetivo**: investigar e analisar, através dos discursos de professores, estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa.

A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para 31 de maio de 2011. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, questionários e rodas de conversas. A entrevista será registrada em um formulário para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A qual você depois de realizada será apresentada a você para sua devida aprovação ou não.

A senhora não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural.

A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Nome do Orientador: Reinaldo Matias Fleuri

E-mail: rfleuri@gmail.com

Nome da Orientanda: Zenete Ruiz da Silva

E-mail: zenetesilva@hotmail.com

Celular: (48) 9636-2614 / (92) 9184-6626

Tabatinga, 05 de março de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome da pedagoga: _____

Assinatura : _____

ANEXO D

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
DIETORA**

A professora, **ALCINEILA CASTELO BRANCO MAIA**, diretora da Escola Estadual Marechal Rondon está sendo selecionada e convidada para participar da pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**, que tem como **objetivo**: investigar e analisar, através dos discursos de professores, estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Este é um estudo baseado em uma abordagem etnográfica, utilizando como método a pesquisa qualitativa.

A pesquisa terá duração de três meses, com o término previsto para 31 de maio de 2011. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição escolar que forneceu os seus dados.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, questionários e rodas de conversas. A entrevista será registrada em um formulário para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A qual você depois de realizada será apresentada a você para sua devida aprovação ou não.

A senhora não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Intercultural.

A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Nome do Orientador: Reinaldo Matias Fleuri

E-mail: rfleuri@gmail.com

Nome da Orientanda: Zenete Ruiz da Silva

E-mail: zenetesilva@hotmail.com

Celular: (48) 9636-2614 / (92) 9184-6626

Tabatinga, 05 de março de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome da diretora: **ALCINEILA CASTELO BRANCO MAIA**

Assinatura : _____

ANEXO E

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL**A Conferência Geral,**

Reafirmando seu compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966 relativos respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais,

Recordando que o Preâmbulo da Constituição da UNESCO afirma “(...) que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua”,

[...]

Referindo-se às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais que figuram nos instrumentos internacionais promulgados pela UNESCO [1],

Reafirmando que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças [2], *Constatando* que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, *Afirmado* que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais,

Aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais,

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações,

Consciente do mandato específico confiado à UNESCO, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas, *Proclama* os seguintes princípios e adota a presente Declaração:

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessário como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos

povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estarem presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE

Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Artigo 8 – Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais Frente às mudanças econômicas e tecnológicas atuais, que abrem vastas perspectivas para a criação e a inovação, deve-se prestar uma particular atenção à diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, assim como ao

caráter específico dos bens e serviços culturais que, na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais.

[...]

DIVERSIDADE CULTURAL E SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial

Ante os desequilíbrios atualmente produzidos no fluxo e no intercâmbio de bens culturais em escala mundial, é necessário reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais destinadas a permitir que todos os países, em particular os países em desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional.

[...]

A UNESCO, por virtude de seu mandato e de suas funções, tem a responsabilidade de:

a) promover a incorporação dos princípios enunciados na presente Declaração nas estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais;

b) servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não-governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural;

c) dar seguimento a suas atividades normativas, de sensibilização e de desenvolvimento de capacidades nos âmbitos relacionados com a presente Declaração dentro de suas esferas de competência;

d) facilitar a aplicação do Plano de Ação, cujas linhas gerais se encontram apenas a presente Declaração.

Fonte: Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000115.pdf>

Acesso: 13/06/2009.