



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

**DESTE LADO DO RIO:
interculturalidade e ensino de História na fronteira
oiapoquense**

ANDREIA MARTEL TORRES

MACAPÁ
2020

ANDREIA MARTEL TORRES

**DESTE LADO DO RIO:
interculturalidade e ensino de história na fronteira
oiapoquense**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Sidney da Silva Lobato

Área de Concentração: Ensino de História

MACAPÁ

2020



DESTE LADO DO RIO: interculturalidade e ensino de História na fronteira de Andreia Martel Torres está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Baseado no trabalho disponível

em https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1_rwQxJ7OL6sxwjGqc801xLz-VOBCHuzJ.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Torres, Andreia Martel.

Deste lado do rio: interculturalidade e ensino de História na fronteira oiapoqueense. / Andreia Martel Torres; Orientador, Sidney da Silva Lobato. – Macapá, 2020.

138 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. História - Ensino. 2. Fronteiras. 3. Oiapoque (AP).
I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

469.09 T693d

CDD. 22 ed.

À minha querida mãe Sebastiana Martel Torres.
Obrigada por tudo!

Esta dissertação foi julgada e aprovada pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
(Presidente/ Orientador)

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
(Membro Interno)

Profa. Dra. Sílvia Lopes da Silva Macedo
(Membro Externo)

Resultado: Aprovada

Data: 05/10/2020

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer me parece mais do que uma obrigação, como sinaliza a palavra “obrigada”. Agradecer transcende os ritos postos pelos bons costumes e, para mim, é parte indelével da formação proporcionada. Sou grata às forças do universo por terem permitido que eu trabalhasse com um objeto de pesquisa tão enriquecedor para a minha formação acadêmica e pessoal. A fronteira realmente tem uma mística inexplicável. Não seria possível eu ser a mesma depois de conhecer tantas pessoas, realidades e formas de ver e viver o mundo, tão diferentes da minha.

Agradeço à minha amada mãe, dona Sabá, à minha querida filha Kethelen - seu renascimento me deu novo sentido para viver - e meu serelepe e companheiro filho André. Vocês sabem por tudo que passamos e como superamos o que nos foi colocado como desafio. Meu amor por vocês transcende quaisquer palavras que eu pudesse escrever, eu só sei sentir.

Agradeço ao meu querido amigo, Dr. Edcarlos Vasconcelos, que me recebeu na cidade de Oiapoque desde a primeira viagem para a coleta de dados, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa. Valeu, Careca!

Agradeço ao corpo docente e discente do Mestrado Profissional em Ensino de História. Todas as pessoas têm algo a nos ensinar, aprendi algo com cada um de vocês. Podem acreditar.

Agradeço a funcionários, professores, coordenadores e alunos das escolas-campo. Suas experiências na área educacional me ajudaram não apenas a construir esta pesquisa, mas também a me reconstruir enquanto professora da educação básica. E agradeço à gestão da Escola Maria do Socorro Andrade Smith, por permitir meus deslocamentos a campo quando foi necessário.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa, por meio de bolsa, o que permitiu os deslocamentos e o investimento na aquisição da literatura especializada.

E agradeço, por fim, ao meu querido orientador, Dr. Sidney da Silva Lobato. Seu altruísmo intelectual é inspirador. Com seu olhar acurado, ele é capaz de ver nossas potencialidades acadêmicas, mesmo quando nós mesmos não estamos convictos delas. As indicações de leitura, de métodos de pesquisa, o seu compromisso com o fazer historiográfico e as lutas sociais são inspiração para qualquer orientando, e modificaram

a forma de eu encarar o meu ofício. Sem dúvida, há muito dessa generosidade intelectual neste trabalho.

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

Encontros e despedidas

(Fernando Brant /Milton Nascimento – 1985)

RESUMO

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que a História deve ser ensinada em consonância com as especificidades do lugar no qual tal ensino ocorre. O lugar enfocado neste estudo é a área urbana do município de Oiapoque, no norte do estado do Amapá, marcadamente um espaço intercultural. Dois conceitos são centrais nesta pesquisa: *fronteira*, como um recurso epistemológico, e *interculturalidade*, para evidenciar a questão das diferenças. Foram coletados e analisados documentos oficiais que tratam de políticas públicas educacionais para a região de fronteira e as proposições desses documentos foram confrontadas com as ações efetivamente realizadas pelo Estado. Para tal, foi realizada pesquisa de campo, o que permitiu observar e analisar a experiência dos agentes educacionais (professores de História e coordenadores pedagógicos), com quem também dialogamos, tendo como aporte metodológico a história oral. A partir da análise feita, reconhece-se que ações pedagógicas e o ensino de História, pautados na interculturalidade e/ou no bilinguismo, dificilmente se fazem presentes na realidade da fronteira oiapoqueense. Portanto, este estudo problematiza o silenciamento das políticas públicas e do ensino de História em relação à pluralidade cultural daquela fronteira. A partir da experiência dos sujeitos pesquisados, foi possível caracterizar o espaço escolar fronteiriço como intercultural e reconhecer as assimetrias existentes entre os diversos grupos sociais, a forte interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. Infere-se, neste estudo, que uma proposição para o ensino de História em contextos fronteiriços deve ter como foco a valoração positiva das diferenças presentes neste contexto com vistas a superar as desigualdades. As escolhas no ensinar devem, assim, ter em conta a diversidade, as variadas referências culturais e sociais dos públicos escolares, rompendo com o padrão segregacionista que está camuflado em políticas públicas educacionais assimilacionistas e excludentes.

Palavras chaves: Ensino de História; Fronteira; Interculturalidade; Oiapoque

ABSTRACT

This study starts from the assumption that the teaching of history must be in line with the specifics of the place where such teaching occurs. The place focused on this study is the urban area of Oiapoque, a municipality to the north of Amapá state, markedly an intercultural space. Two concepts are central to this research: *frontier*, as an epistemological resource and *interculturality*, to highlight the issue of differences. Through the collection and analysis of official documents dealing with educational public policies for the border region, we confronted the proposals with the actions effectively carried out by the State. To this end, we carried out field researches that allowed us to observe and analyze the experience of educational agents (history teachers and pedagogical coordinators), with whom we also spoke, having as methodological contribution the oral history. From the analysis made, we recognized that pedagogical actions and History Teaching based on interculturality and/or bilingualism are almost inexistent in the reality of the Oiapoque border. Therefore, this study problematizes the silencing of public policies and History Teaching in relation to the cultural plurality of this frontier. From the experience of the researched subjects, it was possible to characterize the border school space as intercultural and to recognize the asymmetries existing between different social groups, the strong interrelationship between different subjects and socio-cultural groups. It appears from this study that a proposition for Teaching History in border contexts has to focus on the positive valuation of the differences present in this context in order to overcome inequalities. The choices in teaching should take into account the diversity, the varied cultural and social references of school audiences, breaking the segregationist pattern camouflaged in assimilationist and excluding public educational policies.

Keywords. History teaching; Border; Interculturality; Oiapoque.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FRONTEIRA(S) ENTRE TIPIFICAÇÕES E VIDAS	27
1.1. O lugar fronteiriço.....	27
1.2. Os sentidos históricos e o espaço fronteiriço	31
1.3. O(s) conceito(s): a polissemia do termo	34
1.4. Deste lado do rio – Oiapoque, histórica e sociologicamente, como fronteira intercultural.....	43
2. O ENSINO DE HISTÓRIA EM LUGARES DE FRONTEIRA	59
2.1 O que dizem os documentos oficiais	62
2.3 A interculturalidade nos documentos e a interpretação de interculturalidade da mantenedora	79
2.4. A interculturalidade, perfil profissional e formação.....	85
3. A INTERCULTURALIDADE ESTÁ NO CHÃO DA ESCOLA	97
3.3. Nós e os outros: alteridades no contexto escolar fronteiriço	110
3.3.1. Os indígenas	111
3.3.2. Os migrantes	116
3.3.3. Os filhos do garimpo	118
3.3.4. As questões de gênero e sexualidade.....	119
3.4 Intersecções metodológicas entre o Ensino de História e a interculturalidade.....	121
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, com o avanço da globalização, crescia o discurso que anunciava o fim das fronteiras. Tal avanço parecia indicar o advento de um mundo em que atividades interconectadas não seriam estorvadas por fronteiras locais¹, com profundos impactos políticos e culturais se materializando de maneira irreversível. No entanto, este movimento – mormente impulsionado pelo livre mercado, mas não apenas por ele – gerou e fortaleceu fronteiras simbólicas (os estereótipos, o outro, o estranho), vitimando os que menos se beneficiaram da globalização. Já no século XXI, os impactos dos processos globais voltaram à baila nas discussões ocorridas no interior das agências internacionais. Se, por um lado, esse debate valorava positivamente a integração regional, principalmente no âmbito das relações institucionais e econômicas, por outro, ele desvela as assimetrias entre as nações. As contradições e as complexidades decorrentes desses processos podem ser vistas no crescimento do terrorismo, da migração indocumentada, da distribuição desigual dos fluxos econômicos e dos enfrentamentos bélicos e políticos sobre os refugiados que reivindicam a própria sobrevivência.

Nesta conjuntura, a fronteira tem função de contenção do fluxo de pessoas, cabendo às instituições estatais, por meio de seu aparato burocrático e militar, conter e impedir as “ameaças” que estão nos confins, ideia que inclusive impulsionou campanhas políticas, a exemplo da última eleição estadunidense, em 2016.² Esta pauta oblitera a ideia do Estado como promotor e gestor de bem-estar social na vida diária dos seus cidadãos. Do Estado, a face que se apresenta é muito mais a de aparelho repressor e que pouco considera a diversidade que se apresenta nesse cenário. Na contenda

¹ HOBBSAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad. José Veiga 2ª reimp. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

² A deportação de migrantes e refugiados foi uma das propostas da campanha eleitoral à presidência dos Estados Unidos de Donald Trump, em 2016. O então presidente prometeu agir rapidamente no combate aos *bad hombres*. Ou seja, indivíduos que tivessem registro criminal, membros de gangues e traficantes de droga. Este discurso de combate à criminalidade, que está diretamente ligado ao fluxo migratório do México em direção aos Estados Unidos, foi o eixo estrutural para o fortalecimento de uma onda conservadora e outros desdobramentos, como a ideia de construção de um muro que separaria aqueles países e que serviria como contenção do fluxo de pessoas. Trump enfatizou: “depois da fronteira ficar ‘segura’, ‘os serviços de imigração vão começar a determinar’ o que fazer com os restantes dos imigrantes sem documentos que estão nos EUA. ‘É muito importante, vamos garantir a segurança da nossa fronteira’” (UNISSINOS, Instituto Humanitas. *Trump promete expulsar dois a três milhões de imigrantes imediatamente*. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/562303-trump-promete-expulsar-dois-a-tres-milhoes-de-imigrantes-imediatamente>>. Acesso em 05 de novembro de 2018).

ideológica e política, voltar o olhar para o local, não como uma interpretação oposta ao global, mas como desveladora da relação entre a ação e o lugar, apresenta-se como opção e permite abordar os desafios contemporâneos da localização de consideráveis implicações dos fenômenos sociais em curso³. Por isso, as interpretações contidas nesta dissertação partem da ideia de lugar que “na escala geográfica, [a fronteira] diz respeito às proximidades das relações cotidianas (de vizinhança, de parentesco, de amizade, de comunidade etc.) e às experiências imediatas dessas mesmas relações cotidianas mediadas pelo espaço vivido”⁴. Na contramão dos discursos da extinção das fronteiras, o que se percebe, ao considerarem-se as divisões e as conexões, é a proliferação delas (sobretudo das simbólicas). Observou-se, igualmente, a multiplicação de um fazer social intrinsecamente conectado com esse espaço fronteiriço. Este é o lugar no qual alguns tipos de relação social podem ser melhor percebidos, dada a transitoriedade dos múltiplos agentes, as marcas identitárias que eles carregam, além do fazer que se materializa em relações de poder e que dita o caráter intercultural de tais relações.

Este estudo conduz a uma fundamental diferenciação dos significados assumidos pelas expressões *escolas de fronteira* e *escolas na fronteira*. Em resumo, distinguimos assim essas categorias de escolas: *as escolas de fronteira* são as que foram concebidas nos documentos oficiais como instituições moldadas para responder às demandas próprias dos espaços fronteiriços; e as *escolas na fronteira* são aquelas que, embora estejam localizadas nas faixas de fronteira, não apresentam diferenças pedagógicas ou organizacionais em relação aos demais educandários – ou seja, são as que não foram incluídas na política pública de criação de *escolas de fronteira* (que adotam o modelo de educação intercultural), não obstante terem as características exigidas para isso. Foi o reconhecimento dos lugares de fronteira⁵ como espaço intercultural que norteou esta pesquisa, cujo objeto é o ensino de História em escolas do

³ BOURDIN, Alain. *A questão local*. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A. col. Espaços do desenvolvimento. 2001.

⁴ TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Pensando a noção de fronteira: um olhar a partir da ciência geográfica. In NASCIMENTO, Durbens Martins (org). *Amazônia e defesa: dos fortes as novas conflitualidades*. Belém: NAEA/UFPA, 2010. p. 116.

⁵ Os lugares de fronteira são entendidos como uma categoria de análise a partir da geografia humana contemporânea e corresponde a categoria filosófica da singularidade. Para Silva a categoria filosófica determina o conteúdo dos conceitos utilizados (*Ibidem*, p. 107).

Trindade Júnior enfatiza a utilização do *lugar* como categoria de análise pelos geógrafos e pensadores contemporâneos como uma dimensão da realidade social. Essa premissa coloca a categoria *lugar* como inserida no pensamento social, uma categoria útil para entender a dinâmica geográfica das fronteiras. Desta maneira o *lugar* é o espaço das relações imediatas, pela proximidade social e pelo reconhecimento mútuo, o lugar traz subjacente o sentido do vivido e se volta para as dinâmicas geográficas das microescalas. (*Ibidem*, p. 267).

contexto fronteiriço Brasil-Guiana Francesa. O foco privilegiado de observação foram duas escolas estaduais – Joaquim Caetano da Silva e Joaquim Nabuco – localizadas na cidade de Oiapoque. As escolas que serviram de mote para a pesquisa são aquelas que receberiam o Programa Escolas Interculturais de Fronteira do Ministério da Educação, no qual o Amapá foi incluído a partir de 2014. Portanto, considerou-se a possibilidade de inserção dessas escolas no programa, considerando as peculiaridades que distinguem a fronteira oiapoqueense das demais áreas fronteiriças do Brasil.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é a produção de um estudo que possa subsidiar práticas educativas e políticas públicas educacionais focadas nas particularidades da fronteira oiapoqueense, bem como auxiliar gestores escolares e professores de História, da educação básica, por meio dos elementos teóricos e empíricos. O foco recai sobre a possibilidade de diálogo entre processos educativos e a interculturalidade local, visando redimensionar as práticas pedagógicas. Partindo desse entendimento, especificamente objetiva-se: 1- identificar e analisar as ações governamentais que foram estabelecidas para a área do ensino em geral e do ensino de História em particular, nas escolas de fronteira; 2- compreender quais saberes históricos são necessários em lugares de fronteiras; 3- examinar quais caminhos e alternativas são viáveis na produção de conhecimento histórico significativo em lugares de fronteira; 4- compreender como o reconhecimento da diferença e da interculturalidade pode auxiliar na construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira. Pensou-se nessas questões a partir do debate que aponta a importância das questões locais e de novas abordagens para o ensino de História, principalmente aquelas que revisam a História nacional e questionam o modelo do ensino de História como forma de construir uma identidade unitária, baseada no nacionalismo e no civismo.

No Brasil, enquanto campo disciplinar, o ensino de História esteve inicialmente imerso numa visão hegemônica, ou monocultural, em detrimento da pluralidade de modos de vida existentes no país. Para Circe Bittencourt, a história do ensino da História é marcada por uma “longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e institucionalização do saber escolar”, na qual os sujeitos que se localizam fora dos círculos intelectuais são invisibilizados ou sub-representados⁶. A mesma autora aponta que o ensino de História no Brasil passou a ser delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824 pelos liberais brasileiros

⁶ BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. *Rev. Brasileira de História*. São Paulo: v.13, n° 25/26. set. 92/ ago. 93. p. 196.

envolvidos nos debates educacionais. A disputa se dava entre a História Laica, de caráter positivista ou cientificista, e a influência religiosa trazida pela História Sagrada⁷. Bittencourt argumenta que o Ensino da História se organizava em torno da História Sagrada, da História Universal e da História da Pátria, em meio às disputas entre os liberais e conservadores. Para os liberais, a educação proposta deveria visar à formação de cidadãos produtivos. Já para os conservadores, cuja compreensão do que era ser um cidadão se desenvolvia a partir do ideário do Estado e da Igreja, a ação educativa deveria ser fundamentalmente moralizante.

Os estudos citados nos permitem observar a destacada função cívica do ensino da História oitocentista. Nadai afirma que a história ensinada no século XIX deveria então ser geradora de valores e de representações coletivas oriundos da França, que era tomada como fonte de exemplos para diversos Estados nacionais, como o Brasil⁸. Jaime Pinski afirma que a “nação viável” se tornou lugar comum, homogeneizador e que simplesmente desconsiderava o que era plural⁹.

Kátia Abud, por sua vez, ressalta que o civismo também esteve fortemente presente no Ensino de História, durante a chamada Era Vargas¹⁰. Em outro artigo, Bittencourt destaca que os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024/61) “não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do estado.”¹¹ Na década de 1970, como destaca Janotti¹², foi dada maior atenção à realidade vivida, sendo tecidas críticas ao discurso ideológico moralizante. O momento foi de repensar os caminhos do Ensino de História. Naquele contexto, o grande desafio da historiografia e do ensino foi “identificar outros agentes sociais que não os privilegiados tradicionalmente”¹³. Para essa autora, a história ensinada viveu um momento de repúdio à História Política e uma atenção voltada à História Imediata e do

⁷ FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. 2 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

⁸ NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In PINSK, Jaime. (org.) *O Ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto. 2009, p. 27- 36.

⁹ PINSK, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In PINSK, Jaime. (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto. 2009, p. 11-26.

¹⁰ ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Rev. Brasileira de Hist.* [online]. v. 18, n. 36, 1998, p. 103-114.

¹¹ *Idem*. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.p. 39.

¹² JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe. *O Ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto. 2009. p. 42-53.

¹³ NADAI, Elza, *Op. cit.*, p. 34.

Tempo Presente. Essa abordagem do Ensino de História interliga-se a um projeto político que impele o cidadão às conquistas da democracia. No entanto, nos anos de 1980, esses desdobramentos e posturas, no Ensino da História, nem sempre atingiram seus objetivos. Destaca-se a influência da Nova História Cultural francesa e a crítica pelas preocupações com o efêmero e o mero recorte cronológico. Janotti também destaca a influência dos neomarxistas ingleses na formação de professores das décadas de 1980 e 1990.

A partir de confluências teóricas e do diálogo mais próximo com disciplinas como a psicologia da educação, a sociologia da educação e a antropologia, o Ensino da História se repensou. Bittencourt aponta que, desde a década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção pela História Sociocultural tem permeado os currículos e é “justificada por uma série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se: o de cultura, o de trabalho e o de poder”¹⁴.

A contar da década de 1990, as questões econômicas influenciaram mais diretamente o contexto educacional. Por isso, no Brasil, os acordos e as cooperações entre países limítrofes instituíram uma agenda de compromissos que tiveram impacto nas questões educacionais. Nesse sentido, destaca-se a publicação de *O ensino de História e de Geografia no contexto do Mercosul*¹⁵. O foco das discussões aí contidas foi a importância estratégica que representam tanto o ensino da História como o da Geografia no atual processo de *integração regional*. Dentre os objetivos, estava previsto o desenvolvimento do Mercosul Educacional, peça-chave no processo de integração regional e de formação de uma *consciência cidadã*. Se outrora a identidade vinculada ao Ensino de História era a do civismo, passando pelo cidadão apto ao exercício da cidadania, nesse contexto, a identidade adequada à realidade que surgia deveria ser a dos “cidadãos que constroem seu espaço - físico, econômico e cultural - dentro de um mundo globalizado e multipolar: o espaço do Mercosul”¹⁶. Com a realização desse

¹⁴BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 98-99.

¹⁵ A publicação foi idealizada e composta a partir do Seminário Regional realizado em Brasília, nos dias 20 e 21 de novembro de 1997, com a participação de especialistas da área, delegados da Argentina, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai (MARFAN, Marilda Almeida. (org.). *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Ministério da Educação e do desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997, p. 6). Sua organização foi conduzida por Circe Bittencourt, Francisco Scarlato, José Flávio Saraiva, Marilda Marfan e Tatiana Brito, e contou com a promoção da Secretaria de Educação Fundamental - SEF - do Ministério da Educação e do Desporto - MEC -, o apoio da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro e a participação especial da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC.

¹⁶ SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: MARFAN, Marilda Almeida. (org.). *Op. Cit.*, p. 5-6.

encontro, o Setor Educacional do Mercosul procurou oferecer insumos para que os docentes da educação básica dos países participantes pudessem começar a introduzir nas salas de aula um ensino que tivesse como pano de fundo o enfoque regional, e para que os docentes e pesquisadores das universidades passassem a trabalhar com novas linhas de produção historiográfica e geográfica, igualmente fundamentadas no enfoque regional, de forma a redimensionar os três níveis de ensino¹⁷.

Pouco mais de um ano antes do episódio acima citado, em 28 de maio de 1996, era assinado o Acordo Quadro de Cooperação Bilateral Brasil-França, que teve no Centro de Línguas Danielle Mitterrand, em Macapá, seu primeiro fruto no setor educacional. Em 2008, a ação conjunta do Ministério da Educação do Brasil e do Ministério da Educação da Argentina constituiu as diretrizes iniciais para um *Modelo de ensino comum em escolas de fronteira*. O documento é a proposta inicial de diretrizes para um “modelo de ensino comum em escolas de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”¹⁸. É válido lembrar que o documento se dá no âmbito do Mercosul, e é caracterizado como um “esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”¹⁹. O modelo adotado no documento engloba dupla conceituação de interculturalidade: 1- Conjunto de práticas sociais ligadas a estar com o outro, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente; 2- Os conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. É de 2008, ainda, a assinatura da Cooperação Educacional entre o Brasil e a França, com ratificação do Acordo em 2018.

A portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, instituiu o *Programa Escolas Interculturais de Fronteira*, que visa “promover a integração regional por meio da educação intercultural bilíngue”²⁰. Em 2013, ocorreu a ampliação do programa que

¹⁷ PRADO, Iara Discurso proferido pela Secretária de Educação Fundamental na Abertura do Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. In: MARFAN, Marilda Almeida. (org.). *Op. Cit.*, p.7-9.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Brasília e Buenos Aires. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafrenteiras/doc_final.pdf> Acessado em 04 de agosto de 2018.

¹⁹ *Ibidem*. s/d

²⁰BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 798*, de 19 de junho de 2012. Disponível em: <

previu, para 2014, a inserção das línguas francesas e inglesas com atenção para as fronteiras da Guiana Francesa e o Suriname²¹. No Amapá, em 2018, ocorreu a criação da escola bilíngue Marly Maria de Sousa da Silva, que é um complemento na direção do que é aspirado no Acordo Quadro de Cooperação Bilateral Brasil-França. Portanto, o recorte cronológico desta pesquisa vai da assinatura do Acordo Quadro de Cooperação Bilateral Brasil-França, em 1996, à implementação da escola bilíngue Marly Maria de Sousa da Silva, em 2018.

O contexto apresentado suscitou as seguintes inquietações, as quais nortearam a pesquisa e a consequente a construção deste estudo: Quais ações governamentais foram estabelecidas para o ensino em geral e para o ensino de História em particular, nas escolas de fronteira e na fronteira, em especial para a fronteira Brasil-Guiana Francesa? Como os alunos aprendem História em escolas na fronteira? Quais saberes históricos são necessários no contexto fronteiriço Brasil-Guiana Francesa? Quais caminhos e alternativas são viáveis na produção de conhecimento histórico significativo em lugares de fronteira? Como o reconhecimento da diferença e da interculturalidade podem auxiliar na construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira?

Para a construção de um arcabouço teórico que pudesse direcionar os leitores e futuros pesquisadores que se interessassem por esse estudo, o primeiro passo foi o levantamento diagnóstico de teses, dissertações, artigos e documentos das mais diversas esferas que se ocupam da temática “O ensino de história em contextos de fronteira”. Após consulta nos *Anais do Encontro Perspectivas do Ensino de História*²² dos anos de 2012 e 2015, averiguou-se que, em relação ao ensino no contexto de fronteira, há uma lacuna no campo historiográfico²³. No ano de 2012, identificou-se um trabalho

http://www.lex.com.br/legis_23452981_PORTARIA_N_798_DE_19_DE_JUNHO_DE_2012.aspx.

Acessado em 04 de agosto de 2012.

²¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Programa intercultural terá mais países, cidades e idiomas*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/19218->>. Acessado em: 04 de agosto de 2018.

²² O Encontro Perspectivas do Ensino de História é o evento de maior expressividade para o campo do Ensino de História no Brasil. Ele ocorre desde 1988 e, em julho de 2018, ocorreu a sua X edição. De 02 a 05 de junho de 2012 ocorreu o VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, na Unicamp, e teve como tema: Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes. De 18 a 21 de abril de 2015, na Universidade Federal de Minas Gerais, o IX encontro teve como tema: Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História. Não foi possível fazer o levantamento no ano de 2018, pois até o momento deste levantamento - 09/2018- os trabalhos, os resumos ou os títulos do evento não haviam sido disponibilizados no site do evento.

²³ Foram considerados trabalhos cujos títulos referenciavam os conjuntos: “Ensino de História em Escolas de Fronteiras”, “Ensino em Escolas de Fronteira” e “Ensino Intercultural”. O recorte cronológico deu-se pela pretensão de verificar a produção acadêmica a partir da instituição da portaria nº 798/2008.

relacionado à temática: *As perspectivas e reflexões para o Ensino de História no Mercosul Educacional*²⁴. Já no ano de 2015 não foram encontrados trabalhos que fizessem menção a essa temática. Tal ausência é um indicativo do déficit de interesse dos pesquisadores da área do Ensino de História para com a questão. No entanto, em programas de pós-graduação em Educação, em Linguística, Interdisciplinares e em Estudos Fronteiriços, a produção é crescente²⁵.

O foco na produção analisada se direciona amplamente às fronteiras hispano-brasileiras²⁶. Este predomínio não deve ser entendido como primazia de um determinado contexto regional superior (as fronteiras do sul do país) em detrimento de outro inferior (as fronteiras do norte), pois há de se considerar a criação do Mercosul, a influência brasileira neste bloco econômico e os desdobramentos na área educacional do maior volume de pesquisas relacionadas às fronteiras hispano-brasileiras, em detrimento da franco-brasileira. Por outro lado, as especificidades da fronteira oiapoquense foram tematizadas a partir de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, a hipótese levantada é de que, no campo do Ensino de História, os esforços acadêmicos, assim como as políticas educacionais, se concentram e direcionam-se às fronteiras do Brasil com os países de língua hispânica. Atesta-se ainda que as ações governamentais na fronteira oiapoquense são esparsas e pouco dialogam com a dinâmica local. Disto infere-se que os saberes ensinados – ao não considerar as singularidades do contexto fronteiriço – pouco contribuem à formação e ao aprendizado significativos dos alunos. Admite-se ainda que a adoção de conteúdos concernentes à relação compreensiva dos sujeitos e suas ações, às influências interculturais e ao reconhecimento das diferenças pode auxiliar na construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira.

²⁴ Trabalho apresentado junto ao Grupo de Trabalho 8 (GT) coordenado por Nelson Vásquez Lara (PUC-Chile), Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC) e Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Unicamp). O trabalho desdobra-se da tese intitulada: *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

²⁵ É o caso do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, em Corumbá. Desde a instituição desse programa, em 2009, até a data deste levantamento (09/2018), das 99 dissertações apresentadas, 10 tiveram como eixo temático: o ensino em fronteira; as escolas bilíngues de fronteira e/ou o ensino intercultural.

²⁶ Couto Silva destaca, em relação a pesquisas brasileiras sobre linguística em contextos de fronteira, que grande parte dos estudos teve como objeto de pesquisa a situação linguística nas fronteiras hispano-brasileiras; só recentemente a atenção tem sido direcionada para a fronteira Brasil/Guiana Francesa (COUTO SILVA, Karen Kênnia. A política linguística na região fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: Panorama e contradições. *Rev. Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (56.2): 617-639, mai./ago. 2017).

A produção bibliográfica especializada apresenta duas linhas interpretativas para a temática do Ensino em escolas *de* fronteiras. A primeira relaciona-se às ações do Estado, por meio das políticas educacionais de viés neoliberal e pela integração regional, com atenção especial às questões econômicas²⁷. Esta linha interpretativa é vista, sobretudo, nos documentos produzidos pelo governo brasileiro na década de 1990, como no caso do já citado *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. A segunda e mais recente linha interpretativa para os trabalhos que têm por tema as escolas de fronteiras pauta-se na interculturalidade. Nesta são os sujeitos, suas ações e identidades (forjadas nas e pelas fronteiras) o foco das análises. É o caso da dissertação de mestrado *Bilinguismo e jogos de identidades na região de fronteira: a Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá*, que teve como o objetivo compreender, por meio da observação do cotidiano, o processo de formação identitária dos alunos, uma vez que eles moram na Bolívia e estudam no Brasil²⁸. Já a dissertação *A Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano no contexto fronteiro Brasil-Bolívia* analisou, no projeto sociocultural de mesmo nome, os intercâmbios, as manifestações de culturas locais e globais, como o laboratório de dança e outras tantas atividades oferecidas, que estimulam o fortalecimento e a visibilidade de uma cultura fronteiriça²⁹.

Após esse levantamento, fez-se necessária a apropriação de um referencial teórico para se entender a fronteira oiapoquense como um espaço intercultural. Entende-se aqui essa fronteira como lugar de construção de sociabilidades singulares e manifestadas nas diferenças, concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução – dinâmicas que são atravessadas por questões de poder e permeadas pela interculturalidade. Assim, para a compreensão da diversidade presente na fronteira oiapoquense, a consulta a censos demográficos, estudos de campo e projeções disponíveis em estudos já realizados e em relatórios do quantitativo de alunos das escolas pesquisadas foram imprescindíveis.

²⁷ Destaca-se que em 1997 (ano da publicação do estudo, que ofereceria subsídios para apontamentos ao Ensino da História e Geografia para o Setor educacional do Mercosul e que compila as discussões sobre escolas bilíngues interculturais) há uma efetivação contundente de ações neoliberais no Brasil. Este modelo econômico que ditaria as ações em outros ministérios, como no da Educação, foi o mote das políticas de privatização que caracterizou os dois mandatos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1º mandato de 1994 a 1997 e 2º mandato de 1998 a 2002). Tais discussões desdobram-se, sobretudo, da implementação do Mercosul e do Mercosul Educacional, e no discurso da integração.

²⁸ Defendida junto em 2010 junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Minas Gerais.

²⁹ Defendida no referido programa de pós-graduação, em 2012, ano da Portaria nº 798.

No fazer historiográfico, o uso de dados demográficos ganhou destaque na década de 1950, com a História Demográfica e, conforme Peter Burke, a partir da necessidade de mecanismos metodológicos adequados à análise das consequências do crescimento da população mundial. Na historiografia francesa, desenvolveu-se “o método de ‘reconstrução familiar’, que vincula aos registros de nascimento, casamentos e mortes, investigando uma região e um período através do estudo de casos de família em Gênova, Normandia e em outras partes.”³⁰ Os censos foram utilizados na historiografia americana por Frederick Jackson Turner³¹ para mostrar o avanço humano nas faixas de colonização das fronteiras norte-americanas. Tal fator, segundo esse autor, explicaria a identidade norte-americana e o sentido da expansão da fronteira para o Oeste na constituição daquele país.

Outra maneira de compreender os agentes dessa fronteira é ouvindo-os contar sobre ela. Para isso, o pesquisador deve ir ao encontro daqueles cuja experiência deseja conhecer: neste caso, os agentes que estão na fronteira e se movem por meio dela. Assim, um passo metodológico importante neste estudo é considerar a própria fronteira como um recurso a ser explorado, considerando suas paisagens e suas inscrições a partir “da capacidade de hierarquização e estratificação da mesma.”³² Ressaltamos que a fronteira é aqui compreendida como “método”³³, e é importante o olhar do pesquisador a partir do caráter polissêmico, que advém de suas dimensões físicas ou simbólicas. Isto se refere à postura do pesquisador que passa a compreender a fronteira em suas relações sociais, suas peculiaridades, suas nuances, que estão em constante diálogo com as mais diversas camadas de poder e ações dos sujeitos que na fronteira transitam e/ou nela se fixam. Por isso, estar no lugar fronteiriço foi condição basilar desta pesquisa.

Os deslocamentos até a fronteira ocorreram em momentos distintos (julho de 2017, maio de 2018, setembro de 2018, novembro de 2018 e abril de 2019). As duas primeiras viagens tiveram como objetivo captar as rugosidades na paisagem da cidade, perceber o contexto fronteiriço oiapoquense como intercultural e identificar em quais sentidos a fronteira se multiplica (simbologias criadas por seus agentes) e em quais ela

³⁰ BURKE, Peter. *A escola dos Anales (1929-1989)*. A Revolução Francesa da Historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Unesp, 1997, p. 70.

³¹ TURNER, Frederick Jackson. O significado da fronteira na história Americana. In: KNAUSS, Paulo. (org) *Oeste Americano. Quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América de Frederick Jackson Turner*. Trad. Paulo Kanuss e Ina Mendonça. Niterói: EdUFF, 2004.

³²MEZZADRA, Sandro. NEILSON Breton. *La frontera como método: O la mutiplicacion del trabalho*. Trad.: Vera Hendel. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Tinta Limon, 2016, p. 28.

³³MEZZADRA, Sandro. Multiplicação das fronteiras e práticas de Mobilidade. *REMHU- Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXIII, n. 44, p.11-30, jan-jun. 2015.

limita (medidas de contenção estatal). As demais visitas objetivaram a coleta concernente às escolas-campos, ao levantamento documental e à coleta de relatos orais de professores e alunos. Esses relatos suscitam memórias. Aqui é da experiência do sujeito que se trata: sua narrativa acaba “colorindo o passado com um valor que nos é caro. Esta etapa se deu por meio dos recursos metodológicos da História Oral”³⁴.

Para Verena Alberti, a História Oral possibilita registrar uma História dentro da História³⁵, já que os sujeitos, por meio de seus relatos, são reconhecidos como indivíduos únicos e singulares em nossas histórias³⁶. Quando isso acontece, é porque encontramos a vivacidade do passado, a possibilidade de “revivê-lo” pela experiência do entrevistado. Nesta etapa, coube à pesquisadora a organização final do texto e a preocupação com a ideia passada nas entrevistas realizadas, mas não com as palavras transcritas tal qual elas foram ditas. Neste estágio da pesquisa, o esforço foi de sistematizar os dados levantados para compreendermos as identidades dos atores sociais imersos no contexto educacional e na história ensinada e para problematizarmos suas experiências à luz das questões que impulsionam a pesquisa. Tal necessidade emerge do entendimento de que as identidades em contextos fronteiriços se articulam por meio de um complexo movimento de tensão. O cientista social Lindomar Albuquerque argumenta que essas identidades são forjadas no “jogo dos espelhos das diferenças culturais, do compartilhamento de uma cultura singular fronteiriça, das estratégias dos documentos de nacionalidade e das desigualdades de poder entre as populações fronteiriças e entre os respectivos estados nacionais”³⁷. As identidades nas fronteiras internacionais, geralmente, são manifestadas por meio das expressões culturais, estigmas e táticas de cidadania. Elas são fundamentalmente formas de expressão política permeadas por relações assimétricas de poder. Assim, em relação ao Ensino de História, se outrora a questão da identidade esteve ligada à função cívica – a formação do

³⁴ O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a *narrativa*. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que uma matéria seja narrada. Isso significa que tal acontecimento se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido (ALBERTI, Verena. *Narrativas na História Oral. XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa*, 2003).

³⁵ *Idem*. *História Oral – A experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

³⁶ TOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

³⁷ ALBUQUERQUE, Lindomar. Identidades em territórios de fronteira. Os casos de Ceuta e Gibraltar na fronteira entre a África e a Europa. Dossiê: Mundialização, regionalização e fronteiras. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 285-302, maio-ago. 2018, p. 290.

patriota, do cidadão trabalhador, construtor da aura democrática –, hoje em contextos de fronteira, nos parece possível falar de identidades políticas plurais. Numa sociedade democrática, o reconhecimento das diferenças e uma visão positiva de tais pluralidades são fatores determinantes da justiça social.

Após esse levantamento, a pesquisa passou a ser construída a partir de escolhas teóricas e metodológicas que dialogam com a perspectiva intercultural proposta por Vera Candau (ou multiculturalismo aberto e interativo), por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Esse referencial tem os seguintes fundamentos:

1- Promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade;

2- Ruptura com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução;

3- Defesa de que a hibridização cultural é mobilizadora da construção de identidades abertas, em construção permanente;

4- Promoção da consciência de que mecanismos de poder permeiam as relações culturais;

5- Favorecimento do diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, assumindo as tensões e os conflitos que emergem desse debate;

Por último, não se desvincula a compreensão da diferença do problema do influxo das desigualdades presentes de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.³⁸ A interculturalidade ou multiculturalismo aberto e interativo reconhece as assimetrias entre os diversos grupos sociais. Se em perspectivas de outrora a interpretação levava a uma justaposição cultural e a convivência harmoniosa entre os mais diferentes grupos, na perspectiva intercultural as diferenças ditam as relações e são vistas como positivas para a construção democrática da sociedade³⁹. A perspectiva intercultural adotada neste trabalho se estabelece oposta ao “daltonismo cultural”⁴⁰, ou seja, o caráter monocultural, em geral, assumido pelas

³⁸ CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Rev. Currículo sem Fronteiras*. v.11, n.2, jul/dez 2011, p. 240-255.

³⁹ *Idem*. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set. /dez. 2007. p. 731-758.

⁴⁰ *Ibidem*, p.732.

escolas e seus sujeitos. Esta perspectiva passa a ser questionada, sobretudo, quando diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos. Destacam-se as múltiplas questões postas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando a igualdade de acesso a bens e serviços, além do reconhecimento político e cultural desses movimentos. A discussão em tela trata da perspectiva intercultural no âmbito geral do ensino e da didática. Confrontou-se a perspectiva da interculturalidade com o ensino da História, percebido como âmbito privilegiado para tal diálogo, especialmente por meio de transformações pelas quais tal ensino passou e vem passando como campo disciplinar e investigativo.

Candau destaca que ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos significativos de aprendizagem, ou seja, aquela aprendizagem que proporciona conhecimentos relevantes para construções cognitivas e/ou produtivas de mudanças qualitativas a alunas e alunos (mudanças de ordem: social, cultural, econômicas etc.)⁴¹. A mesma autora aponta que as questões relacionadas à diferença na educação não constituem um problema inédito. Destaca-se que a dimensão cultural é fortemente marcada em lugares de fronteira, e essa perspectiva ganha contornos singulares no contexto da globalização, das relações e dos acordos de cooperações estabelecidos entre países, além do movimento de pessoas nesta realidade interconectada.

Outro procedimento investigativo adotado nesta pesquisa foi a análise de documentos do poder executivo e do poder legislativo⁴². Ressalta-se que o acesso a essa documentação se deu, em grande parte, por meio de sítios da rede mundial de computadores e em arquivos digitais dessas instituições. Nesse contexto, Arlette Farge considera que o documento impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. Ele é organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas. Na

⁴¹ CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais... *Op. Cit.*, p. 240-255.

⁴² São os seguintes: O Ministério da Educação (Escolas de Fronteira. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), 2008; Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – 1996 (História); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ciências Humanas e suas tecnologias); Bases Nacionais Curriculares (versão de 20 de dezembro de 2017). Ministério da Integração Nacional (Proposta de reestruturação do Programa de desenvolvimento da Faixa de Fronteira - Bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira; Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira); Gabinete da Casa Civil (Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa assinado em Paris, em 28 de maio de 1996). Além de documentos do executivo e do legislativo estadual; Proposta curricular estadual e os planejamentos dos professores de História das escolas localizadas na fronteira.

construção desta compreensão, espera-se que se crie um pensamento, modificando-se um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão: “Disfarçado ou não, ele é carregado de intenção, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros.”⁴³ Originalmente, a intenção desses documentos é dar publicidade às ações do executivo e do legislativo por meio de ementas, protocolos e acordos, facilitando a comunicação entre as instituições e outros entes. A relação dos historiadores com esse tipo de documentação mudou ao longo do tempo. Daqueles que viam os documentos como “fontes de verdade”, testemunhos neutros do passado aos que analisam seus discursos, reconhecem seus vieses, desconstruem seu conteúdo, contextualizam suas visões, muito se passou. O novo trato metodológico de documentos feitos a partir de órgãos governamentais suscita acalorados debates sobre a implementação de um determinado processo⁴⁴.

Desconstruir e contextualizar visões é exercício do qual Circe Bittencourt, em *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, se vale para tecer uma refinada análise das propostas curriculares de História para o ensino fundamental, entre 1990 e 1995. Esses documentos, afirma a autora, “caracterizam-se como um conjunto bastante heterogêneo de textos, com acentuadas diversidades na forma como as propostas elaboradas e apresentadas aos leitores, no elenco dos conteúdos selecionam os métodos de ensino sugeridos”⁴⁵. Kátia Abud, em *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História no Brasil na escola secundária*, fundamenta-se neste tipo de documentação e ressalta que os currículos, enquanto textos oficiais, têm outras faces. Tendo como ponto de partida a análise de guias, propostas e parâmetros, a autora enfatiza que “os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos”⁴⁶. A escola ideal não relativiza a realidade e trabalha com a ausência de rupturas e resistências. A partir de Abud, por meio da análise desses documentos e da experiência como professora da educação básica, pode-se inferir que as dificuldades e

⁴³ FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Trad. Fátima Murad. Ed. Edusp. 2009, p. 13.

⁴⁴ BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSK, Carla Bassanezi. (org) *Fontes Históricas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

⁴⁵ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29.

⁴⁶ ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas os programas de História no Brasil na escola secundária In BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29.

os obstáculos presentes no cotidiano das escolas são omitidos em tais textos. Professores e alunos estão aí subrepresentados.

Ao longo da pesquisa, pretendeu-se entender como se desenvolveu o discurso governamental e verificar, por meio da confrontação com os dados gerados em campo, quais ações realmente foram efetivadas na área do ensino e no ensino de História nas escolas *na* fronteira. Isto foi possível devido aos vários deslocamentos da pesquisadora (já mencionados) até a cidade de Oiapoque, assim como à observação e à realização de procedimentos investigativos específicos, que possibilitaram a captação das nuances da paisagem escolar.

Desta maneira, esta dissertação está estruturada em três seções que dialogam entre si. A primeira sessão apresenta a cidade de Oiapoque como um lugar fronteiriço intercultural. Aqui a ideia de fronteira extrapola o limite e o polígono traçado pela marcação territorial. É principalmente caracterizada pela mobilidade dos sujeitos localizados nesta fronteira. Para isso, desenvolveu-se uma discussão bibliográfica interdisciplinar sobre a formação dos sentidos e dos conceitos de fronteira. Os campos de diálogo são: a História, a Geopolítica, a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. À luz dos marcos conceituais desta discussão, apresenta-se o espaço oiapoquense, com foco em seus processos de ruptura e nas permanências que se projetam na atualidade. Os agentes e a mobilidade que caracterizam a fronteira oiapoquense como um lugar intercultural ganham destaque.

A segunda seção evidencia o processo de implementação do Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) no Amapá. Desvelam-se os acordos educacionais, as proposições contidas nos documentos oficiais, as ações governamentais descritas pelos documentos norteadores do programa e aquelas efetivamente executadas no transcurso da implementação do PEIF. Nesta seção, identificam-se as diversas conotações dadas aos conceitos do campo da interculturalidade por pesquisadores, grupos sociais e instituições governamentais, no contexto da globalização. Compõem ainda esta seção dados e ponderações sobre a caracterização dos profissionais que atuam no ensino de História em áreas de fronteira, sobre a formação e as possíveis consequências de práticas relacionadas à contratação desses profissionais.

A terceira seção evidencia o exercício da escuta e da observação. Aqui o estudo reporta-se aos relatos de professores, da comunidade e dos atores responsáveis pela atual conjuntura pedagógica do município de Oiapoque, que deveria receber as ações do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Amapá. De maneira geral,

caracterizam-se as escolas, os alunos e os grupos, assim como suas expectativas e impressões sobre a ideia da *diferença* e das alteridades próprias daquele lugar fronteiriço. Neste percurso, enfatiza-se que o reconhecimento da *diferença* e da interculturalidade são imprescindíveis à construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira.

Por fim, a pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, pois o foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e sobre o exercício do ensino de História na escola pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos por meio do currículo.

1. FRONTEIRA(S) ENTRE TIPIFICAÇÕES E VIDAS

1.1. O lugar fronteiriço

O município de Oiapoque, criado em 23 de maio de 1945, é um dos 16 municípios que compõem o estado do Amapá. Além da sede administrativa de mesmo nome, ele é constituído territorialmente pelo distrito militar de Clevelândia do Norte, por Vila Velha do Cassiporé e Taperebá, e pelas terras indígenas de Uaçá, Galibi e Juminá. Do território do município, uma significativa parte está demarcada como área federal de preservação ambiental: o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e o Parque Nacional do Cabo Orange⁴⁷. Os setecentos e trinta quilômetros de fronteira deste município com a Guiana Francesa lhe conferem o *status* de único ponto do Brasil que tem limite com a Europa, por meio do território descontínuo da França. A Guiana Francesa é um departamento ultramarino francês desde 19 de março de 1946, quando se pôs fim ao seu estatuto colonial. A respeito desta particularidade da Guiana Francesa, Stéphane Granger destaca:

La situation de la Guyane française peut paraître en effet assez schizophrénique: département français et région européenne, territoire amazonien aux fortes influences caribéennes... Outre *les faibles liaisons routières et aériennes*, c'est ce statut atypique dans un monde largement décolonisé qui l'isole de ses voisins : en tant que département et région d'outre-mer elle n'a que peu de compétences internationales, celles-ci faisant partie des compétences régaliennes de l'État, d'autre part le haut niveau de vie et de coûts de production induits ainsi que les protectionnismes propres aux ensembles régionaux (Union Européenne dans son cas, CARICOM et Mercosud pour ses voisins) empêchent l'établissement de véritables relations économiques.⁴⁸

Para Stéphane Granger, é esta mesma *esquizofrenia* que torna tão interessante a tentativa de migração para este departamento, atualmente uma coletividade territorial da França. Tal especificidade, marcada pela interculturalidade, desdobra-se na singularidade materializada nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas da cidade de

⁴⁷ SILVA, José Maria da. A cidade de Oiapoque e as relações transnacionais na fronteira Amapá-Guiana Francesa. *História Revista*, Goiânia nº10. v.2, jul/dez. 2005, p. 276.

⁴⁸ GRANGER, Stéphane. *La Guyane et le Brésil, ou la quête d'intégration continentale d'un département Français d'Amérique*. Thèse de doctorat de Géographie-Aménagement. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3-Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine. 2012, p. 25.

Oiapoque. E é neste horizonte que se inscreve a pesquisa que tem por tema: O Ensino de História em lugares de fronteiras.

Os estudos históricos apontam que essa área já foi palco de litígios entre portugueses e franceses e, após 1822, entre brasileiros e franceses. Além do imbróglio diplomático pela posse do território, conhecido na historiografia como *O Contestado Franco-Brasileiro*, dos séculos XVII ao XIX, a área caracterizou-se pela formação de mocambos compostos por negros, índios e soldados desertores, os quais forjaram sua própria noção de escravidão e liberdade – pela mobilidade de diversas etnias indígenas e pelo seu comércio com espanhóis, holandeses e, principalmente, franceses⁴⁹. Somente em 1900 estas terras foram definitivamente consideradas brasileiras⁵⁰.

Para além das disputas dos Estados nacionais, o que se estabelece no tempo presente é uma conexão entre a multiplicidade de atores que transitam e se movem na fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa. Estudos sociológicos apontam a década de 1960 como balizadora de uma nova onda migratória vinculada ao mundo do trabalho. Em 1964, no auge da construção das instalações da cidade de Kourou⁵¹, a saída de nortistas para cidade de Cayenne tornou-se uma opção para milhares de trabalhadores desempregados. Neste cenário, a cidade de Oiapoque transfigurou-se, no imaginário coletivo, numa espécie de plataforma da qual os trabalhadores poderiam se lançar a um horizonte de expectativas que vislumbrasse não apenas a sua melhoria de vida, como a dos seus familiares que ficaram no Brasil. Já nos anos 2000, foi o euro que ensejou o recrudescimento no imaginário popular da mística do Eldorado na Amazônia. A possibilidade de “ganhar em euro e gastar em reais”⁵² atraiu e atrai uma pluralidade de atores que cotidianamente deixam suas impressões naquela cidade. Com uma população estimada em 26.627 pessoas⁵³, localizada no extremo norte do estado do Amapá e cuja ligação com a capital Macapá é a BR-156, Oiapoque faz fronteira e é ligado por meio da

⁴⁹ GOMES, Flávio dos Santos. Fronteiras e Mocambos: O protesto negro na Guiana Brasileira. In GOMES, Flávio dos Santos (org). *Nas terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX*. Belém, Editora Universitária (UFPA) 1999, p. 225-318.

⁵⁰ SILVA, José Maria da. *Op. Cit.*, p. 277.

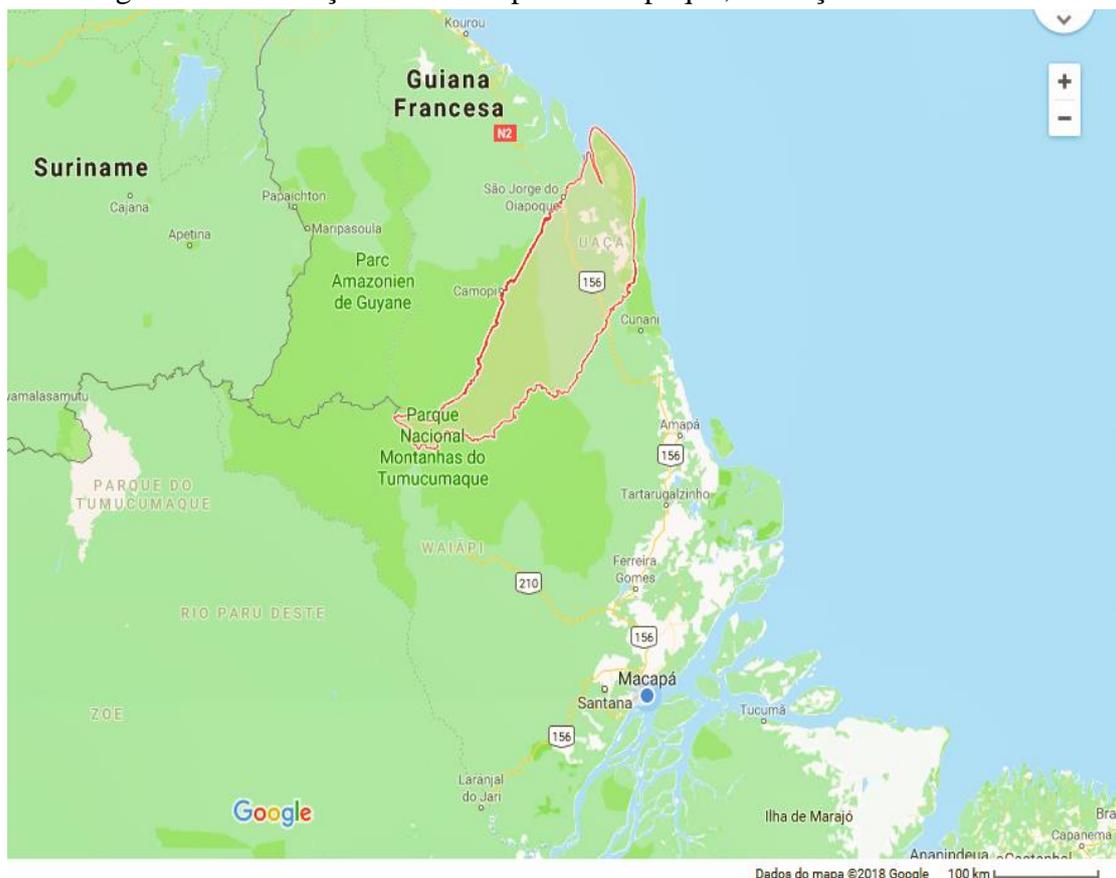
⁵¹ PINTO, Manoel de Jesus de Souza. A vida no limite: atividades ilegais, migração irregular e direitos humanos na fronteira entre o estado do Amapá e a Guiana Francesa. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais*. Unifap. n. 1 dez 2008, p. 3.

⁵² A expressão foi referenciada em algumas conversas informais com pessoas da cidade, entre elas o peruano Leonardo, que reportou ter sido este um dos principais motivos de sua ida para a cidade de Oiapoque.

⁵³ De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essa foi a estimativa para a população residente no município de Oiapoque no ano de 2017, o censo de 2010 aponta uma população de 20.509 habitantes.

ponte binacional com o Departamento Ultramarino Francês (DUF). O Oiapoque também foi durante muito tempo referenciado como o ponto mais ao norte do país.

Imagem 1- Localização do Município de Oiapoque, no traçado em vermelho



Fonte: Google Maps. Modificações feitas pela autora.

Extrapolando a imagem fornecida pela referência geográfica e adentrando na cena cotidiana da cidade, Oiapoque é um lugar pouco desenvolvido socioeconomicamente e as ações do Estado nacional aí são tímidas e esparsas, às vezes ocasionadas por efeito de acordos internacionais.⁵⁴ Tais ações materializam-se e interferem na vida dos habitantes daquele núcleo urbano. A título de exemplo, cita-se a preferência dos moradores em deslocar-se à capital Macapá no verão amazônico e a procrastinação das viagens no período do inverno, já que então é quase certo enfrentar os atoleiros. São pouco mais de 120 quilômetros no trecho norte da Br. 156 sem asfalto. Os trechos mais críticos estão localizados próximos às comunidades de Carnot e

⁵⁴ A cooperação fronteiriça Amapá/Guiana Francesa inicia-se em 1996. Martins indica que os Planos Plurianuais 1996-99/ 2000-03 apresentam diretrizes elaboradas tendo em foco o cenário externo (global) e o cenário interno (local). O externo se encontra vinculado na inserção soberana do Brasil na economia e na política mundial; o interno segue na busca pelo desenvolvimento da nação (MARTINS, Carmentilla das Chagas. *Relações bilaterais Brasil/França: a nova perspectiva brasileira para a fronteira Amapá/Guiana Francesa no contexto global*. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2008. p.18).

Cassiporé. Isso prolonga a viagem por até 20 horas, num trajeto que em condições favoráveis é feito em aproximadamente 8h.

Imagem 2- Ônibus preso em atoleiro nas proximidades da comunidade do Carnot, no município de Calçoene



Fonte: Elaborada pela autora em julho de 2017

*Do outro lado*⁵⁵, a Guiana Francesa, revela a alteridade, o externo, a União Europeia na Amazônia, o euro, o Eldorado. A economia guianense atualmente é extremamente dependente das atividades desenvolvidas pelo Centre Spatial Guyanais (CSG), cujos serviços derivados (turismo, comércio etc) perfazem 80% de todo o PIB guianense.⁵⁶ Ainda assim, a margem francesa é visivelmente mais desenvolvida que *deste lado do rio* (a cidade do Oiapoque). Esse maior desenvolvimento se dá pela economia bastante diferenciada dos demais países limítrofes, marcadamente “pelo *status* político do DUF, pelo peso da administração organizada nos mesmos moldes

⁵⁵ As expressões *deste lado* (Oiapoque) e *do outro lado* (Guiana Francesa) são, comumente, utilizadas pelos moradores da cidade de Oiapoque. Fazem referência à fronteira natural do rio Oiapoque, mas sobretudo revelam o caráter simbólico de alteridade nesse espaço.

⁵⁶ PROST, Zonzon, 1997, p. 42 *apud* AROUCK, Ronaldo de Camargo. *Brasileiros na Guiana Francesa: fronteiras e construções de alteridades*. Belém: Naea/Ufpa, 2002, p. 90.

utilizados na metrópole e, especialmente pela transferência de fundos públicos”⁵⁷. Estas assimetrias revelam não apenas a fronteira como limite entre os estados, mas abrem uma possibilidade de interpretações sobre esse espaço fronteiriço: do social ao étnico, as disparidades econômicas tornam a cidade de Oiapoque um ponto nevrálgico ao suscitar as relações assimétricas entre fronteiras internacionais. E é esta cidade e suas singularidades históricas, sociais e culturais que enfocaremos nesta pesquisa. Interessamos pensar como essa fronteira pode fornecer subsídios para um Ensino de História significativo em escolas fronteiriças.

1.2. Os sentidos históricos e o espaço fronteiriço

Nesta discussão, parte-se da premissa de que as questões fronteiriças tornaram-se centrais para a administração do Estado brasileiro nos últimos anos⁵⁸. O exercício proposto nesta seção é uma incursão pela formação do sentido histórico da fronteira e da ideia do espaço fronteiriço. O sentido de fronteira surge como “um fenômeno da vida social espontânea, referindo-se as margem do mundo habitado”⁵⁹. A palavra *fronteira* indica a parte do território situada *in fronte*, isto é, nas margens. Já o conceito moderno, como apontado no clássico estudo *Fronts e frontières* do geógrafo e diplomata Michel Foucher, é por excelência objeto da geopolítica⁶⁰. Mas, na atualidade, para além de uma noção acadêmica, a fronteira é um conceito prático e político⁶¹.

Ter em vista as questões práticas e políticas da fronteira significa por em relevo a realidade social que vem sendo tratada pelos geógrafos e pensadores contemporâneos por meio da categoria conceitual *espaço*.⁶² Lefebvre, por exemplo, considera o espaço

⁵⁷ GIACOTTINI, 1995, p. 111 *apud* AROUCK, Ronaldo de Camargo. *Ibidem*. 91.

⁵⁸ Dorfman e França apontam que, desde o 11 de setembro, apesar de o Brasil não apresentar grandes questões belicosas ou conflitos latentes nas fronteiras, as questões fronteiriças voltaram às pautas das políticas públicas, cuja maior parte das ações nesta seara é desenvolvida por meio do Ministério da Integração em articulação com outros Ministérios como no caso do Ministério da Educação para acordos educacionais e as Escolas de Fronteiras (DORFMAN, Adriana. FRANÇA, Arthur Borba Colen. Panorama, percursos e possíveis agendas para os estudos fronteiriços brasileiros. *Anuário Unbral das fronteiras brasileiras*. 2014 p.13-25).

⁵⁹ FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. *Rev. Perspectiva Geográfica*. v. 9, n. 10. 2014.

⁶⁰ FOUCHER, Michel. *Fronts et Frontière*. Un tour du monde géopolitique. Paris, Fayard, 2ª ed, 1991.

⁶¹ *Idem*. Tipología de las fronteras contemporáneas. In BOVIN, Philippe (Dir.). Las fronteras del istimo. Fronteras y sociedades entre el sur de Mexico y America Central. [en línea]. *Mexico: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos*, 2005. Disponível em: <<http://books.openedition.org/cemca/655>>. ISBN: 9782821828155. DOI: 10.4000/books.cemca.655. Acessado em 10 de agosto de 2018.

⁶² TRINDADE Júnior, Saint-Clair Cordeiro da. *Op. Cit.*, p. 107.

uma realidade que não preexiste à sociedade.⁶³ Aqui o que é considerado é a sociedade como resultante das relações estabelecidas por ela mesma. Ou seja, as sociedades produzem espaços a partir dos atributos que a natureza lhes dispõe dos quais o resultado imediato são as relações sociais. Por sua vez, essas relações sociais são replicadas; “razão pela qual, além de produto, o espaço é também, condição (pressuposto de reprodução social) e meio (forma por intermédio da qual a sociedade também define a sua existência)”⁶⁴. Portanto, o espaço não é anterior às sociedades humanas, mas uma dimensão de suas relações.

A geógrafa Maristela Ferrarri utilizou ampla bibliografia para pensar uma história da geografia das fronteiras. Ela discorre sobre o surgimento e a aceitação da palavra na linguagem corrente. Neste movimento histórico, a fronteira vai adquirir significados diversos e vai responder a necessidades de grupos⁶⁵. O termo ultrapassa a ideia de linha de demarcação em determinado espaço geográfico ou lugar unidimensional da vida política, onde um Estado nação acaba e outro começa. Essa ambiguidade se dá pelo uso dos termos *limites* e *fronteiras* como sinônimos, o que, segundo Machado, é um erro. Ela descreve que a palavra *limite*, de origem latina, designaria o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial, ou seja, sua ligação interna. Essa conotação política, por meio da soberania e do monopólio legítimo do uso da força física, foi reforçada pelo moderno conceito de Estado. Este monopólio deve ser compreendido pela capacidade exclusiva de forjar normas de trocas sociais reprodutivas (a moeda, os impostos), a capacidade de estruturar, de maneira singular, as formas de comunicação (a língua nacional, o sistema educativo, etc.). Estes são elementos constitutivos da soberania do Estado, correspondendo ao território cujo controle efetivo é exercido pelo governo central (o estado territorial). Machado destaca ainda que a fronteira está orientada *para fora* (*forças centrífugas*), enquanto os limites estão orientados *para dentro* (*forças centrípetas*). Do ponto de vista do Estado, a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central. Por outro lado, o limite *jurídico* do Estado é

⁶³ LEFEBVE, 1974 *apud* TRINDADE Júnior, Saint-Clair Cordeiro da. *Ibidem*. p. 106.

⁶⁴ TRINDADE Júnior, Saint-Clair Cordeiro da. *Op. Cit.*, p. 107.

⁶⁵ Para Maristela Ferrarri, a utilização do termo *fronteira*, na atualidade, engloba tanto *fronteiras materiais* quanto *metafóricas*. Ele tem sido empregado hoje em vários sentidos, que vão desde o limite entre dois países – o que para a Geografia é o uso mais frequente – até sentidos simbólicos ou figurados, como: fronteira social, fronteira moral, fronteira epistemológica, fronteira militar, fronteira entre consciente e inconsciente, fronteira linguística, fronteira entre o bem e o mal e outros (FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. *Rev. Perspectiva Geográfica*. v. 9, n. 10. 2014).

criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, pois é um polígono.

Visto desta forma, o limite não está ligado à presença de pessoas, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e das aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante negociação de estruturas sociais, políticas e culturais, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais⁶⁶.

Foucher lembra que as fronteiras não são uma criação da geopolítica, embora tenham sido os geógrafos os que mais se debruçaram sobre a sua conceituação. O referido autor indica, ao rememorar a expressão de Edward Luttwak, que os romanos, por exemplo, realizaram operações concretas em vastos espaços, durante vários séculos, uma verdadeira diplomacia estratégica sem precisar de um teórico para apresentar suas propostas, nem recorrer à análise sistêmica⁶⁷. Martins⁶⁸ sugere ainda uma tripla caracterização das fronteiras na antiguidade, marcadas pela: *expansão* – como nas fronteiras do Império Romano –, *defesa* – como nas fronteiras do Império Chinês – e aquela com distinções internas e externas, a qual *delimita e avança* sem a dissolução da propriedade aldeã – como entre os incas. Ainda para o mesmo autor, no medievo, dado seu caráter *plástico*, as fronteiras não passavam de uma ficção agregada à mentalidade deste período. A Igreja cumpria então o papel de agente unificador, o que compensaria a fragmentação política. O sentido religioso foi lentamente separado do político-administrativo. Essa separação só se completaria com o surgimento dos Estados modernos.

⁶⁶ Cf.: MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras e redes. In STROHAECKER, Tânia Marques *et al.* *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: Associação dos geógrafos brasileiros. Seção Porto Alegre, 1998, p. 41-49.

⁶⁷ O também geógrafo André Martins (1998, p.21-34) aponta que, nas sociedades primitivas, é a interpretação religiosa que melhor traduz o sentido de fronteira, cujo “fundamento reside no fato de que essa separa o âmbito de um cotidiano comunal conhecido de outro que lhe é inteiramente estranho. O estranho é visto frequentemente como o hostil”. Apesar de o autor não desenvolver o argumento da religiosidade, no sentido das fronteiras nas sociedades primitivas, depreende-se a possibilidade de uma interpretação durkheimiana do fenômeno. O sociólogo francês Émile Durkheim descreve primeiramente que as religiões são criações coletivas. Em segundo lugar, ele diz que a essência da religião é a divisão do mundo entre fenômenos sagrados e profanos. Isto é, a “categoria do religioso é constituída pela distinção bipartida do mundo”, ou seja, por fronteiras de natureza simbólica.

⁶⁸ MARTINS, André Roberto. *Fronteiras e nações*. 4ª ed. São Paulo. Contexto. 1998, p. 21-34.

Esse caráter ficcional das fronteiras medievais não se restringiu ao espaço europeu. Como demonstra a historiadora Maria Fernanda Bicalho, com a conquista do Novo Mundo, estas fronteiras serão de terras e de mares; geográficas e imaginativas. Através do relato dos viajantes e da cartografia, inscreveu-se uma ambivalência para o período. Enquanto as descobertas pareciam alimentar e tornar longevos os mitos e as utopias da Idade Média, por outro lado, elas foram portadoras de uma ruptura com a visão de mundo anterior dos europeus, “constituindo uma nova dialética nascida da intromissão de notícias e de realidades geográficas e etnográficas até então desconhecidas.”⁶⁹ Em relação ao Novo Mundo, a nova dialética pressagiaria um imaginário impregnado pelo misticismo e pelo exotismo, um binarismo entre o que é verdadeiro (o mundo europeu) e o que é falso (o restante; o Outro).⁷⁰ Ao falso caberia a desvalorização, pois é aquilo que desvirtua, é incerto e é ambíguo. Aqui as fronteiras do imaginário justapõem-se às fronteiras geográficas.

1.3. O(s) conceito(s): a polissemia do termo

No período moderno, segundo Ferrari, as fronteiras “parecem surgir como técnica da organização política do espaço terrestre entre os Estados, especialmente pela expansão da linearidade.”⁷¹ Entendemos aqui que esta expansão da linearidade é a tentativa de cristalizar limites. Entre os autores até então citados, é consenso que o sentido moderno de fronteira remeta aos Tratados de Vestfália, que deram fim à Guerra dos Trinta anos, em 1648, e criaram a noção moderna de Estado e de conjuntos de Estados, com base em dois princípios: territorialidade e soberania. “A soberania, como direito legítimo e exclusivo do exercício da violência interna, deve ser, desde este marco, [algo] mutuamente reconhecido.”⁷² É relevante destacar que, nesta expansão da linearização, as terras que formaram o Brasil materializaram o que Foucher chamou de “fronteiras *a priori*.”⁷³ Neste momento, o conceito de fronteira definitivamente se afasta

⁶⁹BICALHO, Maria Fernanda B. As fronteiras do saber e a colonização do Novo Mundo. In GOMES, Flávio dos Santos (org). *Nas terras do Cabo Norte*. Op. Cit., p.17-32

⁷⁰ DURANT, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Trad. Renée Eve Lévié. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL 2011. p. 10.

⁷¹ FERRARI, Maristela. *Op. Cit.*

⁷² FOUCHER, Michel. *A obsessão pelas fronteiras*. Trad. Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009.

⁷³ Foucher aborda quatro momentos de mundialização e suas fronteiras. O primeiro materializado pelo Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de julho de 1494. A dupla divisão oceânica possuía três características: 1- concebida pela Santa Sé como uma divisão do trabalho e da evangelização; 2-

daquele do sentido histórico e passa, por meio de geógrafos, a ser algo ligado a um campo – a Geopolítica, aos limites jurídicos e à formação do Estado nacional. Nesta interpretação, a ideia de povo se dá pelo exercício da soberania de um dado grupo instalado em um território sobre o qual exerce a sua soberania, ou seja, as ações que o Estado permite que sejam executadas. Tais interpretações, calcadas pelo pensamento geopolítico, ressoaram durante longo período nos estudos relacionados à fronteira no Brasil.

A historiadora e antropóloga Márcia Anitta Sprandel,⁷⁴ em estudo histórico que aborda as concepções classificatórias e teóricas sobre a formação da fronteira brasileira, a partir do regime republicano, expõe que os estudos foram tematizados na qualidade de um saber do Estado. Para Silva, o trabalho de Sprandel “é o que mais se aproximaria de uma antropologia dos Estados nacionais”⁷⁵. A autora traça ainda linhas teóricas e analisa os seus desdobramentos nas produções. No referido trabalho, são identificadas três vertentes, não-estanques, nos Estudos fronteiriços brasileiros: a *didático-descritiva*, a *teórica* e a *prática*. Na vertente identificada por Sprandel como *didático-descritiva*, a metodologia de construção do argumento dos autores, em sua maioria diplomatas e militares⁷⁶, ficava a cargo da compilação de listas de tratados, descrição dos traçados, comentários sobre os litígios, que trabalhavam em prol da consolidação territorial com crônicas da fixação da fronteira. Essa vertente, segundo Dorfman e França, se constitui

delimitava uma *fronteira a priori*, isto é uma fronteira especulativa para a administração das novas terras e; 3- excluía as outras potências marítimas. Neste momento, segundo o autor, delineava-se uma *metafronteira*, ou seja, repartia não apenas as terras, mas os direitos de acesso a elas. O segundo momento de demarcação de uma fronteira *a priori* de proporções mundiais é a divisão do continente africano, o que se deu como efeito da Revolução Industrial e como condição da manutenção do equilíbrio do acordo das nações europeias. A terceira etapa refere-se à *metafronteira* que ficou conhecida como a cortina de ferro, muito mais lembrada por seu porte ideológico e estratégico. A delimitação desta fronteira, argumenta Foucher, se deu *a posteriori* devido aos interesses belicosos das nações. A quarta e última *metafronteira*, também definida *a posteriori*, se desenvolveu a partir de 1989 e se caracterizou por uma reorganização sistemática e provavelmente sistêmica de territórios estaduais e nacionais (FOUCHER, Michel. *A obsessão pelas fronteiras*. Trad. Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009, p. 13-17).

⁷⁴ SPRANDEL, Márcia Anita. Breve genealogia sobre os estudos de fronteiras e limites no Brasil. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (orgs.) *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora UnB, 2005, p. 153-204.

⁷⁵ CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (orgs.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: UnB, 2005. 278 p. (Coleção Américas, Coordenação Ana Maria Fernandes). Resenha de: SILVA, Cristhian Teófilo, *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 13, n.27, p.341-346, jan/jun. 2007.

⁷⁶ A autora cita 21 trabalhos formulados por: sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, militares, geógrafos, juristas, filólogos, historiadores, professores de geografia, professores de história e diplomatas. Cita-se, a título de exemplificação desta vertente: o militar Thaumaturgo de Azevedo autor da obra *Memórias sobre os limites do Brasil*. Livro do Centenário, v. 3, 1900; Bernardino José de Souza, professor de Geografia e autor da obra *Limites do Brasil*. Bahia, Edition Tritão e Pinto Livraria Econômica, 1911; e Arthur César Ferreira Reis, historiador, sociólogo e político, autor da obra *Limites e demarcações na Amazônia brasileira*. Belém, Comissão Brasileira Demarcadora de Limites.

uma verdadeira pedagogia das fronteiras e da nação, não apenas pela descrição minuciosa dos atos de demarcação, complementada pelo espaço natural, mas pela exposição e pela reprodução desse discurso para o público escolar. O objetivo, no que tange ao público escolar, era espriar a existência de uma fronteira definitivamente demarcada⁷⁷ e a importância dos executores dessa tarefa. É o caso, geralmente, diplomatas e juristas, como no caso do Barão do Rio Branco⁷⁸.

A incorporação de discussões teóricas na formulação dos trabalhos sobre fronteira brasileira é a principal característica da segunda vertente exposta por Sprandel. Destaca-se como fundador dessa tradição o geógrafo Arthur Orlandos, com o trabalho intitulado *Fronteiras*. A inovação deste trabalho reside em ultrapassar a descrição física dos limites do Brasil. Outro nome destacado é o de Fernando Antônio Raja Gabaglia e sua obra *As fronteiras do Brasil*. Neste estudo, nota-se a presença teórica dos principais influenciadores das novas abordagens sobre a fronteira, Ratzel e Vallaux. Do pensamento do geógrafo alemão Friedrich Ratzel⁷⁹ advém a importância dada às fronteiras e às capitais como órgãos vitais do Estado. Já do francês Camille Vallaux⁸⁰ o que se destaca é o valor durável das fronteiras, sua evolução e a distinção entre naturais e artificiais. Se a obra de Arthur Orlando ultrapassou a descrição das fronteiras, a de Fernando Antônio Raja Gabaglia preocupou-se “em burilar os conceitos de Estado, território, população, ou povo e governo”⁸¹, criticando e estabelecendo outras interpretações para os teóricos. Da arrolagem de autores feita pela pesquisadora, infere-se o predomínio da Escola francesa e sua *fronteira espiritual*⁸² associada aos princípios

⁷⁷ A ideia de demarcação da fronteira foi primeiramente exposta na obra *Limites do Brasil*, do professor de Geografia Bernardino José de Souza. Outro exemplo, destacado por Sprandel, da ratificação, para o público escolar, da importância das fronteiras definidas, “está na existência da cadeira ‘História dos Limites do Brasil’ no tradicional Mackenzie College, de São Paulo”. O catedrático, Rangel Moreira, membro do Instituto Histórico Geográfico, dedicou sua obra à memória do Barão do Rio Branco. (SPRANDEL, Márcia Anita. *Op. Cit.* p. 159).

⁷⁸ Foucher assinala que José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco, foi o promotor do conceito de *fronteiras vivas*: os limites políticos devendo se ajustar, à época, aos *fronts* pioneiros agrícolas e as plantações de seringueira. Esta rememoração permite inferir duas proposições: 1- Não sem importância é a figura do jurista, do diplomata e do homem a serviço da nação a ser apresentada no modelo educacional, já que a nação brasileira “havia sido criada, restava inventar o cidadão”, que deveria seguir o ideal de civilidade e espírito patriótico tal qual este “herói inspirador” (FOUCHER, Michel. *A obsessão pelas fronteiras. Op. Cit.*, p. 69).

⁷⁹ Friedrich Ratzel (1864-1904), geógrafo e etnólogo alemão. Criador do conceito de *Lebensraum*, ou espaço vivo, que relaciona os grupos humanos às unidades espaciais onde se desenvolvem (SPRANDEL. *Op. Cit.*, p. 163).

⁸⁰ Professor de geografia da escola naval francesa. Foi geógrafo e oceanógrafo.

⁸¹ SPRANDEL, Márcia Anita. *Op. Cit.*, p. 166.

⁸² Em termos gerais, para os franceses, lentamente a *fronteira espiritual* se constituiu como um valor cultural mais significativo em detrimento dos limites naturais. A origem histórica vincula-se às lutas

da própria formação do território francês e ratificada pelos ideários da Revolução Francesa, bem como a influência do discurso das *fronteiras naturais*⁸³, da Escola alemã. Ambas com pensamentos de cunho evolucionista e centradas nas instituições promotoras que fagocitam os sujeitos em benefício da formação de fronteiras nacionais. A hegemonia dessas escolas permaneceu até 1946, quando o geógrafo alemão Leo Waibel introduziu o conceito de *fronteira pioneira* do historiador norte-americano Frederick Jackson Turner. Tal conceituação de fronteira pode ser melhor identificada na produção literária da terceira vertente, entre 1950 e 1970, a qual Sprandel denominou *prática*. Este conceito é até hoje citado por geógrafos, sociólogos e antropólogos.

Turner se vale metodologicamente da análise de relatórios e censos para conceituar a fronteira como a margem da colonização. Para esse autor, a “coisa mais significativa da fronteira americana é que ela se situa no limite extremo da terra livre — *wilderness*.”⁸⁴ A intenção de Turner foi apresentar a fronteira como um campo fértil para a investigação e sugerir alguns problemas que emergem de seu desdobramento. É a expansão da fronteira, o movimento, o adentramento em áreas inóspitas que promoveu o desenvolvimento das instituições que partejam o território. No entanto, distanciando-se do significado das fronteiras europeias, a frente pioneira consubstanciaria algo único, a própria identidade nacional estadunidense.⁸⁵ E não apenas isso, através da fronteira, da identificação das continuidades e do desenvolvimento um estudioso poderia chegar à origem da política, à adaptação das leis.

A fronteira em movimento é uma das concepções abordadas por Sergio Buarque de Holanda. Conforme Albuquerque⁸⁶, a própria organização do clássico

travadas contra os ingleses desde a Baixa Idade Média, em torno da unificação política e linguística, e significaria a própria constituição da civilização.

⁸³ Em contrapartida ao pensamento francês, para os estudiosos alemães, as *fronteiras naturais* eram fundamentais e sua ausência era percebida como uma das principais causas da fragmentação política. No entanto, com a expansão da indústria alemã, isso deixou de ser uma desvantagem. As ideias ratzelianas de Estado enquanto um organismo vivo trará a prerrogativa necessária ao desenvolvimento de um nacionalismo belicista.

⁸⁴ TURNER, Frederick Jackson. O significado da fronteira na história Americana. In KNAUSS, Paulo. (org) *Oeste Americano: quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América de Frederick Jackson Turner*. Trad. Paulo Kanuss e Ina Mendonça. Niterói: EdUFF, 2004. p. 25-54.

⁸⁵ Sobre a obra de Frederick Turner, Paulo Knauss afirma que é possível “falar em uma teoria de fronteira que permitiu uma certa leitura da história americana, que valoriza o papel do pioneiro e a progressão geográfica em direção ao Oeste a partir da ocupação das terras livres” (KNAUSS, Paulo [org]. (apresentação) *Oeste Americano... Op. Cit.* p. 13).

⁸⁶ Para Lindomar Albuquerque, é possível notar ao menos quatro definições distintas na obra de Sergio Buarque de Holanda: a zona de transição ibérica, diferenças políticas e históricas entre colonização espanhola e portuguesa, frentes de expansão na América e a quarta focada na discussão política sobre a transição brasileira. As três primeiras zonas remetem, sobretudo, ao contexto colonial, já a quarta é a tensão na transição para a modernidade brasileira (ALBUQUERQUE, José Lindomar. *Fronteiras ibero-americanas na obra de Sérgio Buarque de Holanda. Analise Social*, vol. XLV (195). 2010. p.329-351).

estudo *Caminhos e fronteiras* obedece a este movimento da fronteira. Para Sérgio Buarque, a ideia de caminhos, que dá nome a esta clássica obra, já convida ao movimento e aponta exatamente para a mobilidade “característica, sobretudo nos séculos iniciais, das populações do planalto paulista – em contraste com as que, seguindo a tradição mais constante da colonização portuguesa fixaram junto à marinha”⁸⁷. Neste sentido, não apenas *Caminhos e fronteiras*, mas, de uma maneira geral, na obra de Sérgio Buarque de Holanda, é imperioso considerar que a mobilidade importa e é condicionante para a compreensão de fronteira. A fronteira é assim compreendida para Sergio Buarque de Holanda:

Fronteira, bem entendido, entre paisagens, populações, hábitos, instituições, técnicas, até idiomas heterogêneos que aqui defrontavam, ora a esbater-se para deixar lugar à formação de produtos mistos ou simbólicos, ora a afirmar-se, ao menos enquanto não a superasse a vitória final dos elementos que se tivessem revelado mais ativos, mais robusto ou melhor equipados.⁸⁸

Nesta concepção, o movimento é o responsável por uma espécie de simbiose, como, por exemplo, do sertanista para quem o retrocesso a condições primitivas em cada novo contato com a selva “seria uma etapa necessária nesse feliz processo de aclimatação.”⁸⁹ Apesar da aproximação lógica, como destacado por Wegner⁹⁰, a ideia de fronteira na obra de Sergio Buarque de Holanda se afasta em mais de um momento daquela de Turner. Sérgio Buarque aponta que o termo já é encontrado em textos contemporâneos da fase da colonização, independentemente do sentido adotado pela historiografia moderna e principalmente pelo clássico do historiador norte-americano: “Assim, seria injustificável a pretensão de aplicar os esquemas de Turner às condições que se criaram no Brasil e associaram à sua expansão geográfica”⁹¹. Albuquerque argumenta ainda que Turner observa a fronteira através dos valores do “individualismo e da democracia dos pioneiros, não consegue ver outros seres humanos do outro lado dos limites da ‘civilização’ ao observar somente a selvageria, o deserto, presentes no wilderness”⁹².

A importância dos saberes do *Outro*, postos nesses lugares fronteiriços, indica a perspectiva antropológica da concepção de fronteira em Sérgio Buarque de Holanda.

⁸⁷ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 12-13.

⁸⁹ *Ibidem*, p.21.

⁹⁰ WEGNER, 2000 *apud* ALBUQUERQUE, José Lindomar. *Op. Cit.*, p. 341.

⁹¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Op. Cit.*, p. 13.

⁹² ALBUQUERQUE, José Lindomar. *Op. Cit.*, p.329-351.

Para Albuquerque, a obra de Holanda evidencia a importância daqueles “saberes práticos de orientação, bebidas, comidas e vestimentas dos indígenas aprendidos pelos mamelucos e portugueses no processo de domínio dos sertões paulistas e de outras regiões em direcção ao Oeste”. Entretanto, apesar de presença indígena citada, Albuquerque salienta que estes não são os agentes históricos principais, sobretudo porque a fronteira é pensada como zona de contato entre os colonizadores e os indígenas. Embora exista, por parte de Sérgio Buarque, todo um esforço intelectual de produzir um olhar sensível à complexidade da fronteira, “os contactos culturais entre indígenas e bandeirantes e as maneiras como os bandeirantes incorporaram os saberes indígenas são mais enfatizados nesta análise do que os conflitos, os extermínios e as subordinações”. Um rápido exercício comparativo sobre a literatura que trata dos estudos fronteiriços revela que abordar a percepção de quem está e se move por meio da fronteira é um trabalho recente.

Se no século XIX juristas, diplomatas e geógrafos foram os principais responsáveis pela construção de uma conceituação de fronteiras e de uma ratificação da ideia de limites do Estado nacional, a partir da segunda metade do século XX foram os antropólogos, os sociólogos, os cientistas políticos e os historiadores comprometidos com os grupos sociais e as questões da etnicidade que desconstruíram esse padrão e realizaram uma revisão da conceituação sobre fronteiras.

Essa revisão conceitual encontra significativa difusão no meio acadêmico. No entanto, em relação às diretrizes das políticas públicas, ainda são o tom de defesa e as questões relacionadas à segurança nacional que ditam as principais diretrizes para a fronteira. No Brasil, a agenda institucional baseia-se na securitização⁹³ e insere-se num projeto maior e mais antigo, o de construção do Brasil como potência. Entretanto, é necessário reconhecer que há um esforço pela redefinição dessas políticas públicas que, em certa medida, convergem com o referido movimento revisionista e se preocupam com as questões de âmbito local. No Brasil, quando se trata de matéria produzida pelo Estado, é o Programa de Reestruturação da Faixa de Fronteira, documento que seguiu orientação da Secretaria de Programas Regionais, do Ministério da Integração Nacional no ano de 2005 e que tem como base o estudo organizado por um grupo Grupo Retis (do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sob a

⁹³ Os autores definem este processo como aquele no qual a segurança pública torna-se o argumento central nas relações entre sociedade e Estado, afirmando que o governo brasileiro mobiliza suas instituições como decorrência dos processos securitizatórios pós os ataques terroristas de 11 de Setembro.

liderança da professora Lia Osorio Machado), que melhor configura a mudança nos quadros da Geografia Política e Humana com a adoção do *vetor identidade cultural*.⁹⁴ Há aí uma multiplicação para os sentidos e os conceitos de fronteira, que transcende a ideia de limite e passa a perceber o sujeito que se movimenta e se localiza nessa fronteira e através dela.

Para Foucher, a obsessão por fronteira na cena contemporânea deriva dos imperativos de segurança estratégica contra o que é marginal e os fluxos considerados indesejáveis⁹⁵. No Brasil, a problemática da fronteira diz respeito ao “progressivo esgarçamento do tecido social, na miséria que condena importantes segmentos da população ao não exercício de uma cidadania plena no desafio cotidiano perpetrado pelo crime organizado, e na falta de integração com os países vizinhos”⁹⁶. Assim as possibilidades para as questões relacionadas tanto à securitização quanto ao projeto do Brasil como potência se traduzem no reforço das instituições de controlar e reprimir. Observa-se então um investimento na infraestrutura da fronteira brasileira que aprofunda a presença do aparato estatal nas áreas em que os fluxos devem ser controlados. Outra possibilidade posta sob essa ótica é o desenvolvimento regional como estratégia prioritária para a soberania brasileira e para a integração continental. Recentemente, o governo brasileiro vêm promovendo ações voltadas à construção da cidadania em seus territórios fronteiriços.

Dorfman e França apresentam, como parte da nova estratégia regional: o enfrentamento ao tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual no

⁹⁴ O estudo delimita a faixa de fronteira e demarca sub-regiões do espaço fronteiriço neste espaço a partir de dois grandes vetores. O primeiro vetor se refere ao desenvolvimento econômico regional descrito por meio da: densidade econômica (mercado de trabalho, serviços à produção, índice de conectividade); densidade técnico-tecnológica; densidade social (entre outros, a população alfabetizada com 10 anos ou mais sobre o total da população acima de 10 anos ou mais; chefes de domicílio vivendo abaixo da linha de pobreza (menos de ¼ do salário mínimo) número de unidades locais de ensino em geral (público e privado), e outros); densidade institucional (por exemplo unidades de vigilância sanitária, unidades da Polícia Federal; unidades do Exército brasileiro, área de Dioceses da Igreja Católica e etc); Índice de Estabilidade Municipal (nível de estabilidade do trabalho formal (série histórica 1985-2001); imigrantes com mais de 10 anos de residência sobre imigrantes totais, conflitos de terra (agrários, indígenas, outros); e finalmente o Índice de Desequilíbrio Interno Local. O segundo vetor analítico é a identidade cultural. As noções básicas definidas para a análise deste vetor são derivações da própria noção de identidade territorial, a saber: identidade territorial (associada à noção de espaço de referência identitária), identidade regional (associada aos conceitos de região, regionalismo e regionalidade) e identidades múltiplas (associadas à noção de multiterritorialidade) (BRASIL. Ministério da Integração Nacional. *Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira*. Secretaria de Programas Regionais. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005).

⁹⁵ FOUCHER, Michel. *A obsessão pelas fronteiras*. Op. Cit., p. 13.

⁹⁶ DORFMAN, Adriana. FRANÇA, Arthur Borba Colen. Panorama, percursos e possíveis agendas para os estudos fronteiriços brasileiros. *Anuário Unbral das fronteiras brasileiras*. Porto Alegre: Letral; Instituto de Geociências. UFRGS. vol. 1, 2014, p.18.

Mercosul (PAIR), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM), o Sistema Integrado de Saúde das Fronteiras, do Ministério da Saúde (SIS-Fronteira), as iniciativas de documentação de cidadãos fronteiriços (como a Carteira de Fronteiriço disponível nas fronteiras com a Argentina, a Bolívia e o Uruguai), entre outros projetos implementados, como o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira do Ministério da Educação. São políticas públicas que consideram questões relacionadas à cidadania e que têm a ver com a superação da fronteira como situação-problema.⁹⁷ Esta, por sua vez, passa a ditar o tom das políticas públicas na contemporaneidade e tem como característica não apenas a necessidade de estabelecimento de limites, mas, ao menos no discurso, da valorização das interações sociais e a compreensão de que os espaços fronteiriços são construções humanas.

Tendo tais questões em conta, será utilizada neste trabalho a concepção contemporânea de fronteira política, que se relaciona tanto com os acordos pelos quais os Estados definem os seus limites, e dessa forma configuram unidades de administração do território onde exercem a soberania, quanto as ações daqueles que transitam nela e por ela.⁹⁸ Por sua vez, como indica o cientista social Jorge Motta, a fronteira política não se reduz à delimitação jurídico-política do espaço do Estado, pois para o autor tal noção

implica también las relaciones sociales, económicas y culturales asociadas con el cambio de sobería territorial, junto con los imaginarios, las prácticas y las costumbres atadas a la construcción de colectividades diferenciadas y que coincidiendo con el estado se puede entender como nacionales.⁹⁹

Para este autor, a fronteira não pode ser resumida em uma única categoria, seja ela econômica com a intervenção dos processos globalizantes da economia, geográfica pela delimitação do território ou jurídico-política por meio das ações dos Estados nacionais. Uma forma de, ao mesmo tempo, explorar os modos de articulação, as tensões e as interrupções entre as diferentes dimensões da fronteira, é tomá-la como um “método”¹⁰⁰. A conceituação contemporânea de fronteira política parece-nos mais

⁹⁷ Esta proposta foi defendida por Lia Osório ao conduzir os estudos do programa de reestruturação da faixa de fronteira com uma base conceitual e uma agenda concreta de intervenção a fim de superar a visão da fronteira como “espaço-problema” em favor de uma concepção que privilegia a região como um espaço pleno de oportunidades de desenvolvimento, de união com os nossos vizinhos e de valorização da cidadania.

⁹⁸ Baseada na conceituação de estado de Max Weber. Cf.: ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sergio Bah. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999, p. 536.

⁹⁹ MOTTA, Jorge Aponte. La frontera en el espacio urbano: Expresiones del limite entre Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil). *Mundo Amazônico*, vol. 2, p. 200.

¹⁰⁰ MEZZADRA, Sandro. NEILSON Breton. *La frontera como método*. *Op. Cit.*

adequado a este trabalho, pois nela a fronteira nunca se constitui num mero limite entre os estados. Como salienta Balibar, “sino que siempre es ‘sancionada, reduplicada y relativizada por otras divisiones geopolíticas’”¹⁰¹. Aqui evoca-se a polissemia contemporânea do termo. Sandro Mezzadra e Brett Nielson, apoiando-se tanto na sociologia de George Simmel quanto na antropologia de Frederick Barth, remetem à dimensão simbólica da fronteira sem desprezar os limites estabelecidos pelos Estados.

Em torno da fronteira se constroem narrativas e disputas no campo semântico. Ao trazermos o que acontece às margens dela, a rigidez do limite se dissipa. Ela é mais que objeto de investigação sujeito a vários enfoques ou um campo semântico, cujas dimensões devem ser exploradas pelo pesquisador. A fronteira fornece caminhos para construções outras de conhecimentos na medida em que serve ao mesmo tempo para estabelecer divisões e conexões. Ela constitui-se dispositivo epistemológico em funcionamento cada vez que se estabelece uma distinção ente sujeito e objeto. Neste sentido, Mezzadra e Nielson ressaltam que “las fronteras, entonces, son esenciales para los procesos cognitivos porque permiten el establecimiento tanto de taxonomias como de jerarquias conceptuales que estructura el movimiento mismo del pensamiento”¹⁰². Assim, pensar as fronteiras em sua totalidade – superando a divisão do limite – através das relações sociais, econômicas, culturais, das subjetividades dos sujeitos é mais que um conjunto metodológico, é sobretudo “una cuestión política acerca del tipo de mundos y subjetividades sociales que se producen en la fronteras y dos modos en los cuales el pensamiento y el conocimiento pueden intervenir en estos procesos de producción”. Bocayúva também destaca que os “modos de produção e as práticas sociais lidas desde o ângulo das reconfigurações sócio espaciais informam o quadro subjetivo (cultural e organizativo) bem como a materialidade das lutas de fronteiras”¹⁰³. A correlação de forças e as relações sociais se constituem atravessando e produzindo instituições e modos de vida territorializados. Ao considerarmos as mudanças nos paradigmas que orientam os estudos de fronteira e a adoção de novas balizas conceituais por parte das políticas do estado, dos processos de regionalização, estamos falando de um tipo muito específico de sujeito e de identidade, a identidade territorial, “aquela identidade cultural que tem como base ou fundamento para sua elaboração a referência

¹⁰¹ BALIBAR *apud* MEZZADRA, Sandro. NEILSON Breton. *Op. Cit.*, p. 23-24.

¹⁰² MEZZADRA, Sandro. NEILSON Breton. *Op. Cit.*, p. 42.

¹⁰³ BOCAJUVA, Pedro Cláudio Cunca. A fronteira como método e como “lugar” de lutas segundo Sandro Mezzadra. *Revista Lugar Comum*. n. 39. 2013, p. 48.

a um espaço ou território determinado”¹⁰⁴; mas não apenas isso. Essa identidade se inscreve na paisagem, assim como adota as suas referências. Ao perscrutarmos a fronteira do Oiapoque, percebemos que esta interação é um dos motes de interculturalidade.

Pensar a fronteira é ter em conta as ações das instituições em diálogos com as relações sociais, as práticas do cotidiano e as simbologias que são derivadas deste espaço. Não se trata de fazer uma mera descrição do que acontece na fronteira, mas, como indica Botía: “el objetivo de su investigación es la producción del contexto y, em caso particular de las periferias y los márgenes, es decir de la frontera, la producción de un ‘contexto particular’”¹⁰⁵. A partir deste ângulo, passaremos a olhar a fronteira Brasil-Guiana Francesa tendo como balizas as rugosidades que se inscrevem na paisagem urbana da cidade de Oiapoque.

1.4. Deste lado do rio – Oiapoque, histórica e sociologicamente, como fronteira intercultural

Passava um pouco das 04h e 50min da manhã. A neblina espessa e o clima frio da madrugada não foram suficientes para espantar a Maranhense, a senhora de baixa estatura, voz estridente e a barraquinha dela com quitutes matinais. No lado oposto da entrada da Rodoviária de Oiapoque outra vendedora cantava e chamava os clientes oferecendo café e tapioca com manteiga ou com queijo, ficava a gosto do freguês. Olhei para Maranhense e pedi um café. As pessoas desembarcando as mercadorias do ônibus que chegara de Macapá ditava um ritmo frenético. A minha frente um casal, aparentemente guianense acomodava sua bagagem. Os franceses metropolitanos “arrastavam os erres” e conversavam entre si enquanto o tradutor pedia cafezinho para o grupo. Possivelmente estavam em férias. Eles acomodaram-se pelos bancos dispostos na pequena área da rodoviária, provavelmente esperavam amanhecer para “pegar a catraia” e atravessarem para o outro lado ou aguardavam o movimento das “navetes”. No banco atrás ao que os franceses se acomodaram os membros de uma família indígena revezavam-se com o bebê de colo, nos braços da mãe dormia a menina mais velha. Os taxis lotavam e perto das 06h e 30min, a neblina se dissipava junto com o barulho e o movimento de pessoas e passageiros que os ônibus da linha Macapá-Oiapoque trouxeram. Aos poucos o clima mostrava que seria um dia quente. Não apenas os passageiros seguiam seus rumos, mas os vendedores, os carregadores, os encarregados administrativos da rodoviária e os responsáveis pelos serviços prestados. A esta altura Maranhense já havia indagado bastante da minha vida, curiosa por saber o

¹⁰⁴ BRASIL. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. p.35. Disponível em <http://www.rets.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PdFF.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2018.

¹⁰⁵ BOTÍA, Carlos G. Zárate. 2008. De la frontera-límite y el frente de expansión a la sociedad de frontera. In: BOTÍA, Carlos G. Zárate. *Silvícolas, siringueros y agentes estatales: el surgimiento de una sociedad transfronteriza em la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia 1880-1932*. Leticia: Universidad de Colombia Investigaciones Imani, 2012, p. 27-67.

que eu estava fazendo ali. De uma certa maneira parecia que ali todos conheciam todos ou ao menos sabiam quem chegava e quem partia.¹⁰⁶

A experiência vivida em campo, e narrada nestas impressões sobre uma das viagens à cidade de Oiapoque, possibilitou inferir que, para a dinâmica local, a fronteira, bem mais que um limite, é o ponto central de encontros e do movimento de pessoas. Esta percepção é possível ao se considerar menos os limites estabelecidos entre os Estados nacionais e mais a pluralidade de agentes que se movem nesse espaço, inscrevendo suas marcas nele e que também por estes limites pautam suas ações. Odger e Delgado também apontam para esta possibilidade de perceber a fronteira como cerne para o desenrolar das ações sociais. Eles destacam que, na experiência fronteiriça, “se articulan un sinnúmero de interacciones, de relaciones complejas, marcadas, en efecto, por oposiciones, contrastes y asimetrías, pero también por convergencias, síntesis e ‘hibridaciones’”¹⁰⁷.

O que separa Oiapoque da cidade-gêmea de Saint-Georges é o rio Oiapoque. São cerca de 250 metros entre o Brasil e a Guiana Francesa, trajeto feito de 10 a 15 minutos de catraia.¹⁰⁸ É a esta proximidade geográfica que se devem as migrações internacionais e regionais e a circulação populacional. De Saint-Georges à capital da Guiana Francesa, Cayenne, são aproximadamente 300 km de distância. O percurso é realizado por carro particular, táxi ou van e a viagem dura cerca de 2h30min. As catraias concentram-se na orla da cidade de Oiapoque, mas não apenas nesta. Existem pontos de travessia em Vila Vitória, um pequeno vilarejo próximo da área urbana de Oiapoque¹⁰⁹. Aos visitantes, em Saint-Georges, lado francês, é permitido circular sem visto pela praça e pelo perímetro de aproximadamente dois ou três quarteirões e, geralmente, eles vão a essa cidade para comprar produtos como vinhos, perfumes, roupas e outros artigos. Já do lado brasileiro são metropolitanos, crioulos, haitianos,

¹⁰⁶ Pesquisa de campo, 2018.

¹⁰⁷ ODGERS, Olga. DELGADO, Amalia Esmeralda Campos. Ser móviles: la construcción de la identidad fronteriza a partir del acceso a la movilidad. In: BENLABBAH, Fatiha; MONTENEGRO, Silvia e AYAD, Nohma Bem. *Repensar las fronteras: Culturas, Continuidades y diferencias África – Europa – América Latina*. Rosario: Instituto de Estudios Hispano-Lusos y la Universidad Nacional de Rosario, 2011. p. 138.

¹⁰⁸ As catraias são pequenas embarcações movidas a motores que fazem o transporte de passageiros tanto de Saint Georg quanto da cidade de Oiapoque pelo rio Oiapoque.

¹⁰⁹ CF. INTERNATIONAL CENTER FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (ICMPD). *Municípios de fronteira: mobilidade transfronteiriça, migração, vulnerabilidade e inserção laboral*. Brasília/Viena, 2016. ISBN: 978-3-902880-94-9 (versão eletrônica).

senegaleses, venezuelanos, peruanos, chineses e indígenas brasileiros ou não, saindo de Saint-Georges, que vão para o almoço de domingo, visitar a cidade e fazer compras.

Imagem 3- Mesmo com a abertura da ponte binacional, a travessia, por meio das catraias, continua a ser, principalmente para os moradores de Oiapoque, a forma de



Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2017

Interações, movimentos e relações sociais marcadas por contrastes estão nas configurações históricas e sociológicas desse espaço fronteiriço muito antes dos acordos e dos limites firmados¹¹⁰ entre as nações que disputaram durante décadas estas terras. Carlos Romani, em diálogo com Greg Urban, Pierre Grenand e Dominique Gallois, apresenta a mobilidade em direção ao espaço oiapoqueense como algo anterior ao período colonial e imperial. Para o autor, o nomadismo é a característica cultural por excelência do trânsito das populações amazônicas. Dataria do ano 1000 a dispersão final dos grupos falantes do tupi. Eles teriam atravessado o Xingu e o Tocantins até a região do delta do Amazonas. Entre esses povos estariam os *Oiampi* (Waiãpi), grupo indígena

¹¹⁰ Silvio Meira, ao prefaciar a obra de Arthur Cezar Ferreira Reis, em claro tom nacionalista, indica que as divergências com os franceses são anteriores ao século XIX e, assim, descreve o desenrolar pelas disputas territoriais: Luiz XIV pretendia estender os domínios gauleses até a foz do Amazonas, margem esquerda, com olhos na chamada “Guiana Brasileira”, que se prolonga do Oceano Atlântico ao Rio Negro, no setentrão. A luta lusitana não se limitava, no século XVII aos franceses. Ingleses e holandeses alimentavam iguais pretensões. Em 1646, os batavos tentaram se assenhorar da região compreendida entre os rios Oiapoque e Araguari, sendo rechaçados. A 14 de junho de 1637 a “Carta de Doação”, pela Corte Portuguesa, a Bento Maciel Parente, da “Capitania do Cabo do Norte”, atestava a presença lusitana na área. A doação se referia a quarenta (40) léguas pela costa oceânica até atingir o rio Vicente Pizon, que outro não era senão o Oiapoque. Essa doação foi depois confirmada em 1645 (9 de julho) pelo soberano português D. João IV. Não foram poucos os tratados entre a Corte lusa e a francesa, através dos séculos. Em 1713, o chamado Tratado de Utrecht foi decisivo ao estabelecer que as margens do Amazonas seriam lusitanas.

do mesmo tronco linguístico. Em relação ao processo migratório, a compressão temporal e a total inexistência de cronologias, além de 4 ou 5 gerações ascendentes, ditam a temporalidade a partir da ciclicidade que se expressa por meio do tempo único da mitologia. Hoje esse grupo habita a oeste do estado do Amapá e o seu percurso migratório está marcado em uma das versões da etimologia da palavra “Oiapoque”¹¹¹.

A migração dos povos indígenas marca, de forma contundente, o espaço oiapoquense. Há naquela cidade uma expressiva presença indígena. Uma visão geral das terras indígenas é dada na tabela abaixo, organizada a partir de dados disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé).

Quadro 1. Terras Indígenas do Oiapoque

TERRAS INDÍGENAS	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE H/A	POVOS
Uaçá	Oiapoque	470.164	Galibi Marworno/ Karipuna/Palikur
Juminá	Oiapoque	41.601	Galibi Marworno/ Karipuna
Galibi do Oiapoque	Oiapoque	6.889	Galibi do Oiapoque/ Karipuna

Três das quatro Terras Indígenas (TIs) do estado do Amapá estão localizadas em Oiapoque. E são quatro os povos que habitam o município. Estima-se que existam cerca de 7000 índios divididos em 39¹¹² aldeias nessa municipalidade. Os Palikur habitam às margens do rio Urukauá, afluente do Uaçá, na Terra Indígena Uaçá, e são

¹¹¹ Segundo alguns textos franceses do final do século XIX, Oyapoc e demais nomes próximos: Japoc, Japoco, Yapoc, Wayapoc designariam somente um rio qualquer, seria um nome genérico para um rio grande. Outra explicação foi a da diferenciação entre rios pequenos: oya-mirim e rios grandes: oya-pucú. Há ainda a versão de Joaquim Caetano da Silva, para quem o termo se origina de duas palavras Oiampi: *waia*, que é ponta e *poco*, que é foz, uma referência direta ao Cabo Orange, e assim à fronteira política entre França e Brasil. Por fim, consta a versão de que o nome se ligaria ao encontro entre os indígenas e os primeiros navegantes espanhóis, “wayâpi, wayâpi, wayâpi” teriam falado os índios apontando para si mesmos. Wayâpi-Ock, wayâpi-Ock, wayâpi-Ock, teriam dito, abrindo os braços e apontando para o longo rio, os indígenas queriam tão somente dizer que aquele era o lugar onde viviam (ROMANI, Carlo. *Aqui começa o Brasil! História das gentes e dos poderes na fronteira do Oiapoque*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013, p. 23-24).

¹¹² Distribuídas da seguinte maneira: 1- *Galibi do Oiapoque*: São José dos Galibi, 2- *Paliku:r* Kumenê, Flecha, Pwaytyekety, Kamuywa, Tawari, Mangue, Urubu, Ywawka, Kuikuit, Amomni, 3- *Karipuna*: Manga, Espírito Santo, Santa Izabel, Açaizal, Zacarias, Inglês, Mahipá, Txipidon, Paxiubal, Bastião, Campinho, Kutiti, Tauahu, Xato, Bovis, Taminã, Japim, Piquiá, Curipi, Estrela, Ariramba, Kunaná, Jondef, Arumã, Encruzo, Karia; 4- *Galibi Marworno*: Kumarumã, Tukay, Uahá, Samaúma, Flecha.

falantes da língua aruak. Os Galibi do Oiapoque, também chamados de Galibis Kali'na, habitam a Terra Indígena Galibi do Oiapoque e são falantes da língua carib. Os Karipuna e os Galibi-Marworno habitam a Terra Indígena Uaçá, bem como a Terra Indígena Juminá, e são falantes do patoá, também chamado de *creoulo*.¹¹³ Estes povos são de origens geográficas e culturais heterogêneas e se reconhecem mutuamente como povos indígenas do Oiapoque. Manoel Pinto rememora que, a partir das décadas de 1930 e 1940, devido à localização fronteiriça e às orientações aplicadas por Marechal Rondon (representante do estado brasileiro), esses sujeitos foram administrativamente cercados e colocados sob o controle do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e assim declarados índios brasileiros. A meta do governo era transformá-los em brasileiros, nacionais e trabalhadores tutelados legalmente pelo Estado. Manoel Pinto destaca ainda que, a partir disso, os “índios e/ou populações daquela região iniciaram então, a construção de uma identidade própria que levará mais tarde, com base em sua indianidade oficialmente atribuída ao processo de demarcação de suas terras e reivindicação indigenistas”¹¹⁴.

A diferenciação linguística possibilita identificar historicamente processos de hibridização. A adoção do patoá, por exemplo, indica a ocorrência do processo identificado por Henri Condreau¹¹⁵, no século XIX, como *creolização*. Este processo torna visível a articulação social e cultural entre as formas específicas de cada grupo, no caso dos indígenas e dos colonizadores. Homi Bhaba enfatiza que, é na “emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento do domínio das diferenças – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”¹¹⁶. Portanto, este é o lugar de trocas e negociações, construtor de especificidades e de identidades únicas. Tassinari, ao analisar os relatos do cientista francês Henri Condreau, descreve o índio mestiço como “aquele completamente creolizado”¹¹⁷ que se aproxima do comportamento desejado e relevante

¹¹³ <https://www.institutoiepe.org.br/area-de-atuacao/povos-indigenas/os-povos-indigenas-do-baixo-rio-oiapoque>.

¹¹⁴ PINTO, Manoel de Jesus de Souza. *O fetiche do emprego: um estudo sobre relações de trabalho de brasileiros na Guiana Francesa*. Tese (Doutorado). Belém: NAEA/UFPA, 2012. p. 77.

¹¹⁵ Cientista francês que realizou uma série de expedições científicas na Amazônia oriental no final do século XIX.

¹¹⁶ BHABHA, Homi, K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 20.

¹¹⁷ TASSINARI, Antonella M. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipunas do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003, p. 95.

para a metrópole. Silva afirma que isso decorre no bojo de um esforço para se “abrasileirar um território marcadamente influenciado pela cultura francesa”¹¹⁸.

Neste processo de formação demarcação territorial e de construção de uma identidade sociocultural específica, várias foram as denominações adotadas pelo Estado para essas populações: índios, mas civilizados (SPI, anos 1940 e 1950), índios com direitos diferenciados (CIMI, anos 1950 e 1960) e índios cidadãos (Constituição de 1988 e organizações indígenas). De uma maneira geral, a construção identitária dos grupos indígenas do Oiapoque foi um processo politicamente permeado pelo debate travado nas assembleias gerais locais, pelo diálogo direto ou intermediado com as autoridades locais, regionais e nacionais, mas que está longe de ser ideal, pois revela a assimetria dessas forças políticas.

Atualmente, os povos indígenas do Oiapoque têm acesso a instituições assistenciais como a Funai e a outras como o Museu Kuahí¹¹⁹, conforme apresentado na imagem 4. De acordo com Lux Vidal, em 1997, após uma viagem a Alemanha, França e Portugal de algumas lideranças indígenas em companhia da deputada Janete Capiberibe, os povos indígenas do Oiapoque propuseram a criação de um museu no centro da cidade-sede desse município, para dar visibilidade às culturas indígenas e, ao mesmo tempo, ser um centro de referência, de memória, de documentação e de pesquisa para os índios e a sociedade oiapoqueense. Ainda de acordo com Vidal, o Museu Kuahi é um espaço de divulgação etnocientífica, artesanal e artística dos materiais produzidos pelos povos indígenas. O espaço passaria a ser o local adequado para incentivar um vasto conjunto de atividades, pesquisas e ações que beneficiariam como um todo as comunidades indígenas e que, ao mesmo tempo, possibilitaria o estreitamento de relações entre os indígenas e a população do município de Oiapoque, permitiria as trocas entre os povos indígenas e os museus de todo o Brasil e do mundo, através de parcerias com instituições e universidades, e ainda criaria alternativas de geração de renda por meio da comercialização planejada da produção artesanal. A proposta concreta para a construção do Museu foi apresentada pelas lideranças indígenas ao governo do Amapá em 1998 e incluída formalmente no Programa de Desenvolvimento Sustentável do então governador João Alberto Capiberibe. Entretanto, o Museu Kuahí

¹¹⁸ SILVA, Reginaldo Gomes. *Do povo indígena pelo povo indígena: na fronteira da Escola indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010)*. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. São Paulo, 2013, p. 35.

¹¹⁹ Kuahí - pronuncia-se “kuarf” - é o nome dado ao Museu pelos índios. É um pequeno peixe da região e o nome de um padrão gráfico muito utilizado na decoração de objetos (VIDAL, Lux Museu, Identidades e Patrimônio Cultural. *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 109).

somente foi inaugurado no dia 19 de abril de 2007 – Dia Nacional do Índio – com a presença de indígenas, autoridades governamentais, como o governador do estado Antônio Waldez Góes da Silva, e representantes da Secretaria do Estado de Cultura do o Amapá (Secult/AP), além de parte da população local.¹²⁰

Imagem 4- Museu dos povos indígenas do Oiapoque - Museu Kuahí.



Fonte: Elaborada pela autora em novembro de 2018.

É comum ainda o trânsito de indígenas que moram do lado francês para realizarem compras nas lojas de artigos importados do comércio oiapoqueense. Esta é uma alternativa viável e possibilitada pela atividade de câmbios, muito comum naquela área. Os moradores da cidade também relatam sobre o costume dos indígenas brasileiros de visitar os parentes que moram do lado francês.

Conforme o relatório organizado pelo International Centre for Migration Policy Development (ICMPD), entre os anos de 1981 a 1995¹²¹, os povos indígenas do Oiapoque tinham livre acesso ao lado francês para fazer visitas. A exigência para o trânsito era somente a carteira de identificação indígena. Após esse período, a Guiana Francesa gradualmente foi dificultando a circulação dessa população. Foi a partir de 2007 que a política migratória da Guiana Francesa tornou-se mais restritiva aos indígenas e, desde então, são solicitados passaporte e visto, fato que tem dificultado o

¹²⁰ *Ibidem* p. 110-111.

¹²¹ Neste período, o presidente francês era François Mitterrand.

intercâmbio entre os grupos, sendo inclusive apontado neste relatório casos de extradição de indígenas¹²².

A ideia de restringir e controlar o acesso a essa fronteira, seja devido à mobilidade indocumentada ou pela comercialização de produtos, não é algo recente. Nos períodos colonial e imperial, relatos, cartas e documentação reportam a formação de mocambos em áreas que extrapolavam quaisquer tipos de mecanismo de controle por parte dos Estados nacionais. Francinete Cardoso, concordando com os argumentos apresentados por Rosa Acevedo Marin, argumenta que, no final do século XIX, esse espaço fronteiro foi um refúgio para escravizados e desertores que realizavam constantes fugas das vilas e das fortificações construídas na foz do rio Amazonas¹²³. Flávio Gomes preleciona sobre fugitivos, desertores e indígenas, e como estes criariam rotas de fugas e mocambos, estruturando um fazer social muito específico a partir da mobilidade possível naquela fronteira. Gomes destaca ainda que a “região do Amapá — justamente a que dividia com a Guiana Francesa - era a que mais causava apreensão. Com ajuda de comerciantes e de grupos indígenas, negros escravos, tanto do lado português como do lado francês migravam a procura de liberdade”¹²⁴. A comercialização clandestina que se desenvolveu no período colonial e imperial entre franceses e indígenas nas fronteiras sempre preocupou as autoridades portuguesas. Flávio Gomes, ao analisar as correspondências entre os governos, destaca a recorrência das queixas e ressalta que os problemas envolviam mais do que as fugas. O que estava em jogo era a disputa por domínios coloniais, numa disputa que se valia inclusive do resgate dos fugitivos para justificar ações de reconhecimento e investida na posse de domínios. Assim,

em 1727, oficiais e soldados, portugueses e franceses, subiram a montanha chamada “D’Oyon, na boca do Rio Oyapock, para vistoriar os marcos da fronteira, estipulados pelo tratado de Utrecht em 1713. Em 1728, o termo de vistoria foi repetido e foram identificadas as pedras e os desenhos que confirmavam a divisão territorial entre Portugal e França. Como num tabuleiro de xadrez, a questão principal era ocupar – sempre e cada vez mais o território com peças importantes. Mais do que somente procurar fugitivos, portugueses, espanhóis, holandeses – e principalmente franceses – cruzavam

¹²² INTERNATIONAL CENTER FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (ICMPD). *Municípios de fronteira: mobilidade transfronteiriça, migração, vulnerabilidade e inserção laboral*. Brasília/Viena, 2016, p. 108. ISBN: 978-3-902880-94-9 (versão eletrônica).

¹²³ CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações*. O contestado Franco-brasileiro na última década do século XIX. Belém: Associação de Universidades Amazônicas. UFPA- Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2008, p. 47.

¹²⁴ GOMES, Flávio dos Santos. *Fronteiras e Mocambos: O protesto negro na Guiana Brasileira*. In GOMES, Flávio dos Santos (org.) *Nas terras do Cabo Norte: Op. Cit.*, p. 226.

as fronteiras mantendo relações comerciais com índios, alargando domínios. Em 1724, um navio da Guiana Francesa foi aprisionado pelas autoridades portuguesas no Pará, seguindo uma provisão do Conselho Ultramarino. Descobriu-se que era intenção dos seus tripulantes realizar comércio na região de fronteira. Qualquer movimento motivava receios e o redobrar a vigilância.¹²⁵

O trecho acima exemplifica o imperativo da ocupação territorial e a incapacidade do Estado em controlar esta mesma ocupação. Um dos grandes problemas que impediam a realização do projeto de construção da nação era a falta de pessoas e a grande mobilidade gerada pelas fugas e pelo comércio. Entretanto, as ações descritas só eram entendidas como problemas quando se davam à margem do ideário de um Estado-nação. Esta ambivalência é percebida no discurso otimista de Arthur César Ferreira Reis, ao se referir ao empreendimento extracontinental de mobilidade do europeu em direção às terras do chamado Novo Mundo. De acordo com Reis, esse movimento proporcionou o abandono do mundo fechado que conduzia “à primeira irradiação fora de seus quadros territoriais e o estabelecimento, no exterior, de seus primeiros núcleos, experiências de que adquire ensinamentos preciosos e que regressa com uma noção geográfica mais amplificada”¹²⁶. A valoração positiva da mobilidade, a partir da delimitação das fronteiras *a priori*, como colocadas por Foucher,¹²⁷ demarca o comprometimento de Arthur Cezar Ferreira Reis com o projeto de um Estado nacional. Isso, segundo Sidney Lobato, evidencia os alinhamentos políticos da obra de Arthur Cezar, flagrando sua subjetividade socialmente construída¹²⁸.

A interpretação que a obra de Arthur César faz do período colonial e imperial aponta para uma integração econômica imprescindível ao desenvolvimento da região, algo que deve ser um norte para a ação estatal. Este projeto, segundo Sidney Lobato, “se realizaria pela colocação das forças econômicas ativas sobre a hegemonia do Estado”. Para Arthur César Ferreira Reis, o sentido maior de sua produção historiográfica era de promover uma conscientização do “preceito de que só o Estado poderia consolidar uma nação, pela evocação das lições que a história teria a dar às elites e ao próprio povo”¹²⁹. Em certa medida, nas disputas políticas e de memória, o projeto que orientava os trabalhos de Reis e outros foi vitorioso.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 226.

¹²⁶ REIS, Arthur César Ferreira. *Limites e demarcações na Amazônia Brasileira*. A fronteira Colonial com a Guiana Francesa. 2ª ed. Belém: Secult, 1993 2 v.

¹²⁷ Ver a subseção 1.3.

¹²⁸ LOBATO, Sidney da Silva. Estado, nação e região na obra de Arthur César Ferreira Reis. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 13, n. 3, 2009, p. 628.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 631.

Na cidade de Oiapoque, por exemplo, vários são os nomes de ruas que evocam a história *magistra vitae*. É o caso da rua Joaquim Caetano da Silva, diplomata e professor cujos estudos foram usados para a resolução da Questão do Contestado franco-brasileiro, e que também nomeia uma das escolas pesquisadas. Outro exemplo é a rua Barão do Rio Branco.¹³⁰ Há ainda figuras controversas para a história local, como Francisco Xavier da Veiga Cabral, que é homenageado duas vezes pelas ruas centrais da cidade, uma como rua Cabralzinho e outra como Veiga Cabral. As controvérsias sobre este sujeito histórico se dão pela justaposição da figura de Cabral, a partir dos anos iniciais da República brasileira e da ideia de construção da unidade nacional. Francinete Cardoso afirma que o evento de 15 de maio de 1895 passou a fazer parte, embora “como um pequeno parágrafo”, da história da República brasileira,¹³¹ na qual se destacava o heroísmo de Veiga Cabral na defesa das terras do Contestado em favor do Brasil.

Outro evento imprescindível à compreensão da fronteira oiapoqueense como um lugar intercultural é a descoberta e a exploração de ouro na região do contestado, em 1893. Esse fato tem ligação não apenas com o 15 de maio de 1895, pois até hoje impulsiona a busca deste espaço fronteiriço. A descoberta de ouro reforçou o mito do Eldorado e, no período em tela, o polo atraía principalmente homens e mulheres das Antilhas francesas e inglesas, do Brasil e de outros países da América Latina¹³². Hoje as atividades de extração do ouro continuam atraindo inúmeros migrantes indocumentados. Do Brasil, em especial os nordestinos (maranhenses, cearenses, piauienses) e paraenses; já em relação à migração internacional, são principalmente os haitianos que se aventuram nos garimpos da Guiana Francesa e, em menor número, os do Suriname. Nas informações cedidas pela Polícia Federal ao ICMPD, entre os anos de

¹³⁰ Joaquim Caetano da Silva, que dá nome a uma das ruas, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e foi designado pelo Imperador Pedro II, para resolver os impasses referentes ao limite fronteiriço que deveria dividir as terras pertencentes ao Brasil e à França. Já Barão do Rio Branco é uma das pessoas mais lembradas na história das questões diplomáticas.

¹³¹ Cardoso aponta que, no ano de 1895, diversas correspondências do governo de Caiena ao governo francês davam conta da formação de um bando armado, que contava com paraenses e nordestinos sob o comando de Veiga Cabral. O estopim para o envio de tropas da Guiana para a Vila do Espírito Santo do Amapá, atual município de Amapá, foi a prisão de Trajano. Trajano era considerado representante legal do governo francês no Cunani (pequeno vilarejo que tentou estabelecer um governo independente em 1885). A prisão de Trajano levou ao confronto entre as tropas francesas e aquelas comandadas por Cabral, que resultou na morte de dezenas de habitantes da vila, no episódio que ficou conhecido, na historiografia local, como o “massacre da Vila do Espírito Santo do Amapá” (CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações*. O contestado Franco-brasileiro na última década do século XIX. Belém: Associação de Universidades Amazônicas. UFPA-Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2008, p. 69-70).

¹³² LOBATO, Sidney da Silva. *Op. Cit.*, p. 61.

2011 a 2013, foi registrada a saída de 200 haitianos do Brasil pela fronteira do Oiapoque com destino a Caiena. Essa migração se dá em razão da utilização do mesmo idioma (francês), da valorização do euro e por já haver diversas comunidades de haitianos estabelecidas naquele país.

Imagem 5 – Estabelecimento comercial no centro da cidade de Oiapoque, onde se nota a influência da migração nordestina



Fonte: Elaborada pela autora em novembro de 2018

A cidade de Oiapoque constitui-se assim como uma plataforma de fluxo contínuo e intenso. Há ainda aqueles que, tendo trabalhado em áreas de garimpo, conseguem fazer investimentos no comércio local e tornam-se donos de seus próprios estabelecimentos comerciais.

No entanto, esses “brasileiros que deram certo”, de acordo com as informações prestadas por alguns habitantes de Oiapoque, são minoria frente ao número de trabalhadores indocumentados que se lançam nessa aventura. Esse número, no momento, só pode ser conjecturado, uma vez que somente os deportados são passíveis de mensuração pelo controle estatal.

O relatório do ICMPD aponta a existência de uma rede organizada, que lucra direta e indiretamente com o mercado do garimpo. Neste relatório, os vilarejos de Vila Brasil e Ilha Bela, localizados no território de Oiapoque, são identificados como “entrepostos e pontos comerciais que abastecem os garimpeiros com gêneros alimentícios, equipamentos e insumos. Essas comunidades são pobres, e os recursos

advindos da exploração do ouro é a fonte de renda para muitas famílias”¹³³. Em torno das práticas de exploração do ouro nos garimpos, outros problemas sociais surgiram. Há em Oiapoque inúmeros bares para atender ao divertimento da clientela e às casas de prostituição. Para Silva, em interlocução com Cleaver, desta situação resultou uma representação peculiar da mulher brasileira no seio da sociedade fronteiriça. Concebidas positivamente pela sensualidade do corpo e pela oportunidade de relacionamento, as mulheres são, no entanto, frequentemente associadas à prostituição, tidas como interesseiras, mulheres fáceis e causadoras de separação.¹³⁴

O trajeto para se chegar aos locais de exploração é longo e desgastante. Betiana Oliveira descreve que a viagem é “extremamente arriscada sendo necessário cumprir uma parte por rios perigosos, passar pelo oceano, adentrar e percorrer a floresta, inclusive dependendo do garimpo trechos a pé”¹³⁵. Manoel Pinto enfatiza que esses garimpeiros brasileiros são pessoas com baixo nível de escolaridade e renda, somados a um histórico de trabalho em empregos informais¹³⁶, e que, mesmo diante das adversidades, os relatos apontam que, para os trabalhadores migrantes, esta é uma opção de melhoria de vida.

Se atualmente, na perspectiva dos sujeitos que buscam o enriquecimento nos garimpos, essa fronteira representa a possibilidade de melhoria de vida, outra era a percepção da mesma fronteira na segunda década do século XX, quando dentro de um complexo jogo político ela fora eleita para ser o lugar de desterro e morte para dezenas de pessoas. Segundo o plano original, naquele “fim da década de 10, deveriam ser fundadas colônias e ‘patronatos’ para a ocupação das fronteiras e desenvolvimento da região, utilizando-se preferencialmente a mão de obra de famílias nordestinas”¹³⁷. Inaugurada oficialmente em 5 de maio de 1922, de acordo com o discurso proferido pelo senador Calmon, já em junho do mesmo ano, a Colônia de Clevelândia recebeu “algumas dezenas de ‘famílias’ de trabalhadores nacionais, a escola principiava funcionar com 45 alunos, e, pela primeira vez na Clevelândia, o nosso belo hino

¹³³ INTERNATIONAL CENTER FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (ICMPD). *Op. Cit.* p. 109.

¹³⁴ SILVA, José Maria da. *Amazônia em contexto*. Uma perspectiva antropológica. Curitiba. CRV, 2016, p. 111.

¹³⁵ OLIVEIRA, Betiana de Souza. *Dinâmicas sociais na fronteira entre o estado do Amapá e a Guiana Francesa*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGMDR-UNIFAP), 2011, p. 99.

¹³⁶ PINTO, Manoel de Jesus de Souza. *O fetiche do emprego: Op. Cit.*

¹³⁷ SAMIS, Alexandre. *Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Imaginário, 2002, p. 156.

nacional foi cantado por 45 vozes infantis”¹³⁸. Cerca de dois anos depois de sua inauguração, em dezembro de 1924, Clevelândia receberia 250 presos considerados perigosos pelos seus péssimos antecedentes. Inicialmente concebida como colônia agrícola, o espaço passa a ser o destino de presos políticos de diversos movimentos. No discurso do Estado, eles eram classificados como sujeitos de caráter subversivo. Edson Machado de Brito enfatiza que essa mudança se dera em meio à conjuntura política nacional e internacional de repressão ao anarquismo e ao comunismo, a partir de meados da década de 1920.¹³⁹ Clevelândia do Norte foi indicada como um dos lugares que melhor serviriam para uma colônia penal por seu total isolamento na fronteira e na floresta densa, com seus próprios limitadores de movimento. Seus animais e doenças tropicais, e a provável recusa dos outros estados em aceitar presos políticos dentro de seus territórios, conferiram-lhe o *status* de Inferno Verde. O elevado número de mortos na colônia penal ganhou destaque na imprensa de oposição ao governo. Em 1925, dos 946 detentos 491 pereceram devido às epidemias, à disenteria, à submissão a duras condições de sobrevivência, à repressão, aos trabalhos forçados e à fome. Alexandre Samis argumenta que os representantes legais afirmavam, em sua defesa, serem descabidas, fictícias e perversas a acusação de maus tratos, já que, em relação aos criminosos comuns, as jornadas laborais eram desenvolvidas das 7:30h às 11:00 e das 13:00h às 14:00h, recebendo em troca cigarros, roupas e pequenas remunerações em dinheiro. A situação foi agravada por acusações de desvio de verbas¹⁴⁰.

Alexandre Samis enfatiza que Clevelândia foi uma das máculas de maior apelo e desgaste do Governo de Arthur Bernardes, e relembra que a imprensa, não erroneamente, noticiava a catastrófica ação desse governo. A publicidade do ocorrido em Clevelândia causou comoção e revoltas. Bernardes, “ao desembarcar no Rio de Janeiro em 1927, para representar Minas gerais no Senado Federal, foi agredido por uma multidão de populares com todo tipo de projeteis e desqualificado pela alcunha, entoada pelos estudantes, de ‘Presidente de Clevelândia’”¹⁴¹.

Na concepção inicial de Clevelândia, a migração de famílias nordestinas era bem vista pelo governo brasileiro. Em outro momento das relações históricas e espaciais na fronteira, essa migração foi aceita e não encarada como um problema pelo governo

¹³⁸ *Ibidem* p. 160.

¹³⁹ BRITO, Edson Machado de. O presídio de Clevelândia do Norte: a imprensa e as disputas políticas. In AMARAL, Alexandre *et al* (orgs.). *Do Lado de cá: fragmentos de história do Amapá*. Belém: Açaf, 2011, p. 201-219.

¹⁴⁰ SAMIS, Alexandre. *Clevelândia. Anarquismo... Op. Cit.* p. 164.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 223.

francês. Arouck argumenta que, nos anos de 1964-1965, os canteiros para a construção do Centro Espacial Guianês em Kourou provocaram o governo francês a fazer “vista grossa”¹⁴² para a migração em massa de brasileiros e, em menor número, de colombianos para suprir a carência local de mão de obra. Entretanto, paralelamente a esse movimento, viu-se crescer o número de trabalhadores indocumentados. O elemento atrativo era o salário elevado, se comparado às remunerações ofertadas no Brasil para o desempenho das mesmas funções.

Alia-se a esse fator uma imbrincada rede de sociabilidades de homens e mulheres que consegue obter informações de postos de trabalhos, documentações e até de relacionamentos afetivos, é o caso dos casamentos arranjados entre brasileiros e guianenses para a aquisição da *Carte de Séjour*¹⁴³, o documento de permanência. Tais redes de sociabilidades influenciaram, de maneira mais contundente, o fluxo migratório que, a partir da década de 1990, intensificou-se. Pinto aponta que esta nova conjuntura mantém antigas configurações. Os perfis dos migrantes obedecem à lógica da baixa escolarização e do curto período, geralmente de 6 a 12 meses, de permanência inicial para o trabalho. Há neste mesmo período a intensificação do fluxo migratório feminino, chamado feminização do fluxo. Se os homens brasileiros continuam a ser arregimentados para trabalhos como a construção civil, a carpintaria, a pintura e a mecânica, a mão de obra feminina é aproveitada frequentemente nos serviços domésticos, de cuidadoras e em serviços gerais.

¹⁴² AROUCK, Ronaldo de Camargo. *Brasileiros na Guiana Francesa: fronteiras e construções de alteridades*. Belém: Naea/Ufpa, 2002, p. 66.

¹⁴³ É um título de permanência de 10 anos. Há distinção entre os documentos de permanência que podem variar de uma carta de 3, 6 ou 12 meses, PACs (reconhecimento de união entre estrangeiros e nacionais) e os títulos de duração relativamente longa, como no caso registrado na Imagem 6.

significantes. Tais subjetividades são formadas por esse diálogo problemático nunca concluído e inconsciente com o “Outro”.¹⁴⁵ Portanto, é correto falar não de uma identidade oiapoquense, mas de identidades complexas e sempre em mutação, pois o que se apresenta nesse horizonte, influenciada pelos processos globais, locais e regionais, é a frequente redefinição do senso de pertencer a um lugar ou a outro.

¹⁴⁵ HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, p.162

2. O ENSINO DE HISTÓRIA EM LUGARES DE FRONTEIRA

Em 1996, a Fortaleza de São José de Macapá cedeu espaço para uma simbólica mudança no âmbito da política internacional: a celebração do Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa. O Acordo era algo inédito nos moldes como se projetou. Carmentilla das Chagas Martins, em estudo pioneiro e interdisciplinar, argumenta que, no tocante à política externa e às relações internacionais, tal ato representa definitivamente tomar a fronteira a partir do viés da cooperação. A autora demonstra que a inserção regional é uma estratégia que corresponde a essas expectativas surgidas no âmbito da globalização. De acordo com Martins, de um lado a integração se impõe em atenção à interdependência entre as nações. Por outro lado, tal integração surge como uma “estratégia institucional que finaliza as economias nacionais das voracidades do mercado mundial”¹⁴⁶. Ou seja, o Acordo representa a mudança nas relações de poder que têm por *locus* a fronteira e que passam a se dar mais por seu conteúdo econômico e menos por seu conteúdo político.

O objetivo do Acordo é “de reforçar suas tradicionais relações de amizade pela criação de um mecanismo de consultas bilaterais regulares e pelo aprofundamento do diálogo político”¹⁴⁷. E foi a partir deste cenário que se buscou identificar e analisar quais ações governamentais foram estabelecidas para a área do ensino e do Ensino de História nas escolas de fronteira. Tais ações foram capitaneadas não apenas pela possibilidade descortinada pelo Acordo-Quadro, mas por uma série de políticas e medidas que têm como base a fronteira do Mercosul.

Para uma melhor compreensão do contexto no qual as ações governamentais foram desenvolvidas, a análise de documentos foi a metodologia adotada. Nesta análise, constam documentos do executivo, projetos legislativos e relatórios produzidos por ministérios que se ocupam das questões de fronteira (como o Ministério da Integração Nacional) e documentos disponibilizados pelas *escolas na fronteira*, ou seja, aquelas que estão localizadas na faixa de fronteira (conceito que será discutido ao longo da sessão). Devido à coleta de documentos extrapolar as barreiras institucionais do setor

¹⁴⁶ MARTINS, Carmentilla das Chagas. *Relações bilaterais Brasil/França: a nova perspectiva brasileira para a fronteira Amapá/Guiana Francesa no contexto global*. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2008, p. 87.

¹⁴⁷ Acordo-Quadro de Cooperação entre o governo do Brasil e o Governo da França 28/05/1996. p. 1.

educacional, optou-se por apresentar uma breve identificação deles. Nesta identificação, disposta nos quadros a seguir, obedeceu-se às seguintes disposições: indica-se, por meio de letras maiúsculas e negrito, o tipo de documento; indica-se, por meio de letras maiúsculas, o lugar de salvaguarda e/ou instituição responsável pela confecção do documento; e por letras minúsculas o nome do documento e, quando houver, o endereço eletrônico do mesmo.

Quadro 2- Documentos textuais do Executivo

Documentos Textuais do Executivo (Governo da República Federativa do Brasil)	
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	<p>a) Escolas de fronteira. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira</p> <p>b) Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_23452981_PORTARIA_N_798_DE_19_DE_JUNHO_DE_2012.aspx</p> <p>c) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (História). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf</p> <p>d) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ciências Humanas e suas tecnologias). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf</p> <p>e) Bases Nacionais Curriculares (versão de 20 de dezembro de 2017). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/</p>
CASA CIVIL	<p>a) Acordo-Quadro de Cooperação entre os governos do Brasil e da França, em Paris, em 28 de maio de 1996, e documentos que nele se apoiam para a área educacional. (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2200.htm)</p>
MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL	<p>a) Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira - Bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira. Disponível em http://www.mi.gov.br/desenvolvimento-regional/publicacoes</p> <p>b) Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira. Disponível em http://www.mi.gov.br/desenvolvimento-regional/publicacoes</p>

Quadro 3- Dados quantitativos elaborados por institutos nacionais/locais

Dados Quantitativos Elaborados por Institutos Nacionais/Locais	
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA	a) Censo demográfico. Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/
SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM NABUCO	a) Planejamento anual dos professores de história b) Documentos informativos sobre alunos indígenas e estrangeiros matriculados na escola c) Projeto político pedagógico
SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO	a) Planejamento anual dos professores de história b) Documentos informativos sobre alunos indígenas e estrangeiros matriculados na escola c) Projeto político pedagógico
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	a) Acordos educacionais Amapá-Guiana Francesa

Quadro 4- História Oral

História Oral	
COLETA EM CAMPO	a) Relatos orais (professores, corpo técnico, pessoal do administrativo) Por meio de entrevistas semiestruturadas, tentou-se a imersão em cada experiência. Os diálogos realizados nas viagens a campo se desdobraram em abordagens, proposições e apontamentos acerca das vivências dentro e fora do espaço escolar, que serão apresentados nas próximas sessões.

2.1 O que dizem os documentos oficiais

A leitura geral do Acordo-Quadro firmado entre o Brasil e a França apresenta a integração econômica como propulsora e norteadora das suas ações subsequentes. Segundo aquele documento, a intenção é conectar os estados e instituir novas parcerias. O objetivo do Acordo é “reforçar suas tradicionais relações de amizade pela criação de um mecanismo de consultas bilaterais regulares e pelo aprofundamento do diálogo político”¹⁴⁸. Assim, buscou-se identificar e analisar quais ações governamentais foram estabelecidas para a área do ensino e do Ensino de História nas escolas de fronteira. Tais ações foram orientadas não apenas pelo Acordo-Quadro, mas por uma série de políticas e medidas que têm como base a fronteira do Mercosul.

O documento norteador é o Acordo-Quadro de Cooperação entre os governos do Brasil e da França, assinado em Paris, no dia 28 de maio de 1996. Esse documento formaliza as ações em diversos setores, incluindo a área educacional. Segundo o Acordo, a cooperação se dará em diversos campos: “econômico, cultural, científico e técnico, bem como em novos setores de interesse comum”¹⁴⁹. Para isso, em seus 9 artigos, são definidas as suas linhas de organização e normatização. No Artigo 1º, coloca-se que tais linhas devem empenhar-se em favorecer os contatos políticos em todos os níveis entre os dois Estados signatários, visando ao desenvolvimento da cooperação econômica, cultural, científica e técnica, segundo as suas modalidades pré-definidas. O Artigo 2º, que contém três parágrafos, versa sobre o estabelecimento e a periodização de encontros da comissão geral franco-brasileira. Decidiu-se que os encontros seriam bienais, alternando-se o seu local-sede entre o Brasil e a Guiana Francesa. De acordo com esse artigo, os principais propósitos da instituição da comissão eram: promover o diálogo político, coordenar os diferentes aspectos das relações bilaterais e estabelecer um programa de trabalho para o biênio seguinte à assinatura do Acordo-Quadro. Tal incumbência ficaria com os altos funcionários e os representantes dos dois governos, sob a presidência dos respectivos Ministros das Relações Exteriores. Já o Artigo 3º, composto por três parágrafos, é de primordial interesse nesta análise, pois é a partir dele que são tecidos os discursos dos representantes da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed), relativos às

¹⁴⁸ BRASIL. Acordo-Quadro de Cooperação entre o governo do Brasil e o Governo da França 28/05/1996.p. 01.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 01.

políticas educacionais desenvolvidas para a área da fronteira franco-brasileira. No parágrafo primeiro deste artigo, confirma-se o “espírito no qual estabeleceram os instrumentos de cooperação cultural, científica e técnica e decidem adaptá-los às novas condições da cooperação franco-brasileira”. Além de ratificar a ideia da fronteira como espaço de cooperação, é enfatizada a relevância de se superar a ideia da fronteira em seu caráter de limite de Estado e de barreira necessária à segurança nacional. Um dos mecanismos possíveis para a consecução dos objetivos postos no Acordo é a educação.

As ações que tangem à educação estão inseridas na categoria científica e técnica. Esta, por sua vez, está sob a égide de uma comissão geral, que tem a sua totalidade composta pela junção de duas comissões que dela derivam, a saber: Comissão Científica e Técnica e Comissão Cultural e Linguística. Cada comissão, por sua vez, tem por finalidade estabelecer, regularizar e monitorar programas de cooperação em suas respectivas áreas de atuação. No atinente à educação (Comissão Científica e Técnica), havia o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

Apesar de o Acordo-Quadro ter celebrado a possibilidade de cooperação científica e técnica, a materialização de um Protocolo de Acordo explicitamente direcionado à educação e ao ensino só ocorreu em 20 de março de 2018. A parceria entre a Seed e a “Académie de la Guyanne” se deu quatro anos após a inclusão do Amapá no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e mais de duas décadas depois da assinatura do Acordo-Quadro. Entre as novas medidas, está a da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, do Ministério da Educação, com publicação no Diário Oficial de 20 do mesmo mês e ano. A referida Portaria contém as ordens e as instruções para a implementação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)¹⁵⁰. No texto, são apresentadas as experiências anteriores¹⁵¹ e que geraram a necessidade de

¹⁵⁰ Não há consenso, na documentação analisada, quanto ao nome do programa. No documento datado de março de 2008 e assinado pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Ministerio de Educacion, Ciencia y Tecnologia da Argentina, o nome empregado é Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). No entanto, optamos por padronizar a nomenclatura, com a devida ressalva apresentada. Utiliza-se, neste texto, a denominação apresentada na Portaria n. 798, de junho de 2012, ou seja: Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

¹⁵¹ De acordo com o breve histórico reportado na Portaria n. 798, de junho de 2012, em 13 de dezembro de 1991, foi firmado o protocolo de intenção entre os Ministérios da Educação dos países integrantes do Mercosul, para a contribuição da área educacional. Em novembro de 2003, foi firmada a ‘Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional’, tendo como signatários o Brasil e a Argentina. Neste documento, a educação foi reconhecida como espaço cultural propício ao fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional. A cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, sediou, em 24 de novembro de 2006, a XXXI Reunião dos Ministros da Educação dos Países do Mercosul. Nesta reunião, ratificou-se a importância do I Seminário de Escolas de Fronteira do Mercosul e foi requerido junto à Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, que elaborasse o projeto para o ano subsequente em apoio à Corporação Andina de Fomento (CAF). O Estatuto da Criança e do

normatização de ações que já aconteciam havia pelo menos duas décadas¹⁵² antes da publicação da referida portaria.

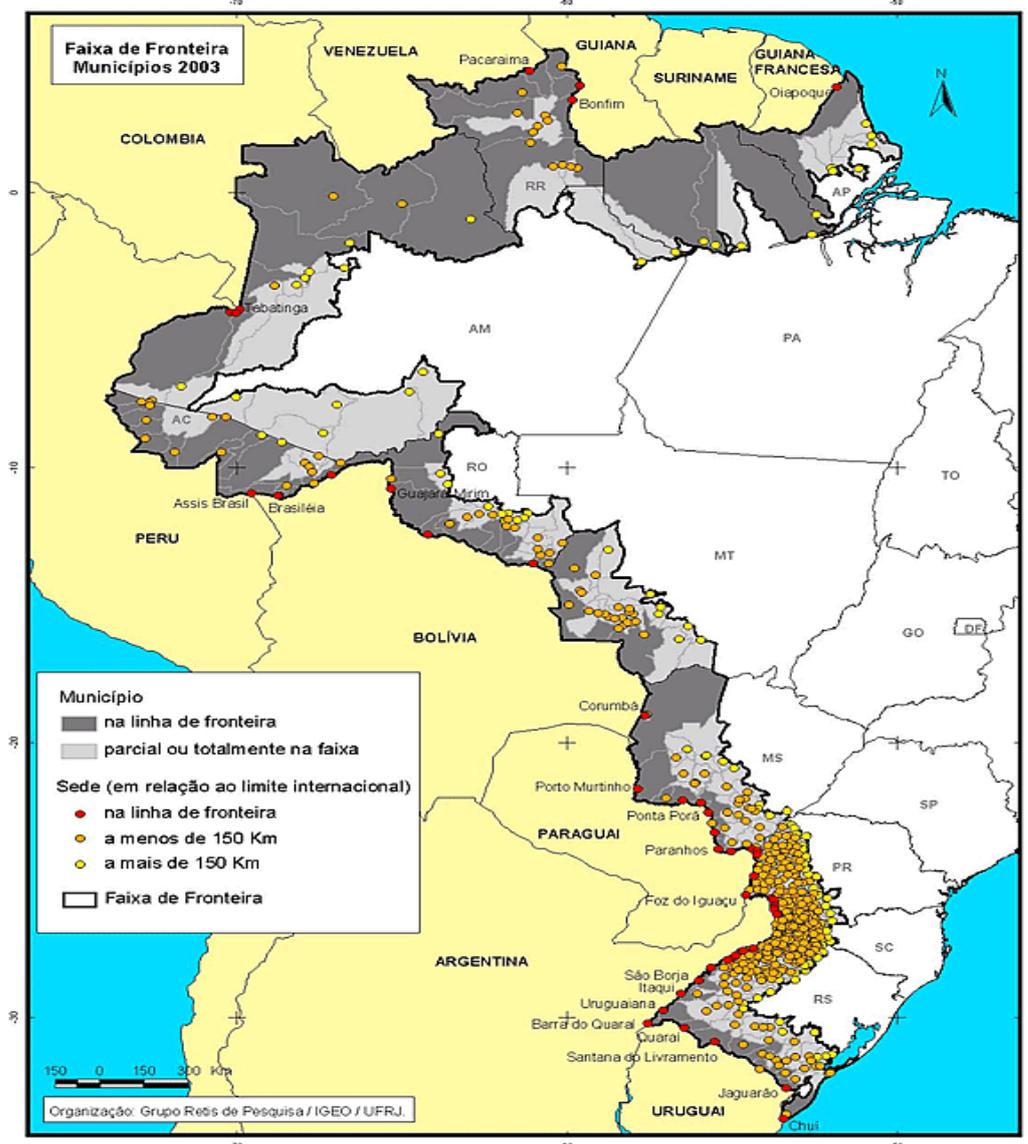
A portaria é composta de 10 artigos. O primeiro deles trata da instituição do programa baseado no modelo intercultural, que visa à integração regional e prevê a ampliação de oferta de saberes, métodos e processos. Este artigo conta ainda com dois parágrafos, sendo que no primeiro são discriminados os tipos de escolas que devem participar do programa: “aquelas, municipais e estaduais, localizadas na faixa de fronteira”¹⁵³ e instruídas pelo “modelo de ensino comum de zona de fronteira”, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol.

Adolescente (ECA) foi outro amparo legal da portaria, por garantir a crianças e adolescentes a proteção integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional somou-se ao ECA no reforço da promoção da educação como processo formativo (BRASIL. Diário Oficial da União, n. 118, de 20 de junho de 2012, seção 1 p. 30).

¹⁵² Aqui se destaca a publicação já mencionada na Introdução deste trabalho, *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), organizado por Marilda Almeida Marfan.

¹⁵³ De acordo com o Programa de Reestruturação da Faixa de Fronteira (PRFF), a faixa de fronteira é aquela interna, de 150 quilômetros de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Foi instituída pela lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, sendo considerada área indispensável à segurança nacional. Regulamentada pelo decreto n. 85.064, de agosto de 1980, ela foi ratificada pelo parágrafo II do artigo 20 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, acredita-se que o conceito de *faixa de fronteira* apresentado na Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012, coaduna com as bases conceituais e metodológicas apresentadas no PRFF, pelo Ministério da Integração Nacional e publicado em 2005. Neste documento, há uma clara virada técnica devido à incorporação de perspectivas da Geografia Humana e à redefinição de conceitos como: *território* (entende-se que o território é produto de processos de controle, dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes estatais e não-estatais); *territorialidade* (é um processo de caráter “inclusivo”, incorporando novos e velhos espaços de forma oportunista e/ou seletiva, não separando quem está “dentro” de quem está “fora”; por isso mesmo, a territorialidade de algum elemento geográfico dificilmente coincide com os limites de um território, embora possa justificar a formação de novos territórios); *rede* (engloba desde a rede urbana até redes decisórias, sociais, culturais, políticas, e que tem poder explicativo importante para a compreensão das territorialidades; a rede é concebida aqui como um componente fundamental na articulação e na desarticulação territorial); *região* (espaço de coesão funcional e político simbólica ou identitária, sistema aberto); *regionalização* (deve ser vista não apenas como instrumento analítico e político, instituído pelo investigador, mas também como processo efetivo, forjado na própria ação dos indivíduos e comunidades que, conjugando múltiplos interesses, econômicos e políticos, e produzindo identificações socioculturais diversificadas, redesenham constantemente seus espaços). Em relação à conceituação de *faixa* e *zona* de fronteira, destaca-se no documento o deslocamento do enfoque de uma concepção ‘linear’, própria à noção de limite ou divisória internacional, para uma concepção de área ou região de fronteira. Introduziu-se uma distinção muito relevante para a metodologia, pois a conceituação apresentada no documento é aquela entre faixa e zona de fronteira. Enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão de jure, associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriços, cuja territorialização mais evoluída é a das cidades-gêmeas (BRASIL. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005, p. 17-22).

Imagem 7 - Mapa dos municípios localizados na Faixa de Fronteira. Nele evidencia-se Oiapoque como cidade gêmea, condição para a implementação do PEIF.



Fonte: Organizado pelo Grupo Retis de pesquisa/Igeo/UFRJ e adaptado pela Sudeco. 2003

Quando questionado a respeito dos critérios para a escolha das escolas que abrigariam o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), A.S.L., o representante da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed), afirmou que havia a previsão de se implementar o projeto nas escolas *locus* desta pesquisa no ano de 2019¹⁵⁴. Entretanto, informações do portal oficial do governo¹⁵⁵ apontam que ações

¹⁵⁴ A.S.L. é Assessor Técnico Sape/Seed. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em 27 de setembro de 2018.

semelhantes ao PEIF já eram discutidas na X Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça (CMCT)¹⁵⁶, que ocorreu no ano 2016. Tal fato aponta para as longevas dificuldades de execução de ações relacionadas a políticas públicas educacionais na fronteira oiapoqueense. De acordo com essas informações, o governo do estado do Amapá e a representação do Ministério da Educação da Guiana Francesa iniciariam, em 2017, o processo de implantação do Programa Escola Intercultural de Fronteira nas cidades de Oiapoque e Saint-Georges. Tal iniciativa seria uma continuidade das ações previstas na convenção entre os dois países, assinada em 2008 e firmada durante a X Reunião da CMCT Brasil-França, que aconteceu em Cayenne. Consta ainda, na matéria divulgada no referido portal, que a Seed, representada pela secretária de Educação, propôs a alteração de alguns dos artigos da Convenção e a composição do grupo de trabalho para cuidar do estreitamento desta relação e efetivação das ações, incluindo a implantação da Escola de Fronteira. Tal possibilidade está prevista no Protocolo Adicional ao Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa sobre a cooperação descentralizada,¹⁵⁷ bem como amparada na cobertura legislativa da Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012.

¹⁵⁵ 09 de dezembro de 2016, por meio do portal oficial do governo do estado, Diário do Amapá, ESCOLAS DE FRONTEIRA SERÃO IMPLANTADAS EM OIAPOQUE E SAINT GEORGES. Diário do Amapá, Macapá, 09-12-2016.

Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/escolas-de-fronteiras> Acesso realizado em 20/09/2019.

¹⁵⁶ Estas reuniões foram definidas no artigo 2º do Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa, de 28 de maio de 1996. Nos parágrafos 1, 2 e 3 do referido acordo, ficou estabelecido que as reuniões da Comissão Geral franco-brasileira acontecerão bianualmente para promover o diálogo político e para coordenar os diferentes aspectos das relações bilaterais. Especificamente no artigo 3º, no parágrafo 1º, afirma-se a intenção de cooperação cultural, científica e técnica, que deverá ser adaptada às condições da cooperação. Esta será, como definido no parágrafo 2º, capitaneada por uma Comissão Geral franco-brasileira, uma Comissão Científica e Técnica e uma Comissão Cultural e Linguística, todas encarregadas de estabelecer um programa comum de cooperação em suas respectivas áreas, que compreendem os campos da educação e do ensino de História.

¹⁵⁷ Este protocolo visa possibilitar a incorporação de projetos, programas e ações da cooperação descentralizada ao abrigo de instrumento de maior abrangência institucional. O Acordo-Quadro de Cooperação, de 28 de maio de 1996, celebrado entre o Brasil e a França, devidamente promulgado pelo Decreto n. 2.200, de 08 de abril de 1997. O texto do protocolo esclarece que: entende-se por ‘Cooperação Descentralizada’ uma série de iniciativas de cooperação protagonizadas pelas administrações locais e regionais, notadamente, os governos estaduais e municipais. Em um sentido mais amplo, a cooperação descentralizada reflete uma nova forma de cooperação, com novos atores da sociedade civil e maior participação dos atores dos países em vias de desenvolvimento em diversas atividades internacionais. Nas origens do Direito Internacional Público, somente os Estados soberanos eram considerados pessoas jurídicas de direito público externo. A partir das primeiras décadas do século XX, surgiu uma nova modalidade de sujeito de direitos e obrigações internacionais: as organizações internacionais. No entanto, é cada dia mais comum, no ordenamento jurídico brasileiro, órgãos integrantes da Administração Pública brasileira, bem como entes federados, celebrarem atos internacionais com homólogos estrangeiros. De fato, órgãos do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Ministério Público, bem como do próprio

Ainda sobre planejamento de ações de cooperação na área educacional, cabe destacar que foi assinado, em 20 de março de 2018, o protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da educação do Amapá e a Académie de la Guyanne. A construção deste protocolo baseia-se nas discussões propostas pela CMCT Brasil-França, pelo plano de ação e pelos acordos de cooperação bilateral ratificados na parceria estratégica estabelecida II Cúpula Bilateral no Rio de Janeiro, de 23 de dezembro de 2008¹⁵⁸. Este protocolo é composto por 11 artigos. Nele, os signatários declararam a “intenção de desenvolver o conhecimento mútuo através do estreitamento das suas relações, pretendem desenvolver de maneira significativa a cooperação nos domínios da educação e da formação”¹⁵⁹. Organizado em torno dos eixos de engenharia de formação, formação, pesquisa pedagógica e mobilidade, o protocolo trata, em seu Artigo 1º, do desenvolvimento da língua dos signatários, da promoção de programas de intercâmbio e de visitas de estudo de grupos de alunos, professores e gestores da educação, provenientes das várias modalidades de ensino ministradas. No Artigo 2º, aborda-se a formação continuada para os professores e os gestores educacionais, os intercâmbios de informações e de experiências com relação aos setores educativos de interesse comum, assim como a continuidade aos intercâmbios no âmbito do plano plurianual de formação linguística e cultural em imersão (Estágio Amazônico), a fim de desenvolver o domínio linguístico e a competência dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) e Português Língua Estrangeira (PLE).

A análise se deterá nos dois primeiros artigos do Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e a Académie de la Guyanne¹⁶⁰. Tal opção

Poder Executivo, têm assumido, por conta própria, a condução de alguns projetos internacionais. Tais condutas são, na maioria das vezes, feitas à margem da legalidade. Nas últimas décadas, o ordenamento jurídico mundial viveu um progressivo processo de intensificação das relações internacionais, criado e desenvolvido a partir de um novo cenário, no qual se destacam os participantes subnacionais, e no qual vem evoluindo as tendências de integração e interdependência globais. Como se trata de um fenômeno relativamente recente, o estudo da participação dos entes não centrais nas relações internacionais é ainda incipiente, tanto na doutrina ou em meios acadêmicos nacionais quanto internacionais (BRASIL. Projeto de decreto legislativo n. 1.655-A, de 2009, p. 14-16).

¹⁵⁸ Conforme a nota divulgada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, de 23 de dezembro de 2008, o Brasil e a União Europeia (UE) anunciaram plano conjunto com ações a serem implementadas entre 2009 e 2011. O compromisso foi firmado pelo então presidente da França, Nicolas Sarkozy, que no período ocupava o cargo de presidente do Conselho da União Europeia, e pelo presidente à época do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. O plano seria uma tentativa de colocar em prática a Parceria Estratégica, assinada em 2007. O documento foi composto por seis temas, entre os quais a crise financeira mundial, mudanças climáticas e as relações bilaterais entre Brasil e União Europeia. (<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-ue-lancam-plano-de-acao-conjunta-mas-sem-detalhes,298071>).

¹⁵⁹ AMAPÁ. Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e a Académie de la Guyanne, s/d.

¹⁶⁰ De modo descritivo e resumido, o Artigo 3 trata da participação de representantes em congressos, seminários, simpósios e outros eventos acadêmicos e científicos oferecidos pela outra parte, assim como

deu-se pelo fato de não ter sido possível identificar ações concretas que se relacionem aos demais artigos do Protocolo de Acordo.

Entre aquelas ações constituídas na política educacional para a fronteira Oiapoque/Guiana Francesa destaca-se a inauguração, no ano de 2018, da Escola Estadual Marly Maria de Sousa da Silva, que, como apontado na Introdução, constitui uma das balizas temporais deste trabalho. É relevante destacar que esta escola está localizada na cidade de Macapá, especificamente no conjunto habitacional Macapaba, ficando assim distante geograficamente das cidades gêmeas e da faixa de fronteira (a localização da cidade gêmea pode ser visualizada na Imagem n. 7). Portanto, considerando aquele primeiro parágrafo da Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012, que as escolas serão localizadas na cidade gêmea, em relação à fronteira oiapoqueense, encontramos um desacordo entre o que está posto nos documentos e aquilo que se materializou enquanto política pública. Ainda sobre a ação da mantenedora, da implementação de uma escola bilíngue na capital Macapá, o representante da Seed explicou que, por se tratar de um espaço novo, não seria necessário modificar uma estrutura pedagógica preexistente. Portanto, a Escola Estadual Marly Maria de Sousa da Silva foi tida como a opção viável, dado que o quadro de funcionários seria composto por um perfil específico para atender à demanda da proposta a ser desenvolvida. De acordo com as informações prestadas por A.S.L., o perfil do profissional é aquele pensado para atender às necessidades da educação básica, previstas pela LDB, além da formação em língua estrangeira.¹⁶¹ Foram cogitadas outras escolas, entre as quais a

da organização conjunta desses eventos. O Artigo 4º prevê intercâmbio de informações e de visitas de especialistas em sistemas e políticas educacionais, de currículo escolar e tecnologias de ensino, bem como de programas específicos. O Artigo 5º trata de parceria de programas inovadores e de inclusão social na educação, particularmente mediante programas de educação destinados a jovens de comunidades rurais. O Artigo 6º trata do intercâmbio de alunos da Academie de la Guyane com a Universidade do Estado do Amapá, permitindo a continuidade nas escolas de excelência em língua estrangeira (turma internacional brasileira). Já o Artigo 7º trata do intercâmbio de práticas profissionais e pedagógicas no ensino de línguas e culturas “maternas” e da Educação étnico-racial com vistas à elaboração de materiais didáticos e ferramentas pedagógicas. Artigo 8º trata da implantação de um Conselho Permanente da Francofonia no Estado do Amapá. O Artigo 9º prevê o uso da internet para acompanhamento e difusão dos trabalhos de cooperação. O Artigo 10º trata da criação de um grupo de trabalho composto por representantes dos dois países para fazer o acompanhamento do processo de realização das ações contidas nesse convênio e de outras ações. O Artigo 11º prevê a renovação anual do protocolo, se ele não for denunciado por uma ou outra parte, dois meses antes da data de aniversário de sua assinatura.

¹⁶¹ Sobre esta primeira etapa, A.S.L. afirma: “Então a gente pensou em tudo isso, pensamos nesse perfil e a gente tinha que procurar pessoas que nos atendessem de alguma maneira. Nós fizemos uma seleção, montamos uma espécie de edital, convocamos professores, fizemos entrevistas, e nós conseguimos encontrar professores, por exemplo, que tiveram uma primeira formação em magistério que depois fizeram pedagogia, ou que eram pedagogos já e que depois pelo próprio Parfor, conseguiram uma outra formação. Então as duas professoras que trabalham nos anos iniciais lá na escola, são professoras que fizeram o magistério, então eram professoras dos anos iniciais, mas que depois fizeram a graduação pelo

Escola Modelo Guanabara e a Escola Estadual Jesus de Nazaré. A primeira está localizada na área central e é conhecida por ser referência em educação no fundamental I e II na cidade de Macapá. Sobre o assunto, o representante da Seed argumentou:

Pensamos na escola Jesus de Nazaré e Guanabara, por exemplo, mas começamos a refletir: o Guanabara já tem toda uma equipe formada, toda uma cultura ali dentro. Não diferente, por exemplo, da escola Jesus de Nazaré, então o professor que está ali há 15, 20 anos, já está “engessado” numa maneira de agir. E ele vai se sentir incomodado com a chegada de novidade. E a gente não queria isso. E estávamos falando das escolas mais do centro [da cidade], entende? Que atendem uma clientela muito mais elitizada, por assim dizer. E quando nós pensamos no Macapaba, nós pensamos exatamente na função social da escola. É importante trazer a ascensão social para aquela comunidade, porque a maioria dali, embora esteja dentro de um conjunto federal, é uma comunidade que vive em vulnerabilidade social. As crianças dali vivem em vulnerabilidade social, entende? Era importante pensar nisso. E assim, não porque eu sou professor de francês, mas porque a língua francesa nos abre muitas portas. E ela é sim um instrumento de ascensão social e eu posso te dizer isso com todas as letras. Então por que não pensar em, como dizer, em beneficiar essas crianças com o ensino bilíngue, para ajudar a mudar a realidade social dali? Como eu te falei, embora seja um conjunto federal, ele abriga pessoas que habitam nas periferias.¹⁶²

A partir da análise da fala do representante sobre o processo de implementação da escola bilíngue e as normativas para esta, aponta-se:

1- Que tais ações se dão à revelia de planejamento e execução contínuos, caracterizando-se menos como políticas educacionais institucionalizadas e mais como medidas paliativas. Isto corrobora a proposição de Carmentilla Martins, ao mencionar que esta fronteira “pode ser considerada representativa do profundo hiato na relação entre Estado e sociedade no Brasil no domínio das reformas empreendidas no campo político brasileiro a partir de meados dos anos noventa do século XX”¹⁶³.

2- Que falta, por parte dos gestores estaduais, conhecimento de outras experiências de implementação do modelo intercultural bilíngue de educação, incluindo aquelas citadas no próprio corpo documental que justifica a criação da Portaria n. 798

Parfor, fizeram Letras-Francês. Então, tínhamos pessoas que tinham experiência no ensino pra crianças e que tinham uma formação em francês. Elas atendiam, em tese, ao nosso perfil. Selecionamos as professoras, elas foram fazer um aperfeiçoamento. As duas deveriam ter ido para a França, só que uma teve um problema com passaporte e ela não pôde ir, só foi uma. Mas depois ela foi e fez uma formação em Brasília. E depois disso fazemos regularmente a formação continuada. Só que assim, o nosso pessoal que trabalha no projeto bilíngue ele está bem reduzido ainda, exatamente por esse motivo”.

¹⁶² A.S.L. é professor cedido à parte administrativa da Seed-AP e atualmente coordena a implementação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) no Amapá, com formação em Letras-Francês pela UNIFAP. É também Especialista em Docência do Ensino Superior (META).

¹⁶³ MARTINS, Carmentilla das Chagas. *Relações bilaterais Brasil/França...Op. Cit.* p. 89.

do Ministério da Educação, de 19 de junho de 2012. Naquele documento, são descritas ações e experiências de implementação de escolas de fronteiras no Mercosul. Aqui não se defende a adoção *ipsis litteris* do modelo de ensino desenvolvido na fronteira Mercosul, pois, como visto na primeira seção, a fronteira oiapoquense é um espaço singular e que reclama ações educativas diferenciadas. Porém, tendo em conta as dificuldades de implementação por falta de vontade política ou por não se contar na Seed com uma estrutura permanente, infere-se que a proposta oficializada não produz impacto social na comunidade escolar oiapoquense, aquela que deveria ser diretamente contemplada por tais ações.

3- Que, em relação ao Protocolo de Acordo entre a Seed e a Académie de la Guyanne, identifica-se que o conteúdo do acordo educacional se define mais como forma de sacramentar parcerias já desenvolvidas entre o governo estadual e os representantes do governo francês (tendo como exemplo o Estágio Amazônico), e menos como produto de estudos das comissões elencadas no Acordo-Quadro. Além disso, as ações no âmbito educacional se dão a reboque de outras discussões voltadas a interesses econômicos – fato que corrobora o item 1 destes apontamentos.

4- Que o discurso do representante da Seed, ao revelar a intenção de não se “incomodar com uma novidade”, desconsidera a experiência da comunidade escolar, bem como a comunidade de uma maneira geral – condição indispensável para que o ensino se enquadre dentro de uma proposta intercultural. Tal assunto será abordado na próxima seção.

Convém destacar que, até o momento da terceira ida a campo da pesquisadora, realizada em abril de 2019, a previsão de execução do PEIF, como colocado na fala do representante da Seed, não havia se concretizado. Isto leva ao entendimento de que aqui temos duas categorias de escolas: as *escolas de fronteira* – aquelas descritas nos documentos oficiais – e as *escolas na fronteira*, aquelas localizadas na faixa de fronteira. Ou seja, aquelas que, apesar de preencherem os requisitos indicados para a execução dessa política pública, não são contempladas pelo modelo de educação intercultural.

2.2. Interculturalidade: uma mesma palavra com muitos significados

O modelo intercultural é aquele que se pretende implementar por meio da celebração do acordo educacional entre o Brasil e a França. Não se deve ao campo

acadêmico a inauguração dos debates sobre a interculturalidade. Apesar desse debate ter ganhado contornos científicos, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX na América Latina. Como aponta Vera Candau,¹⁶⁴ as questões multiculturais há muito estão atravessadas por demandas oriundas das lutas sociais, da militância e das políticas públicas. Na área das Ciências Humanas e Sociais, o termo *interculturalidade* assume significados diversos. Tais significados devem ser entendidos à luz de processos históricos que, na América Latina e particularmente no Brasil, forjaram grupos sociais e étnicos que, por sua vez, interpretam de vários modos esses mesmos processos. A reflexão sobre a multiculturalidade na América Latina leva-nos a confrontarmos nossa formação histórica e a revisitarmos questões sobre: Como nos construímos social e culturalmente? Quais fatos negamos e silenciemos? E quais afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica?¹⁶⁵ Ora, o que marca nossa formação histórica é a eliminação do Outro, os processos que negam o Outro no plano da representação e do imaginário social.

No campo educacional, esses debates assumem contornos epistemológicos. E, sobretudo, no século XXI refletem na formação de novos campos de discussão em torno da chamada Pedagogia Decolonial¹⁶⁶. Os argumentos desse debate apontam para a possibilidade de um pensamento crítico a partir dos “subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado ao repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição as tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento”¹⁶⁷. Entretanto, até formar um novo campo de pesquisa e de debates, o conceito de interculturalidade faz longa trajetória.

É consenso na bibliografia especializada que o termo *interculturalidade* surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, no campo da educação escolar indígena¹⁶⁸. Os grupos de matriz africana também contribuíram

¹⁶⁴ MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (org) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ Assim como toda perspectiva teórica que se forja em novos contextos e se apresenta à comunidade acadêmica como novidade, os denominados intelectuais decoloniais apresentam diversos conceitos que vão fundamentar essa perspectiva, como: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros (WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 23 de julho 2018, 83p.)

¹⁶⁷ *Ibidem*. p.84

¹⁶⁸ Candau e Russo identificam quatro principais etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena. A primeira se desenvolve do período colonial até as primeiras décadas do século XX, e pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as

significativamente para a construção desse conceito. No que tange ao segundo, a falta de espaço na educação escolar e a dificuldade de difusão dos conhecimentos por eles produzidos no continente¹⁶⁹ é a força motriz para reivindicações na contemporaneidade. Em comum estes grupos há as lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como a afirmação de direitos fundamentais à plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.

Há ainda um terceiro movimento apontado por pesquisadores¹⁷⁰ como ponto irradiador das proposições interculturais para a educação. Trata-se da experiência do Movimento de Educação Popular, capitaneado por Paulo Freire. O movimento emerge no final dos anos 50 e início dos anos 60 e está inserido num contexto histórico de contradições de classes e de resistência popular contra a opressão de uma cultura popular por outra dominante, bem como de lutas pela democratização do ensino público. Para Scocuglia, o contexto no qual a educação popular se desenvolve é

populações indígenas. A segunda etapa, identificada a partir das primeiras décadas do século XX, é marcada não mais pela eliminação, mas pela “assimilação”: base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. Surgiram, então, as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas. De maneira geral o bilinguismo era apenas uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente povos inteiros. Em uma terceira etapa se estabeleceu uma percepção comum sobre as “diferentes etapas” necessárias para a “transição” do índio à categoria de “trabalhador rural” ou “campesino”. Nessa proposta, a escola era vista como um “motor de desenvolvimento comunitário” onde, “através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional”. A partir de 1970, inicia-se uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Entre as décadas de 1960 e 1980, organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Neste novo período, foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento (CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K Interculturalidade e educação na América Latina *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010).

¹⁶⁹ Há situações muito diversas entre os grupos negros na América Latina. Candau e Russo destacam que, em países como a Argentina, o elemento negro foi praticamente eliminado. Já em Cuba, ele se constituiu a grande maioria da população. Em países como no Equador ou Bolívia, eles estão circunscritos a algumas regiões e/ou núcleos rurais. No caso do Brasil ou da Colômbia, eles estão presentes nas principais zonas urbanas. Sua presença permeia de variadas formas as sociedades nacionais em diferentes âmbitos, e em diversas proporções (*Ibidem*).

¹⁷⁰ A pesquisadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira parte de questionamentos como: Contribuiu Paulo Freire para a perspectiva intercultural? Os trabalhos de Freire enriquecem a reflexão sobre a temática intercultural? Não está o pensamento de Freire tão arraigado na análise de classes de inspiração marxista que dificilmente pode ser sensível as questões da cultura? Ela infere como fundamental a contribuições do Movimento Educação Popular na gênese do pensamento intercultural brasileiro. Para a autora, capta-se de maneira explícita a ideia de interculturalidade nas obras individuais ou de autoria compartilhada de Paulo Freire, sobretudo nas escritas na década de 1990 (Pedagogia da esperança, 1993; Política e Educação, 1993; Pedagogia da Autonomia, 1997; Cartas a Cristina, 1994; Por uma pedagogia da pergunta, 1985) e outras póstumas, nos anos 2000 (Pedagogia da indignação, 2000; Pedagogia dos sonhos possíveis, 2001; Pedagogia da tolerância, 2004; Pedagogia do compromisso, 2008; A África ensinando a gente, 2003). (OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015, 120 p.)

marcado, por um lado, pelo nacionalismo-desenvolvimentista e, por outro, pelo populismo progressista¹⁷¹. Ivanilde Apoluceno Oliveira destaca que, na obra de Paulo Freire, os contornos dos debates interculturais são dados pelas seguintes categorias: *oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, autonomia*; bem como por algumas questões levantadas no debate multicultural, entre as quais: *a diferença, a identidade cultural, relações de gênero e de raça, a tolerância*.¹⁷²

Na segunda metade do século XX, a interculturalidade na educação se firmou como campo de pesquisa. Salienta-se, nesta trajetória, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, foram a primeira proposta educacional do Ministério da Educação, de caráter nacional, que incorporou entre os temas transversais a pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica, mas objeto de controvérsias e de negociações.

Catarine Walsh¹⁷³ chama atenção para a perspectiva que liga o crescimento da pauta intercultural a uma agenda de interesses alinhados aos desenhos globais do poder do capital e do mercado. A autora não nega o protagonismo dos movimentos ancestrais e o fato de que a presença de políticas públicas de reparação seja resultado das articulações políticas de movimentos sociais ancestrais e das suas demandas por reconhecimento e direitos. No entanto, ela defende que este “protagonismo” seja compreendido à luz de seu contexto político. Para Catarine Walsh, o marco central desta contextualização está: 1- na articulação de “raça” como “instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial e eurocêntrico) que é parte constitutiva da história da América”¹⁷⁴. 2- na continuação da colonialidade do poder e do estabelecimento de uma hierarquia racializada (europeus x mestiços), que apaga diferenças históricas, culturais e linguísticas, e institui “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. 3- na suposta superioridade “natural”, o que contribuiu para uma operação mental que se constituiu como parâmetro para todo o padrão de poder mundial, o que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva

¹⁷¹ Para Scocuglia, o que demarca o primeiro momento é o governo de desenvolvimentista Juscelino Kubitchek (1955-1960), que objetivava integrar o país ao capitalismo internacional, e o segundo, pelo nacionalismo-populista de João Goulart (1961-1964), cujas reformas de base seriam o estopim para o golpe militar de abril de 1964 (SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997).

¹⁷² OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação... Op. Cit.*

¹⁷³ Professora principal e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador. Dedicou-se aos estudos interculturais na América Latina.

¹⁷⁴ WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

hegemônica e põe em dúvida o valor humano das pessoas por sua cor e suas raízes ancestrais. 4- a negação da interpretação das forças vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, de suas particularidades históricas, estereotipadas como não modernas, primitivas e como pagãs essas visões cosmogônicas. Para Walsh, tal movimento pretende anular as cosmovisões filosóficas e religiosas, princípios e sistemas de vida.

Essa matriz quadridimensionada da colonialidade evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais não é simplesmente assentada na cultura, tampouco é reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central, como vem argumentando grande parte da intelectualidade latino-americana, incluindo Paulo Freire. A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global. Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”¹⁷⁵.

No artigo citado, a autora chama atenção para a maneira como o capitalismo global da atualidade assimila o discurso multicultural por meio da incorporação da diferença. De acordo com Walsh, tal ação neutraliza e esvazia o significado efetivo da diferença, convertendo-se em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. A autora defende ainda que essa retórica e sua ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas “para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista”¹⁷⁶, o que agora incluiria os grupos historicamente excluídos.¹⁷⁷

¹⁷⁵ *Ibidem*, p.16.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p.16.

¹⁷⁷ Ainda no artigo citado, a autora faz uma detalhada análise das formas tomadas por essas manifestações no cenário mundial. Ela afirma que o espectro de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional. De maneira geral, a autora afirma não ser coincidência as reformas convergirem para as políticas de caráter neoliberal e o despertar dos movimentos indígenas, em vários países latino-americanos, como uma nova força nacional e regional de sério questionamento das estruturas e instituições do Estado. Em setembro de

No Brasil, no que tange à temática interculturalidade e educação, além dos pesquisadores citados, destacam-se os trabalhos Vera Candau, para quem é necessário abordar a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. A pesquisadora argumenta que, em alguns autores, os termos se contrapõem. Neste grupo, os estudiosos defendem que o multiculturalismo deve ser visto como a afirmação dos vários grupos nas suas diferenças culturais. Já o interculturalismo destaca as relações entre os diversos grupos culturais. Candau aponta ainda grupos que usam os termos praticamente como sinônimos, sendo corrente entre aqueles de tradição acadêmica anglo-saxã o termo *multicultural*. Já nos grupos acadêmicos dos países de línguas neolatinas, particularmente os falantes do espanhol e do francês, é recorrente o uso do termo *interculturalidade*.¹⁷⁸ Diante da complexidade teórica posta pela trajetória singular de um termo que não nasceu nos círculos acadêmicos, mas foi “fagocitado” por eles, a pesquisadora propõe uma alternativa: a necessidade de adjetivar o termo.

No que se refere à literatura acadêmica e às formas adjetivadas, encontram-se expressões como *multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário* e outras.¹⁷⁹ Neste sentido, um esforço teórico de Candau se dá na categorização dos *multiculturalismos* à luz das práticas sociais em sentido mais geral. Ela adota as abordagens descritiva e propositiva.¹⁸⁰ A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, cujas configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nesta concepção, a autora enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva *propositiva* entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social.

1991, o Banco Mundial publicou suas diretrizes operacionais “4.20: Povos Indígenas”, uma política compreensiva, que servia, tanto como modelo para a criação de políticas regionais como guia para a promoção da participação de povos indígenas em planos, projetos e programas dos membros do Estado, oferecendo “oportunidades concretas para a interação entre povos indígenas e funcionários do Banco Mundial e dos governos”. Na análise de Walsh, este momento é orientado pela lógica multicultural do capitalismo multinacional, que se “abre” para a diversidade, ao mesmo tempo em que assegura o poder hegemônico nacional e os interesses do capitalismo global. Tal lógica pretende reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal (LECHNER, 1995), dentro de uma ordem não só nacional, mas também regional e global.

¹⁷⁸ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 118, enero-marzo, 2012, pp. 235-250. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726015>.

¹⁷⁹ CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Didática crítica intercultural: I aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

¹⁸⁰ *Idem*. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera (org.) *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e Práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 19-20.

Aqui Candau destaca que se trata de um projeto político-cultural, de “um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como construir perspectivas pedagógicas nesta perspectiva”¹⁸¹.

Ao considerar a perspectiva propositiva, Candau afirma que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo *multiculturalismo* a três fundamentais: *multiculturalismo assimilacionista*, *multiculturalismo diferencialista* e *multiculturalismo interativo*, também denominado *interculturalidade*. O *multiculturalismo assimilacionista* admite que nas sociedades os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades. Candau enfatiza, tomando como exemplo indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não há o mesmo acesso aos mesmos serviços, bens, direitos fundamentais que grupos sociais de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Segundo esta corrente, por meio da adoção de uma política assimilacionista, seria possível favorecer a integração de todos à cultura hegemônica. A crítica de Candau ao *multiculturalismo assimilacionista* se dá pela permanência da estrutura social excludente. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Por sua vez, no campo educacional, promove-se uma política de universalização da escolarização sem questionar “o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere ao conteúdo do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.”¹⁸²

Candau e Russo apontam ainda para a necessidade do reconhecimento e da análise criteriosa do debate que contribuiu para uma apologia da mestiçagem e que recebeu inúmeras denominações¹⁸³. Este debate ajudou a cristalizar no imaginário que as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizaram-se pela cordialidade, pela eliminação do conflito, perpetuando assim os estereótipos e os preconceitos. À luz desta interpretação, compreende-se que as diferentes posições hierárquicas estabelecidas entre os grupos se deve à capacidade e ao empenho dos indivíduos, ou ainda à inferioridade de

¹⁸¹ *Ibidem*. p. 23.

¹⁸² CANDAU, Vera Maria FERRÃO. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Op. Cit*, p. 243.

¹⁸³ Entre estas, a que ficaria mais marcada no Brasil seria a “democracia racial”.

determinados grupos. Para as autoras, o imaginário social construído a partir dessas proposições é responsável por sociedades que não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas.

Já o *multiculturalismo diferencialista* ou ainda o adjetivado como *monocultural plural*¹⁸⁴, parte de uma crítica ao *multiculturalismo assimilacionista* ao apontar que a ênfase na assimilação acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. Na abordagem *diferencialista*, a proposição é o reconhecimento da diferença, a garantia da expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, ou de espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Para Candau, algumas das posições desta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais.

São então, enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas “homogêneas” com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações e etc. Na prática em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de *apartheids* socioculturais.¹⁸⁵

As duas proposições apresentadas são mais frequentemente identificáveis nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes elas convivem de maneira tensa e conflitiva. E geralmente estão focalizadas nas questões nodais sobre a problemática multicultural. Candau ressalta ainda que, mesmo tendo nomenclaturas diferentes, há um alinhamento interpretativo entre os pesquisadores do pensamento decolonial, a exemplo de Catherine Walsh, que distingue três concepções principais de educação intercultural presentes na América Latina¹⁸⁶. A primeira intitulada de *relacional* refere-se ao contato e ao intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esta concepção tende a reduzir as experiências interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. No que diz respeito às outras duas posições, Walsh baseou-se no filósofo peruano Fidel Tubino, para quem a *interculturalidade funcional* incorpora a interculturalidade no discurso oficial dos estados e dos organismos internacionais, e tem um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, sendo marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Neste sentido, a

¹⁸⁴ SEN, Amartya. 2006 *apud* CANDAU, Vera Maria FERRÃO. *Ibidem*.

¹⁸⁵ CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56 jan./abr. 2008, p. 51.

¹⁸⁶ Candau se refere à palestra proferida por Catherine Walsh no XII Congresso da *Association pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), realizado em Florianópolis, em 2009.

interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, bem como ensaiando diminuir as áreas de tensão e conflito entre esses grupos a fim de preservar as estruturas e as relações de poder vigentes.

A terceira perspectiva explorada por Candau é a do multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a via mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. Denominado por Walsh de *interculturalidade crítica*, ao contrário da perspectiva funcionalista, esta se “constrói a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”¹⁸⁷. A proposição desta abordagem é questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros aspectos. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa a ação dos sujeitos, principalmente daqueles inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de busca da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos socioculturais.

Candau¹⁸⁸ destaca que ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem significativos, ou seja, aquela aprendizagem que proporciona conhecimentos relevantes para construções cognitivas e/ou produtivas de mudanças qualitativas na vida de alunas e alunos (mudanças de ordem social, cultural, econômicas etc.).

Dialoga-se, neste estudo, com a perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo, também denominado de interculturalidade crítica, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Essa vertente tem ainda as seguintes características:

1- Promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade;

¹⁸⁷ CANDAU, Vera Maria FERRÃO. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Op. Cit.*, p. 21.

¹⁸⁸ CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Op. Cit.*, p. 240-255.

2- Ruptura com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução;

3- Defesa da hibridização cultural como mobilizadora da construção de identidades abertas, em construção permanente;

4- Promoção da consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;

5- Favorecimento do diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, assumindo as tensões e os conflitos que emergem deste debate;

Por último, não se desvinculam as questões da diferença em relação às desigualdades presentes de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.¹⁸⁹ Nesta perspectiva, é a experiência dos sujeitos (alunos e professores), o vivido, o aprendido e o ensinado no seio das singularidades de cada espaço fronteiriço que devem permear os debates no Ensino de História em lugares de fronteira. Aqui ressaltamos o argumento apontado na introdução deste trabalho, ao se destacar que a dimensão cultural é fortemente destacada em lugares de fronteira e essa perspectiva ganha contornos singulares no contexto da globalização, aqueles advindos das relações e dos acordos de cooperações entre países, bem como os oriundos do movimento de pessoas numa realidade interconectada.

2.3 A interculturalidade nos documentos e a interpretação de interculturalidade da mantenedora

A interculturalidade é a base do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Este Programa é normatizado pelo primeiro parágrafo do Artigo 2º da Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012. Porém, medidas que incorporam a interculturalidade no discurso oficial e a assumem como estratégia para favorecer a coesão social já são declaradas no *Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*, publicação conjunta do Ministério da Educação (Brasil) e do Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina), de 2008. De acordo com este documento, a valorização das culturas envolvidas deve ter por base práticas interculturais. Já o diálogo entre os grupos envolvidos é o mecanismo descrito para se alcançar “o reconhecimento das características próprias, o respeito

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 244.

mútuo e a valorização do diferente como *diferente* (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’)”¹⁹⁰. Como explicitado na Introdução, estes são documentos governamentais. Por isso podemos entendê-los como precursores da interculturalidade funcional ou assimilacionista. Por outro lado, dada a heterogeneidade do conjunto de intelectuais que se reuniram para a sua elaboração, é possível identificar que há apontamentos para uma abordagem multicultural aberta e interativa ou crítica.

No documento *Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*, apresentam-se duas possíveis abordagens para a interculturalidade. A primeira entende a interculturalidade como *práticas sociais*. Segundo o documento, esta é a dimensão das vivências. Já o desenvolvimento cognitivo é situado no campo dos conhecimentos *atitudinais*. O conhecimento é produzido por meio do contato qualificado com o Outro, seja entre os professores das escolas inseridas no modelo, da interação de alunos do espaço fronteiro ou mesmo dos pais dos alunos que participam de festividades conjuntas. A segunda abordagem versa sobre os conhecimentos acerca do Outro e a possibilidade de se criar elos de empatia por meio de histórias comuns. Nesta abordagem intercultural, o conhecimento se dá por meio da construção da *dimensão informacional*. É importante ressaltar que, na proposta educacional, as abordagens são complementares. Entende-se então que há a valorização de saberes e experiências anteriores à escola. Estes saberes serão complementados à medida em que forem apresentados os conteúdos sistematizados pela instituição escolar. Segundo o documento, estes conhecimentos, inscritos em uma historicidade e presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas, possibilitarão aos estudantes sentirem-se partícipes de histórias comuns. É por meio da incorporação da “história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngue”¹⁹¹ que se alcançaria a *dimensão informacional*. E é por meio da história ensinada, e considerando as ações “sobre o outro país, suas formas históricas de

¹⁹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Brasília e Buenos Aires. 2008.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> Acessado em 04 de agosto de 2018.

¹⁹¹ *Ibidem*, s/d.

constituição e de organização”¹⁹², que se poderão proporcionar momentos pedagógicos para o desenvolvimento da *dimensão formal*.

Ao se tratar das *escolas de fronteiras* do Amapá, destaca-se que a análise possível, para o momento, é aquela baseada nos discursos relacionados à implementação dessa política pública no Estado, com destaque para o uso do termo *interculturalidade* por membros da pasta educacional. De acordo com a reportagem de 09 de dezembro de 2016, divulgada no portal oficial do governo do estado, Diário do Amapá, a secretária de Estado da Educação, Goreth Sousa, integrou a delegação amapaense no encontro da CMTF, que aconteceu em Caiena no ano de 2016. A secretária de Educação então afirmou que seria possível avançar para questões referentes ao que a reportagem denominou de *ensino etnológico*. Ela mencionou ainda as ligações culturais e de parentesco como possíveis referências para as ações a serem desenvolvidas. Entretanto, ela não oferece muitas informações sobre o que seria esta modalidade de ensino, tampouco sobre o ensino etnológico. Nem mesmo ela elucida se esse modelo etnológico englobaria quaisquer características das abordagens interculturais postas nos documentos. Tais lacunas podem ser percebidas no seguinte trecho da reportagem:

A língua estrangeira na matriz curricular nas escolas estaduais no Amapá é a língua francesa. Além disso, o Estado possui em seu quadro de docentes um expressivo número de professores da língua nos 16 municípios”, destacou. A secretária também lembrou as atividades específicas desenvolvidas pelos seus centros de cultura e de estudos da Língua Francesa, como o Centro Cultural Franco Amapaense e Escola de Francês Danielle Mitterand. “Está em estudo a criação de uma escola técnica de cultura dentro do Centro Cultural Franco Amapaense para fomentar o intercâmbio cultural dentro do formato descrito na convenção, além da continuidade ao estágio amazônico, que existe para intercâmbio entre professores da educação básica brasileira e guianense”, explicou. A escola de Língua Francesa Danielle Mitterand, além do ensino da língua francesa para os cidadãos amapaenses, também cuida das demandas específicas. A exemplo, Goreth disse que a Seed está com uma turma específica para os técnicos da Secretária de Meio Ambiente para colaborar com a cooperação para questões ambientais no que diz respeito a quebra da barreira da Língua no âmbito da fronteira Brasil – Guiana Francesa.¹⁹³

No discurso da secretária, identifica-se a defesa da integração do estado do Amapá em um circuito econômico – o que se considera condizente com os discursos

¹⁹² *Ibidem* s/d.

¹⁹³ ESCOLAS DE FRONTEIRA SERÃO IMPLANTADAS EM OIAPOQUE E SAINT GEORGES. *Diário do Amapá*, Macapá, 09-12-2016. Disponível em <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/escolas-de-fronteiras> Acesso realizado em 20/09/2019.

das instituições oficiais, mas não com o marco teórico do multiculturalismo aberto e interativo ou da interculturalidade crítica. A secretária não faz referência ao local destinado a sediar o programa, a cidade de Oiapoque. A formação de agentes da Secretaria de Meio Ambiente é um exemplo do uso funcional das interpretações dadas pela mantenedora aos acordos até então estabelecidos.

O título da reportagem remete à implementação do Programa Intercultural de Escolas de Fronteira. Entretanto, o relato da secretária é turbido, pois não separa ações políticas de metodologias de implementação (sabe-se que o programa vai acontecer, só não se sabe como). Isto fica evidente na apresentação da proposta de criação de uma escola técnica de cultura dentro do Centro Cultural Franco-Amapaense e na intenção de se dar continuidade ao estágio amazônico, que existe para intercâmbio entre professores da educação básica brasileira e guianense. Salientamos que o intercâmbio acontece; no entanto, não identificamos em Oiapoque professores que participam ou participaram de tais trocas de experiência. Geralmente, os que já fizeram algum tipo de estágio são aqueles que estão desenvolvendo suas atividades docentes na cidade de Macapá, especificamente no Centro Cultural Franco-Amapaense, na Escola Danielle Mitterrand e na escola bilíngue Marly Maria de Sousa da Silva. Tal informação é confirmada na reportagem de 04 de julho de 2019 do jornal *Diário do Amapá*, que abordou a oferta do ensino de língua francesa no Amapá e da língua portuguesa na França.

Nesta quinta-feira, 4, segundo e último dia de discussões da XI Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça (CMT), realizada no auditório do Sebrae, em Macapá, no eixo educação e cultura, foi acordado que os professores da escola bilíngue terão uma formação diferenciada este ano durante intercâmbio na Guiana Francesa. A proposta foi apresentada pela secretária de Estado da Educação, Goreth Sousa, e pelo coordenador geral de Formação Continuada do Rectorat, José Festá. Eles relataram sobre os avanços da oferta de ensino de língua francesa no Amapá e da língua portuguesa na França, bem como a formação para professores e a importância deste ensino em ambos os lugares. “Temos, em média, 70 professores de português na Guiana, e há 7.500 alunos que estudam português como língua estrangeira. Nós somos o único local da França que vai ter a língua portuguesa e literatura brasileira como disciplinas no vestibular. Isso é fruto dessa relação de cooperação”, pontuou Festá. A secretária Goreth Sousa disse que o Amapá possui, atualmente, 153 professores de francês distribuídos nas escolas da rede estadual de ensino. Além disso, existe o trabalho do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand e o do Centro Cultural Franco Amapaense. “Somente o Franco Amapaense atende a mais de 800 estudantes. Também há capacitações de taxistas do Oiapoque no uso da língua francesa, e de profissionais de saúde no atendimento aos indígenas. É um trabalho grandioso que atende o povo amapaense”, considerou.

Capacitação de professores

O Governo do Amapá, em parceria com a Embaixada da França, já ofertou curso de formação para professores amapaenses em Paris, capital francesa, e

outros em Brasília (DF), ao longo de 2017. A expectativa é ter o maior número possível de profissionais capacitados, garantindo, assim, a melhor formação escolar como um todo. Em novembro deste ano, a Guiana Francesa sediará o Estágio Amazônico, intercâmbio de práticas pedagógicas e reflexão linguística para os professores de Português Língua Estrangeira da Guiana Francesa e os de Língua Francesa da rede estadual do Amapá.

Cooperação interuniversitária

Foi proposta a criação de um ambiente virtual, que envolvam todas as instituições que compõem o Platô das Guianas, para fazer a integração entre as universidades e instituições de pesquisas junto ao Amapá. A ideia inicial é que seja um espaço virtual onde seja possível disponibilizar pesquisas de ambos os lugares, e que haja ampliação dessa rede com a criação de cursos conjuntos que tenham professores de vários países envolvidos.

Cooperação com o Sesi/Senai O Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) possuem um termo de cooperação com a Guiana Francesa para ofertar cursos livres tendo como público-alvo a população que busca inserção no mercado de trabalho e geração de renda.

Os cursos são ministrados em unidades móveis do Senai que vão para a Guiana Francesa, como, por exemplo, o curso de panificação. Esse curso teve bastante êxito pois há mais de 100 panificadores no território, e antigamente era necessário recrutar esses profissionais.

Relação transfronteiriça

A fronteira do Amapá com a Guiana Francesa possui uma população estimada em 32 mil habitantes, sendo 26,6 mil pessoas só em Oiapoque, no extremo norte do Amapá, e aproximadamente 3 mil em Saint Georges, ambos divididos pelo Rio Oiapoque e, agora, interligados pela Ponte Binacional.

A Guiana Francesa é um departamento ultramarino da França com uma população total estimada em 296.711 e tem como principais atividades econômicas a agricultura, o turismo e a pesca. Para tratar das relações transfronteiriças, foi criada a CMT como parte do Acordo de Cooperação Mista, assinado em maio de 1996 e ratificado com o Plano de Ação da Parceria Estratégica, registrado e divulgado em fevereiro de 2008¹⁹⁴.

A reportagem estabelece inconsistente relação entre as ações mencionadas e as tratativas educacionais alicerçadas no conceito de interculturalidade. Tais ações baseiam-se diretamente na concepção multiculturalista *assimilacionista e funcional*. Isto fica evidente, por exemplo: nas capacitações de taxistas do Oiapoque para o uso da língua francesa; na formação de profissionais de saúde visando ao atendimento a indígenas; e na cooperação com o SESI e o SENAI para oferta de cursos livres à população que busca inserção no mercado de trabalho e geração de renda. Destaca-se que estas ações não constituem um problema em si. No entanto, elas devem ser alvo de problematização enquanto únicas atividades concretas da área educacional. É flagrante a

¹⁹⁴ AMAPÁ E GUIANA VÃO FORTALECER FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BILÍNGUE. *Governo do Estado do Amapá*. 04/07/2019. Disponível em https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0407/amapa-e-guiana-vao-fortalecer-formacao-de-professores-da-escola-bilingue.

abordagem exclusivamente utilitária. A interpretação assimilacionista é percebida também no discurso de A. S. L.,¹⁹⁵ representante do Sape. Ao comentar sobre a efetivação do projeto das escolas de fronteira, ele expressa o entendimento de que a incorporação de elementos da cultura francesa traz vários ganhos, não somente para a área do ensino, mas também para as demais áreas que compõem o Acordo.

A secretária Goreth fez a proposição, uma explanação a respeito das escolas interculturais de fronteira. Então ela fez a proposta na CMT, que cuida de todas as áreas daquilo que esteja voltado para a relação internacional Brasil-França aqui no Amapá. Então nós temos todos os setores que tu podes imaginar lá dentro: indústria, saúde... E a educação é um desses eixos, que entrou muito timidamente em 2016 com a atuação da secretária Goreth. [...]. Porque assim, tu sabes que economicamente o Brasil está “acima” de todos os outros países da América do Sul, então nosso índice de desenvolvimento humano é maior do que o dos outros. Neste sentido, nesta cooperação técnica nós ajudamos mais os outros países do que os outros países nos ajudam. O que é diferente, por exemplo, da nossa realidade com a fronteira do Amapá com a Guiana Francesa. O Índice de Desenvolvimento Humano da Guiana é maior do que o nosso. Então em se tratando de cooperação técnica nessa área de educação, a gente tem muito mais a ganhar. Não que a gente não tenha a oferecer.¹⁹⁶

Na fala de A. S. L., as questões econômicas ganham ênfase. Tal narrativa desvela a ideia de atraso. Atraso que extrapola o contexto econômico e se materializa no ensino na fronteira oiapoqueense, pois segundo ele, “nesta área de educação, a gente tem muito a ganhar”¹⁹⁷. Na fala deste agente, surgiu timidamente a possibilidade de interação: os brasileiros podem “oferecer” alguma experiência. Entretanto, percebe-se fortemente a ideia de que os brasileiros são aqueles que têm muito a ganhar e os franceses são os que têm muito a oferecer. Nesta fala, não há consistência quanto ao aproveitamento de experiências já existentes, e em relação à definição dos mecanismos metodológicos que comporão as atividades de ensino e aprendizagem, ou mesmo dos que servirão como base àquelas já estabelecidas pelo Ministério da Educação (que se dividem em três eixos organizadores¹⁹⁸ e que estão dispostas no site da educação integral).

¹⁹⁵ A.S.L. é Assessor Técnico Sape/Seed. Entrevista concedida à Andreia Martel Torres em 27 de setembro de 2018.

¹⁹⁶ *Ibidem.*

¹⁹⁷ *Ibidem.*

¹⁹⁸ De acordo com os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, na aba da Educação Integral, que abriga as informações sobre o Programa Intercultural de Escolas de Fronteira, há **Eixos Organizadores e Estratégias**. Sendo assim divididos: **Eixo 1 - Funcionamento do Programa** na escola (o envolvimento de toda a escola; a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem; a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural (planejamento conjunto das ações) e regimento escolar; levar em consideração as especificidades curriculares e socioculturais das comunidades do campo, indígena e quilombola; dinamização do relacionamento com escola do país vizinho, definindo um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras

Em relação à visão adotada pelos agentes da mantenedora, percebeu-se aí um alinhamento conceitual com as abordagens *multicultural funcional* e *multicultural assimilacionista*. Chama a atenção o fato da visão governamental amapaense pouco se considerar as relações de poder que são estabelecidas nesta interpretação da diversidade, o que conflita com a interpretação posta nos documentos norteadores. Assim, tratando-se da implementação do modelo e do entendimento do conceito de interculturalidade, o que temos é um jogo de desencontros e erros. A mantenedora recebe a demanda e tenta, sem criar uma estrutura que comporte tais ações, dar conta de necessidades impostas pelos acordos e pelas deliberações, sejam elas do Ministério da Educação do Brasil ou aquelas propostas pela CMCT.

2.4. A interculturalidade, perfil profissional e formação

A análise documental e da fala dos agentes institucionais foi realizada à luz das questões norteadoras desta pesquisa. No entanto, não foi possível responder a todas as questões apenas por meio desta análise. Resta ainda saber: *Quais saberes históricos são necessários em lugares de fronteiras? Quais caminhos e alternativas são viáveis na produção de conhecimento histórico significativo em lugares de fronteira? Como o reconhecimento da diferença e da interculturalidade pode auxiliar na construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira?* Para se responder a

ações que promovam a interculturalidade, estendendo-se a todos os anos de escolarização da escola; a utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias. **Eixo 2 - Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação** (municipal e/ou estadual): construção de termos de cooperação técnico-pedagógico-financeira; adesão via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC); negociação de calendário de formação junto às universidades; transporte para os docentes que realizam o intercâmbio, como contrapartida ao Programa; articulação concreta com o Programa Mais Educação e Programa Mais Cultura e demais projetos/programas/ações locais; contratação de seguro de vida para os professores; designação de um servidor da área pedagógica para se responsabilizar pelo PEIF em seu território. **Eixo 3 - Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades:** compor o grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor à distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola); promover a articulação, no espaço da Universidade, entre educação integral e interculturalidade; articular-se com o comitê gestor de recursos financeiros de sua instituição; ofertar ações/cursos de aperfeiçoamento; contribuir para o repositório dos materiais de formação; agilizar os procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES); definir arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, nos municípios; elaborar produtos finais, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países; articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC); induzir a inclusão da temática "interculturalidade na perspectiva da educação integral" na formação inicial dos cursos de licenciatura e pós-graduação, e na pesquisa acadêmica; promover o uso das tecnologias de informação e comunicação; realizar o diagnóstico sociolinguístico das comunidades participantes do PEIF.

tais perguntas, fizeram-se necessárias: visitas a campo, aplicações de questionários, entrevistas e observações do ambiente educacional. No primeiro deslocamento até o município de Oiapoque, que ocorreu na segunda quinzena do mês de setembro de 2018, fez-se a delimitação geográfica. Esta delimitação definiu as escolas estaduais Joaquim Caetano da Silva e Joaquim Nabuco como área de atuação. Destacamos que outras instituições de ensino municipal geograficamente são *escolas na fronteira*. Entretanto, as informações prestadas pelo agente da Sape em Macapá e os dados do Programa Escolas de Fronteira contidos no *site* do MEC não tornaram possível ratificar que a Prefeitura de Oiapoque está incluída neste mesmo Programa¹⁹⁹.

A aplicação de entrevistas exploratórias deu-se com profissionais que atuam nas *escolas na fronteira*; ou seja, com aqueles que desempenham suas funções nas instituições localizadas na faixa de fronteira, no caso na cidade de Oiapoque. Um roteiro de entrevista constituído de três blocos temáticos foi elaborado: o primeiro versou sobre o perfil profissional (bloco formação acadêmica); o segundo, sobre questões de planejamento e foi aplicado em uma visita posterior (bloco caracterização da escola e planejamento); já o terceiro abordou as políticas públicas educacionais para a faixa de fronteira (bloco políticas públicas - relação global-local). Nesta etapa, a História Oral foi usada como aporte metodológico. Possibilitar o entendimento da maneira como as pessoas ou grupos empreenderam e elaboraram suas experiências, incluindo situações de aprendizado e situações estratégicas, é, para Verena Alberti, um dos principais ganhos oferecidos pela História Oral. De maneira geral, a autora destaca que, a partir das narrativas dos entrevistados, é possível entender como as pessoas e os grupos experimentaram o passado. Para além disso, é possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas, as ditas versões oficiais. Alberti, utilizando-se dos estudos de Lutz Niethammer, aponta para uma “História de experiência”, uma possibilidade de nos aproximarmos empiricamente de algo com o *significado da história dentro da história*. O que permite ao pesquisador questionar de modo crítico a aplicação de “teorias macrossociológicas sobre o passado”.²⁰⁰

Sobre a formação acadêmica, os questionamentos condutores das conversas foram os seguintes: *Fale sobre sua formação, vínculos, perspectivas pessoais e profissionais (histórico de formação, universidade, cursos, especialização, outros)*.

¹⁹⁹ A Secretaria de Estado da Educação do Amapá consta como participante do programa, conforme a indicação do endereço eletrônico <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>

²⁰⁰ NIETHAMMER, Lutz *apud* ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSK, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Como foi sua entrada no serviço? Desde quando leciona nesta escola? Quando assumiu o trabalho, havia outro professor de História antes de você? Atualmente, é contratado, cedido ou concursado para a Secretaria de Educação? Em busca desta história dentro da história, a primeira ação foi tentar caracterizar os agentes ou atores que estão diretamente envolvidos com o ensino de História. Os dados colhidos foram sintetizados no quadro a seguir, que apresenta o perfil do profissional que atua no componente curricular de História e no planejamento das atividades pedagógicas escolares.

Quadro 4. Dados qualitativos coletados em campo por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas

DADOS QUALITATIVOS COLETADOS EM CAMPO POR MEIO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PESQUISADA						
NOME D@ ENTREVISTAD@	IDADE	PROFISSÃO ATUAL – FORMAÇÃO	LOCAL DA ENTREVISTA	FUNÇÃO / VÍNCULO	DATA DA ENTREVISTA	INFORMAÇÕES GERAIS
E. M.C.	40 anos	Pedagoga – UVA especialista em docência do ensino superior- UNAMA	Oiapoque	Coordenadora Pedagógica da escola Joaquim Caetano Concursada	26-09-2018	Professora concursada desde 2012. Seu primeiro contato com o Amapá se deu a convite da Igreja católica para a implementação de um currículo intercultural em uma escola na área indígena. Trabalhava com o ensino fundamental I. Não conhecia a sede do município, apenas a aldeia na qual trabalhou. É originária de Belém do Pará.
R. G. C.O.	36 anos	Licenciada em Artes Visuais- UVA	Oiapoque	Joaquim Caetano Concursada	21-09-2018	Primeiro ano à frente da coordenação pedagógica, sendo que, originalmente, desenvolvia atividades com turmas de alfabetização e foi convidada a integrar a equipe pelo diretor da escola.
E. S. S.	31 anos	Pedagogo- UEAP Especialista em História das culturas afro brasileiras- ATUAL	Oiapoque	Coordenador pedagógico da escola Joaquim Nabuco Contrato administrativo	28-09-2018	Coordenador contratado, é o único lotado para a função, pois os demais coordenadores são pessoas deslocadas para desenvolver a função. O coordenador é de Macapá

Quadro 5. Dados qualitativos coletados em campo por meio de entrevistas com professores nas escolas pesquisadas

DADOS QUALITATIVOS COLETADOS EM CAMPO POR MEIO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES NAS ESCOLAS PESQUISADAS					
NOME DO ENTREVISTADO IDADE	PROFISSÃO ATUAL – FORMAÇÃO	LOCAL DA ENTREVISTA	FUNÇÃO/ VÍNCULO	ENTREVISTA	INFORMAÇÕES GERAIS
M. C. C. J. 46 anos	Licenciada em história- UVA-PA	Oiapoque	Professora de História na E.E. Joaquim Caetano Concursada	26-09-2018	Paraense, prestou concurso para a cidade para acompanhar o filho que havia migrado anteriormente e que montara um restaurante. Leciona para as turmas do ensino fundamental e médio
M. G. B. 37 anos	Licenciatura em História – UVA	Oiapoque	Professor de História na E.E. Joaquim Caetano Contrato administrativo	21-09-2018	É natural do município de Laranjal do Jari. Professor vinculado ao contrato administrativo. Sua primeira experiência com a educação ocorreu nas escolas do Oiapoque. Anteriormente, desenvolvia atividades ligadas à área da saúde no mesmo município.
L. M. C. 39 anos	Licenciada em História – UVA	Oiapoque	Professora de História na E.E. Joaquim Nabuco Concursada	26-09-2018	Migrou do Pará com a família, que buscava melhores colocações no mercado de trabalho. Atua com turmas do ensino fundamental e é concursada. Possui experiência de intercâmbio. No ano de 2009, foi a uma escola da Guiana Francesa para apresentar o seu TCC, que tratava das questões da cultura afro-brasileira. A única experiência é a partir das trocas entre os dois da fronteira.
A. S. P. 33 anos	Licenciada em História –UVA-AP	Oiapoque	Joaquim Nabuco Contrato administrativo	27-09-2018	A professora desempenha suas atividades com alunos do ensino médio. Única entre os entrevistados que nasceu no município. No entanto, passou parte da vida em Macapá para realizar os estudos.

Outro grupo profissional selecionado foi o dos pedagogos. Entende-se que estes lidam com a interculturalidade primordialmente pelo trabalho com o corpo discente. Considerando que todos os professores de História e os pedagogos atuantes nas escolas possuem formação em nível superior e especialização *lato sensu*, definiram-se dois perfis ligados ao tipo de contratação. O primeiro perfil é o dos profissionais concursados: duas pedagogas e duas professoras de História. O segundo perfil corresponde àqueles profissionais contratados administrativamente²⁰¹. Importa destacar o caráter emergencial dos contratos administrativos. Porém, chama a atenção que alguns desses profissionais desempenham suas funções por períodos relativamente longos, em comparação com a caracterização desse tipo de vínculo. É o caso de M.G.B.²⁰², que é residente há cinco anos no município de Oiapoque, quatro deles dedicados à educação escolar por meio de contrato administrativo. As primeiras impressões sobre o perfil dos professores de História e daqueles que orientam as ações pedagógicas corroboram a ideia de uma sociedade constituída por pessoas em trânsito, um lugar de oportunidades. O próprio M.G.B. evidencia, em sua fala, a possibilidade de ida para outro município onde possa ter um emprego estável. O coordenador pedagógico E. S. S. afirmou que o mesmo havia sido convocado em concurso prestado para a prefeitura de Macapá e já anunciava sua saída do educandário em que desempenhava suas funções, a Escola Estadual Joaquim Nabuco. Como pode ser observado no Quadro 3, todos os professores entrevistados têm uma história de trânsito.

A análise dos dados revela outras contradições entre as *escolas de fronteira* e as *escolas na fronteira*. Se, por um lado, a contratação de caráter emergencial é necessária à efetivação do ano letivo nas instituições educacionais situadas na fronteira; por outro, ela pode ser entendida como um impeditivo da garantia do perfil profissional (descrito na sessão 2.1) almejado para as *escolas de fronteira*, sobretudo para os anos finais do ensino fundamental. Ou seja, espera-se que aquele profissional tenha formação inicial em licenciatura específica para o componente curricular de História e com formação em língua estrangeira, no caso, o Francês.

²⁰¹ Atualmente, no estado do Amapá, os professores com vínculo trabalhista estabelecido por meio de contrato administrativo recebem seus proventos como horistas. Portanto, eles ganham proporcionalmente à quantidade de aulas dadas, o que possibilita que atuem em mais turmas com salários menores do que os aqueles que prestaram concurso público e que obedecem ao regime de trabalho de 40 horas semanais, sendo 24 horas aulas em efetivo trabalho desenvolvido com alunos e 16 para demais atividades, como planejamento, encontros pedagógicos e atividades que envolvam o trabalho pedagógico.

²⁰² M. G. S. B. Entrevista cedida a Andreia Martel Torres em outubro de 2018, em Oiapoque-AP. Usei somente as iniciais dos nomes para manter em sigilo a identidade dos entrevistados.

Ainda compondo o bloco *formação acadêmica*, uma segunda entrevista, ocorrida no mês de abril de 2019, foi direcionada pelas seguintes perguntas: *De que maneira o que você estudou na sua formação ou em formação continuada está sendo utilizado no ensino de História (áreas, disciplinas, conteúdos)? Como você avalia o seu saber em relação ao lugar no qual você trabalha (a cidade de Oiapoque)? Na sua formação, em quais momentos houve menção às peculiaridades da fronteira (se ocorreram) e como você avalia essa presença ou ausência? O que você não aprendeu na sua formação e você considera indispensável na questão do ensino de História para as escolas localizadas na cidade de Oiapoque (saberes implícitos do lugar)? O que você não aprendeu e que sentiu vontade para melhorar sua atuação no ensino de História? Como o fez?*

Os questionamentos desta etapa objetivaram investigar os processos de formação desses professores. Selva Guimarães Fonseca problematiza as diversas formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e a aprendizagem de História na educação básica.²⁰³ Ela ressalta que, mesmo diante de um contexto de globalização e de homogeneização curricular, vem se consolidando uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas. Outro argumento defendido pela autora é que os saberes pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos, os quais trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços, considerando a diversidade de concepções teóricas e de experiências do fazer pedagógico. Trata-se de algo que podemos notar na fala dos professores de História das *escolas na fronteira*. Por exemplo, nos seguintes trechos das entrevistas:

A verdade.... Não! A universidade não dá esse preparo. Temos disciplinas que dão alguns direcionamentos. Agora, o preparo mesmo para trabalhar, não tem. A gente vai aprendendo quando entramos na sala de aula e nos deparamos com a realidade. Entendeu? Sobre a diversidade que temos no nosso Brasil e em especial no nosso estado não lembro também. Principalmente o caso do Oiapoque, que é uma diversidade mais ampla. Devido à fronteira (M.G.B.).

Experiência antes de vir para cá eu não tinha. Eu só me formei.... Para eu começar a trabalhar eu participei de um processo seletivo. A minha escolha foi o município. E aí, quando eu fui trabalhar em sala de aula, a minha primeira experiência profissional foi aqui na escola (Joaquim Nabuco),

²⁰³ FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO. Ana Maria F. C.; GASPARELO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

mesmo. Eu já estou aqui há quatro anos. O conhecimento apreendido na faculdade é bem aprofundado. Mas, quando a gente vai trabalhar, a gente trabalha as generalidades porque fica muito difícil para o aluno compreender certos assuntos. A gente trabalha as questões políticas econômicas, social, a gente trabalha a questão da Idade Média, Contemporânea, Medieval. Trabalhamos todas as fases. Dependendo de cada turma, de cada ano. O primeiro ano é uma [...], no segundo é outro, o terceiro é outro, vai só aumentando (A. S. P.).

Não, não fiz curso preparatório. Em termos de línguas? Seria necessário. Já que nós temos uma fronteira aqui que é a francesa e também, no caso, aproxima-se com a inglesa. Então seria bom ter esse entrelaço de línguas diferentes para se trabalhar numa fronteira. Porque aqui nós recebemos não só franceses, mas ingleses e outros que vem também, até italianos. Que eu lembro, na época, meu filho tinha uma pizzeria e nós recebíamos clientes italianos, era interessante. Espanhóis também. Não domino outros idiomas. A gente faz o que pode né. Porque a história como você sabe, ela está voltada para várias ramificações. E precisaria porque algumas informações nós temos em francês, mas não temos como acessá-las sem o domínio do idioma (M.C.C.J.).

Apesar de esses professores terem obtido sua formação inicial na mesma instituição, observam-se opiniões distintas. Insatisfeito, M.G.B. afirma que o conhecimento adquirido durante sua formação é insuficiente. O que já difere da fala de A.S.P., quem aponta que adequações são necessárias em função das limitações apresentadas pelos alunos, mas não por causa de uma formação inicial insatisfatória. Já M.C.C.J. aponta para a questão linguística que se impõem no contexto fronteiriço e que é o sustentáculo do Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). Além do mais, destacamos a busca de formações outras em cursos de pós-graduação *lato sensu* por parte dos profissionais. Fruto de esforço pessoal, a comprovação desta formação é requisito avaliativo nos processos seletivos para a contratação administrativa²⁰⁴.

A formação inicial e a formação continuada apresentam-se em toda sua complexidade quando são confrontadas com os documentos norteadores do Programa Escola Intercultural de Fronteira. Tais formações não contemplam o estudo acurado das especificidades do contexto educacional fronteiriço. Normalmente, vinculam-se a outras discussões educacionais, geralmente ligadas apenas às questões de âmbito nacional. Nas entrevistas e nas observações feitas, sobressai a imprescindibilidade de uma formação continuada que dialogue com os conteúdos significativos ao trabalho daqueles profissionais que desempenham suas funções no contexto fronteiriço. Contudo, existe

²⁰⁴ De acordo com as informações prestadas pelos professores contratados administrativamente o processo corresponde ao preenchimento de requisitos que contemplam a formação específica para a área pleiteada e provas de títulos. No caso, as comprovações das especializações contabilizam maior quantidade de pontos no certame. (Campo, abril de 2019)

um paradoxo que compromete todo o processo de formação continuada: como investir em programas de formação se não há garantias de permanência desses profissionais, salvo durante o tempo determinado no ato da contratação administrativa, ou seja, um ano letivo? Ou ainda: como salvaguardar o retorno e o impacto esperados (que para o governo, entre outros, traduzir-se-ia em melhorias nos índices educacionais e para população em uma educação integral) de investimentos em formação, se esses profissionais são homens e mulheres em trânsito?

Outro aspecto considerado na análise das informações coletadas é a troca de experiências em situação de formação continuada. No sítio do Ministério da Educação, na página que trata das escolas de fronteira, há reforço por meio da descrição do eixo 1, que compõe a descrição dos Eixos Organizadores e Estratégias, da dinamização do relacionamento com escolas do país vizinho por meio de um plano de ações conjuntas para a realização de intercâmbio entre docentes, da troca de experiências e de outras ações que promovam a interculturalidade. Entretanto, apenas a professora L.M.C. relatou ter participado de uma ação isolada de troca de experiências. A conceituação contida no *Modelo de ensino comum em escolas de fronteira* refere-se ao intercâmbio como sendo o contato “com um profissional do outro país, e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência para as escolas de fronteira”²⁰⁵; ou seja, um profissional da comunidade nacional/cultural da qual a língua é o meio mais generalizado da troca direta de experiências. Diante disso, não é possível caracterizar a experiência da professora entrevistada como algo alinhado àquele documento.

No atinente aos processos formativos e aos debates atuais no cenário educacional, outra questão se destaca. No ano de 2019, a Seed ofertou formação continuada aos professores de História do município de Oiapoque. O objetivo da formação foi oferecer subsídios para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) dos anos finais. Um dos marcos legais que regeram esta formação é o Art. 26 da LDB, que aponta para a criação de 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** [grifo

²⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Brasília e Buenos Aires. 2008.

nosso]”²⁰⁶. Na análise do RCA, documento elaborado por técnicos locais e que deveria complementar as diretrizes nacionais dadas pela BNCC, foram identificadas lacunas nas orientações para o ensino de História no contexto fronteiriço, mas também para o ensino da História da região de uma maneira geral. Nesse sentido, cabe observar:

1- No RCA, dos 57 objetos do conhecimento²⁰⁷ listados, apenas um objeto faz uma menção às fronteiras. Esta menção é feita em uma unidade temática do 8º ano, denominada “O Brasil no século XIX por meio do objeto de conhecimento: ‘Territórios e fronteiras: a guerra do Paraguai’”. Vincula-se a esse objeto de conhecimento a seguinte habilidade²⁰⁸: “Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império”. Aqui o objeto do conhecimento encerra-se numa fronteira específica, e esta não é a oiapoquense.

2- Das 112 habilidades apresentadas para o ensino fundamental nos anos finais, apenas 12 tratam de habilidades que envolvem o conteúdo regional.

3- Entre os objetos do conhecimento e as habilidades expostas no RCA, não há explicitamente a indicação de um trabalho comparativo entre contextos fronteiriços. Este tipo de atividade poderia ser uma alternativa viável para atender à regionalização dos objetos de conhecimento. De outro modo, a aplicação ou não de tais conteúdos ficaria condicionada a uma decisão do professor.

4- A base legal do Programa Escola Intercultural de Fronteira prevê um modelo educacional específico. Defende-se aqui o diálogo com a parte diversificada, proposta pelo artigo 26 da LDB, além da necessidade de promoção de objetos do conhecimento ligados às singularidades da fronteira.

No texto da BNCC, apresentam-se três procedimentos básicos (identificar, selecionar e reconhecer) para o processo de ensino e aprendizagem da História no ensino fundamental – anos finais.²⁰⁹ E, quando cotejado o conteúdo do primeiro com o

²⁰⁶ BRASIL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

²⁰⁷ Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019. p. 28).

²⁰⁸ As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (*Ibidem*, p. 29).

²⁰⁹ O processo de ensino e aprendizagem da História no ensino fundamental – anos finais está pautado por três procedimentos básicos: 1. identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos

do texto de apresentação da RCA para o componente de História, percebe-se uma cisão no processo de ensino-aprendizagem. Destes três, o segundo procedimento indica a necessidade da adoção de metodologias que promovam condições para os alunos selecionarem, compreenderem e refletirem sobre os documentos, elaborando críticas às formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens. Ora, sem a adoção de objetos do conhecimento que tratem das fronteiras regionais, torna-se inviável o desenvolvimento deste procedimento. A ausência de meios para a promoção do procedimento citado também inviabiliza a consecução do terceiro procedimento, que trata do reconhecimento e da interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, além do reconhecimento de hipóteses e da avaliação dos argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias à elaboração de proposições próprias por parte dos alunos.

Dadas as informações coletadas até aqui, no tocante à formação e aos processos formativos, indica-se o seguinte:

As atuais políticas formativas, como a implementação da BNCC e, principalmente, das diretrizes postas pelo RCA, contemplam menos as especificidades regionais e caracterizam-se mais por reproduzir concepções hegemônicas em âmbito nacional. A inviabilização do desenvolvimento das habilidades pelo aluno, ao final do ensino fundamental - anos finais da área de História no contexto educacional fronteiriço, torna-se ainda maior. De um lado, objetos do conhecimento histórico regional que teriam como epicentro de reflexão a capital amapaense foram negligenciados no RCA; de outro, torna-se ainda mais preocupante a marginalização dos objetos de conhecimento relacionados às fronteiras e às periferias do estado do Amapá.

Em relação à formação continuada, destaca-se que elas devem ser *para e com* estes profissionais das escolas na fronteira. O diálogo em torno das experiências docentes (socialmente imersas na interculturalidade) e o conhecimento teórico metodológico devem ser os eixos norteadores dessa formação. Destaca-se que, em todos os contextos educacionais, os desdobramentos das políticas públicas devem ser objeto

selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, da circulação e da utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017).

de diálogo. No contexto de fronteira, isto é imprescindível. Aponta-se ainda que tal formação deve ser acompanhada de ações que visem sanar as contratações temporárias.

Nesta perspectiva, retoma-se que a interculturalidade compreende a experiência dos sujeitos (alunos e professores), o vivido, o aprendido e o ensinado no seio das singularidades de cada espaço fronteiriço que devem permear os debates no ensino de História em lugares de fronteira.

3. A INTERCULTURALIDADE ESTÁ NO CHÃO DA ESCOLA

A questão da diferença é algo inerente à educação escolar. Mas o reconhecimento dessa diferença só recentemente veio compor as discussões no campo escolar. De maneira geral, a bibliografia até aqui consultada denuncia processos educacionais que são norteados pela homogeneização cultural. Nesta abordagem, a escola busca a padronização de comportamentos, pois que as diferenças são inviabilizadas. Na tentativa de apagá-las, os alunos são tratados genericamente, como não diferentes. Todavia, mesmo sem o devido reconhecimento, a diferença é constitutiva da ação educativa. Para Candau, ela “está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”²¹⁰.

Na busca pela identificação dessa diferença no contexto escolar fronteiriço oiapoqueense, realizou-se, além do estudo de campo de outubro de 2018, outras duas viagens, que ocorreram, respectivamente, na última semana de novembro de 2018 e em abril de 2019. O deslocamento de novembro deu-se pela participação no I Seminário Internacional de Pesquisa Educacional na Amazônia (Sipea), promovido pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Já em abril de 2019, o período de maior permanência, foram desenvolvidas oficinas com uma amostragem de alunos.

A oficina abrangeu três turmas do primeiro ano do ensino médio regular da Escola Estadual Joaquim Nabuco e outras três turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva. O seguinte roteiro orientou a intervenção e a coleta de materiais:

1- Organização da roda de conversa

a) Objetivo: perceber, por meio da autodescrição e da construção da imagem do Outro, a presença da interculturalidade e como se dão as relações entre os grupos das escolas pesquisadas. Tempo estimado: de 2 a 4 aulas (dependendo da disponibilidade do professor e da turma).

b) Preparativos:

²¹⁰ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. *Op. Cit.*, p. 13-37.

Um dia antes, foi solicitado aos alunos das turmas que trouxessem objetos que os identificassem.

c) Materiais utilizados:

Papel 40 quilos; canetas (diversas cores); imagens impressas: (diversos tipos de cabelos, relógios, sapatos, imagens de pessoas com características variadas); fita adesiva; papel autoadesivo.

2- No dia da roda de conversa:

a) Apresentação: explicou-se aos participantes o objetivo das atividades a serem desenvolvidas e solicitou-se verbalmente a autorização para a gravação e a transcrição na íntegra dos processos decorridos na roda de conversa.

b) Primeiro momento: Formar a roda. Cada participante “montou” uma representação do outro a partir das imagens disponibilizadas na sala. Em seguida, foi solicitado que cada integrante explicasse o porquê de representar o colega de dinâmica daquele jeito. Foi realizada ainda uma breve discussão sobre como eles se percebiam, o que os representados sentiam ao serem descritos daquela forma, como pensaram serem percebidos. Esta descrição foi feita com o auxílio do material solicitado. Foram realizados pequenos estímulos às falas.

c) Segundo momento: Avaliação da atividade

Ao final, os participantes deveriam refletir sobre como as outras pessoas os percebiam, como eles se percebiam, o que os incomodava, o que os agradava, sendo ditas as categorias pelas quais são caracterizadas por seus pares, amigos, pessoas desconhecidas e familiares. Aqui a ideia é extrapolar os grupos do ambiente escolar. Foi solicitado que as ligações fossem explicitadas, sendo realizadas intervenções com a finalidade de estimular as falas.

Os recursos: uma caixa de papelão, canetas coloridas, papel tamanho ofício, cola, tesoura e fita adesiva.

O momento foi de observação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores de História em sala de aula.

3.1 Descrição das escolas-campos e informações coletadas

Imagem 8 - Fachada da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva - localizada no centro do município de Oiapoque.



Fonte: Elaborada pela autora em abril de 2019

A Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva recebeu esta denominação como forma de homenagear o escritor e diplomata muito citado na historiografia local. Caetano da Silva concluiu na França seus estudos de Humanidades e graduou-se em Medicina, em 1837, pela Faculdade de Montpellier. Em 1838, ao retornar ao Brasil, foi nomeado professor de Português, Retórica e Grego do Colégio Pedro II²¹¹. Como membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi nomeado pelo Imperador Pedro II para resolver o impasse referente ao limite fronteiro que deveria dividir as terras pertencentes ao Brasil e à França. Ele proferiu um eloquente discurso na Sociedade de Geografia de Paris, com o objetivo de resolver definitivamente as celeumas fronteiriças da porção setentrional do Brasil, que se arrastavam desde o século

²¹¹ ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO DA SILVA. *Projeto Político Pedagógico*. Oiapoque, 2018.

XVI, entre Portugal e França, e que resultaram no Laudo de Berna, assinado em 1º de dezembro de 1900, na Suíça²¹².

A escola está localizada na Avenida Coaracy Nunes, n. 40, Centro, à margem direita do rio Oiapoque. Criada pelo Decreto n. 54/1976, ela foi autorizada a funcionar como Grupo Escolar na modalidade de 1ª a 4ª série. Em 1993, foi transformada em escola estadual. Três anos depois, foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguindo o Parecer n. 025/1993, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Pelo Decreto n. 4307, de 16 de setembro de 2005, a escola passou a ofertar o ensino de 1ª a 4ª série e a EJA. O Ensino Fundamental de 09 anos foi implantado em 2009, com assessoramento da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. O Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série iniciou-se no ano de 2013, sendo posteriormente substituído pela organização Ensino Fundamental - anos finais. Através do ofício n. 045/2016, foi solicitado e implantado o Ensino Médio EJA, e em 2017 iniciou-se a oferta do Ensino Médio Regular. Em 2015, de acordo com as informações do Projeto Político Pedagógico, a escola funcionou nos três turnos, com 1021 alunos, sendo o 1º turno com 322 alunos, o 2º turno com 316 alunos e o 3º turno com 383 alunos nas modalidades Ensino Fundamental II, Ensino Regular e EJA/Fundamental e Médio. Já para o ano de 2018, uma visão geral da composição da clientela atendida pode ser encontrada nas tabelas apresentadas abaixo.

É importante destacar que o levantamento de alunos indígenas e estrangeiros na escola Joaquim Caetano da Silva foi feito com o auxílio da coordenadora pedagógica E.M.C., devido ao fato de o educandário não contar com um levantamento prévio. A coordenadora mencionou alguns sobrenomes (Anicá, Yoyo, Figueiredo, Maciel, Jean Jacques [Kalinã], Bararuá [indígenas do lado francês], Forte, Forte dos Santos Nacho, Iapará [Karipuna] e a família Pastana, que é Tembé e veio de terras indígenas localizadas no estado do Pará). De posse dessas informações, foram consultadas as relações dos alunos matriculados que compõem os dados abaixo apresentados.

²¹² CAMILO, Janaina. (Apresentação) In: SILVA, Joaquim Caetano da. *O Oiapoque e o Amazonas. Uma questão Brasileira e Francesa (1861)*. 4ª edição. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campina-IFCH-Unicamp/Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Amapá-Secult, 2010.

Tabela 1. Distribuição de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais, conforme classificação nominal apresentada pela coordenação pedagógica (2018)

TURNO	TURMA	ALUNOS INDÍGENAS	ALUNOS ESTRANGEIROS	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA
Vespertino	6 Ano A	2	0	24
	6 ano B	0	0	24
	6 ano C	2	0	21
Matutino	7- ano A	1	1	32
	7- ano B	0	0	32
	7- ano C	1	1	32
Vespertino	8 ano A	1	0	35
	8 ano B	1	0	35
	8 ano C	2	0	36
	8 ano D	2	0	34
Matutino	9 ano A	0	0	36
	9 ano B	0	0	36
	9 ano C	0	1	36

Tabela 2. Distribuição de alunos no Ensino Médio Regular, conforme classificação nominal auxiliada pela coordenação pedagógica (2018)

TURNO	TURMA	ALUNOS INDÍGENAS	ALUNOS ESTRANGEIROS	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA
Matutino	1 Ano A	0	1	35
	1 ano B	0	0	35
	1 ano C	2	2	35
	1 ano D	2	0	31
Noturno	1 ano A	0	0	39
Matutino	2 ano A	2	0	24
	2 ano B	0	0	24
	2 ano C	1	1	21

Tabela 3. Distribuição de alunos na Educação de Jovens e Adultos, conforme classificação nominal apresentada pela coordenação pedagógica (ano 2018)

TURNO	TURMA	ALUNOS INDÍGENAS	ALUNOS ESTRANGEIROS	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA
Vespertino	3 etapa		1	34
Vespertino	4 etapa A	5	1	40
	4 etapa B	1	1	40
Noturno				
	1 etapa B	3	0	39
Noturno	1 etapa C	0	0	39
Noturno	2 etapa A	6	0	36
	2 etapa B	2	0	35
	2 etapa C	1	0	29

Imagem 9 - Fachada da Escola Estadual Joaquim Nabuco



Fonte: Elaborada pela autora em abril de 2019

A Escola Estadual Joaquim Nabuco fica localizada na Rua Lélío Silva, área urbana de Oiapoque. Foi fundada no ano de 1966 e também funcionou como grupo escolar. A escola ofertou, entre as décadas de 1990 a 2000, a formação em nível médio para professores das séries iniciais, o antigo Magistério. Nesse período, os egressos da instituição supriam as carências de professores do município de Oiapoque, como também dos municípios vizinhos, tais como Calçoene e Amapá. A escola também ofertara os seguintes cursos: Técnico em Secretariado Escolar²¹³, Técnico de Nível Médio Integrado em Informática para a Internet²¹⁴; e o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Organização de Eventos²¹⁵. De acordo com as informações do aplicativo

²¹³ AMAPÁ, *Resolução n. 050-2014* do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>).

²¹⁴ AMAPÁ, *Resolução n.º 044-2016* do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>)

²¹⁵ AMAPÁ, *Resolução n.º 045-2016* do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>)

QEduc²¹⁶, que tem por base os dados coletados no Censo Escolar/INEP, em 2018 foram realizadas, nessa escola, 295 matrículas nos anos finais (5^a a 8^a ou 6^o ao 9 ano) e 550 matrículas no Ensino Médio, sendo que destas 9 eram atendidas pela Educação Especial²¹⁷. As matrículas estavam assim distribuídas.

Tabela 4. Matrículas segundo o Censo Escolar 2018

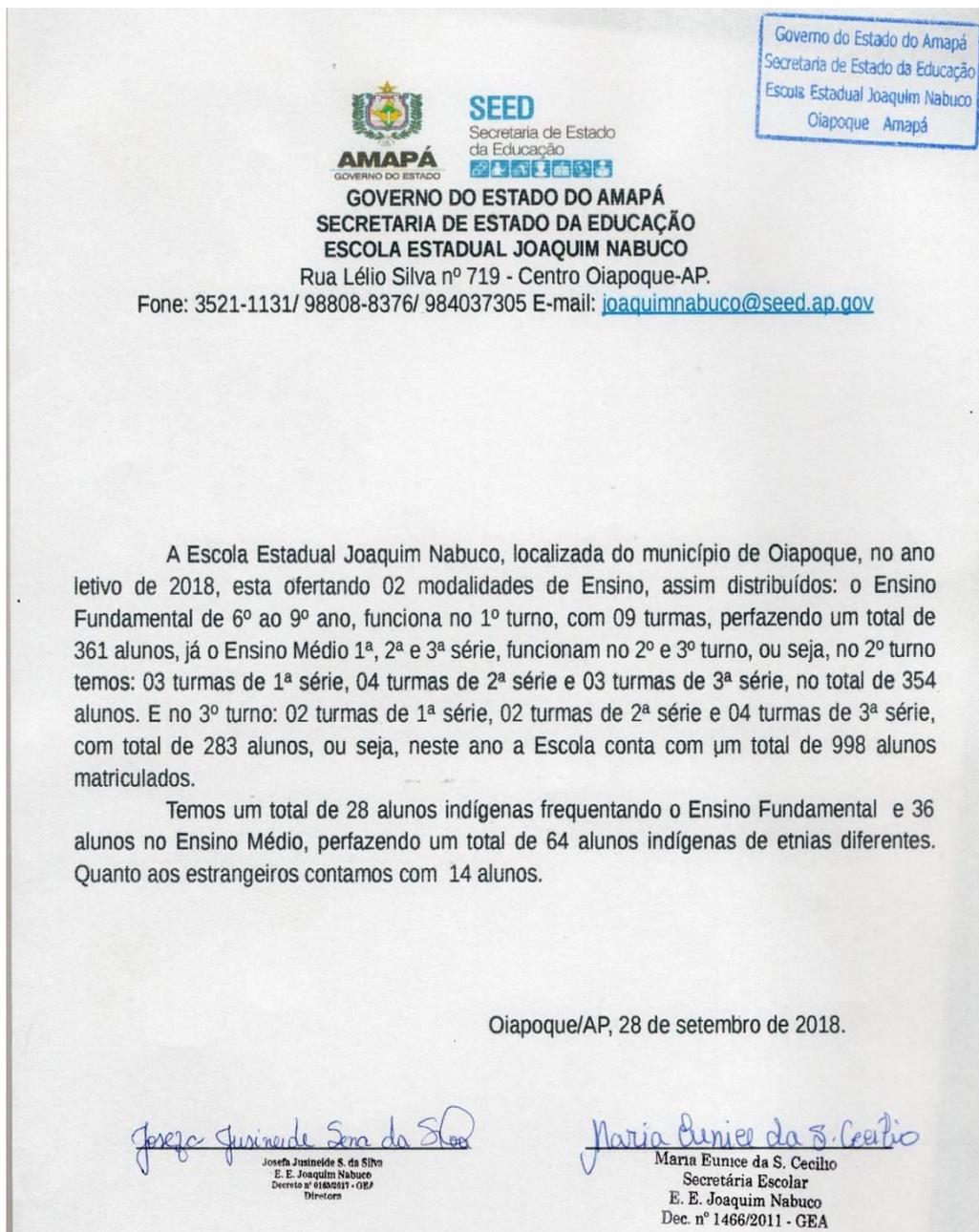
		Série/ Ano	Total de matrículas
Ensino Fundamental		Matrículas 6 ^o ano	85
		Matrículas 7 ^o ano	61
		Matrículas 8 ^o ano	69
		Matrículas 9 ^o ano	80
Ensino Médio		Matrículas 1 ^o ano	176
		Matrículas 2 ^o ano	195
		Matrículas 3 ^o ano	179

Na Escola Joaquim Nabuco, não foi possível acessar documentos como: lista de alunos, locais de origem e distribuição de componentes étnicos por turma. Entretanto a Secretaria Escolar nos forneceu o seguinte documento sobre números de matrículas referentes às duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio Regular (não sendo possível acessar dados sobre o Ensino Médio Integrado).

²¹⁶ O aplicativo está hospedado no *site* que dá acesso aos dados do IBGE, organizado pela fundação Lehman.

²¹⁷ Outras informações sobre infraestrutura e dados de matrículas podem ser acessadas em <https://www.qedu.org.br/escola/24150-ee-joaquim-caetano-da-silva/sobre>

Imagem 10. Documento fornecido pela Secretaria da Escola Estadual Joaquim Nabuco



Fonte: Documento fornecido pela secretaria escolar em abril de 2019

Em ambas escolas, percebeu-se a escassez de fontes para a coleta de informações sobre: origem do aluno, etnia, quais são bilíngues etc. Esta comprovação nos leva a inferir que, no seio da sociedade oiapoqueense, o trânsito e a diversidade não causam estranheza nem são objeto de controle oficial – que não pode ser confundido com ausência de conflitos advindos desta diversidade.

3.2. Diferenças culturais: algumas considerações

Há um consenso entre os pesquisadores da pedagogia decolonial de que a lógica moderna opera no sentido de construção de uma identidade una. Esta construção tem por foco estabilizar projetos de dominação. Entretanto, as críticas a tais projetos fazem emergir a consciência de que o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado, é na verdade um ser fragmentado²¹⁸. Ou seja, o indivíduo não é um conjunto coeso de características oriundas de um único grupo. Toma-se consciência de que as identidades se (re) modelam na relação com o Outro. Hall, juntamente com Boaventura de Santos Sousa²¹⁹ e Hommi Bhabha²²⁰, figuram entre os principais marcos teóricos sobre o assunto, os quais são utilizados nesta pesquisa.

Na primeira condução teórica-interpretativa, associada à linguística saussuriana, Stuart Hall argumenta que a *diferença* é essencial à construção de significados. Esse autor afirma que o significado é relacional e a portadora da significação é a *diferença*. Saussure argumentou: “Sabemos o significado de preto, não pela existência de alguma essência da negritude, mas porque podemos contrastá-la com seu oposto - o branco”²²¹. Entretanto, Hall registra que embora não consigamos trabalhar sem as *diferenças*, oposições binárias podem ser reducionistas e simplificadoras, pois carregam oposições que dificilmente são neutras.

Também tem origem, nas teorias linguísticas, a segunda abordagem. Argumenta o mesmo Hall que a *diferença* constrói significados através do diálogo com o “Outro”. Este argumento encontra base nos estudos do linguista Mikhail Bakhtin, o qual sustenta que o significado é dado no diálogo entre dois ou mais falantes. O significado, afirmou Bakhtin:

Não pertence a qualquer um dos falantes. Ele surge na troca dos diferentes interlocutores. Na linguagem, metade da palavra pertence ao outro. Ela somente se torna a “própria palavra quando [...] o falante se apropria dela, adaptando-a à sua própria intenção de expressão semântica. Antes disso [...] a palavra não existe em um idioma neutro ou impessoal [...] na verdade ela

²¹⁸ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomas Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, p. 11.

²¹⁹ Estudos como os desenvolvidos no artigo “Modernidade, identidade e a cultura de fronteira”, publicado na revista de sociologia da USP, Tempo Social, e aqueles desenvolvidos no livro *A gramática do tempo*, da editora Cortez, estão entre os referenciais citados pelos estudiosos do tema.

²²⁰ Deste intelectual, a obra central, citada direta e indiretamente nos estudos pesquisados, é o livro *O local da Cultura*, da editora da UFMG.

²²¹ *Idem*. *Cultura e representação*. Trad.: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, 260 p.

existe na boca de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas: é de lá que devemos tomar a palavra torná-la nossa.²²²

Nesta abordagem, a construção de significado é dialógica. A interação com o outro modifica o significado e o “Outro” passa a ser essencial na construção do sujeito. De acordo com Hall, este pode ser o lado positivo. Entretanto, o significado jamais se fixará, o que no entendimento do autor é o lado negativo. O debate antropológico é o terceiro considerado por Hall. A partir dele, o autor argumenta que a marcação da *diferença* é a base da ordem simbólica a que chamamos de cultura. Valendo-se dos estudos de Émile Durkheim, Claude Lévi-Strauss e Mary Douglas, Hall argumenta que, “ao ordenar e organizar as coisas em sistemas classificatórios, os grupos sociais impõem significados a seu mundo”²²³.

Assim, dividir as coisas em grupos é uma forma de criar significados. As oposições binárias são essenciais à classificação, já que elas estabelecem *diferenças* claras entre as coisas. Assim, a *diferença* é fundamental para o significado cultural. Entretanto, baseando-se nos estudos de Mary Douglas, Hall cita o lado negativo: “O aparecimento de coisas na categoria errada ou quando elas não cabem nas classes existentes”. Ou seja, o significado flutua ambigualmente em zonas intermediárias, amiúde consideradas ameaçadoras. Em conformidade com essa premissa, as marcações simbólicas são centrais para toda cultura. Neste caso, é a *diferença* que permite criar simbolicamente fronteiras culturais, fortalecendo uma cultura e apartando quaisquer outros símbolos que sejam entendidos como anormais. Criam-se, assim, situações estigmatizadas que expulsam qualquer objeto, ideia ou matéria fora do conjunto simbólico até então aceito. Hall aponta ainda o paradoxo causado por esta situação. Se, por um lado, tende-se a afastar o que é anormal (diferente), por outro, confere-se ao diferente uma poderosa influência, o que, segundo ele, pode ser “estranhamente atraente por ser proibida, por ser um tabu que ameaça a ordem cultural”²²⁴.

Por fim, é da Psicanálise, especificamente da ideia de constituição do *self* e da identidade sexual, que deriva a quarta e última abordagem. Valendo-se dos estudos de Freud, Hall afirma que o “Outro” é fundamental para a constituição do Eu²²⁵. Pelo lado

²²² Bakhtin *apud* HALL, Stuart. *Cultura e representação. Op. Cit.*

²²³ Douglas, 2014 *apud* HALL, Stuart. *Ibidem.*

²²⁴ HALL, Stuart. *Cultura e representação. Op. Cit.*

²²⁵ De acordo com Freud, a consolidação de nossa definição de *self* e da nossa identidade sexual depende da maneira com que somos construídos como sujeitos, especialmente em relação ao estágio de desenvolvimento inicial, que o criador da psicanálise chamou de complexo de Édipo. O sentimento unificado de si mesmo como um sujeito e a identidade sexual, para Freud, não estão fixos nas crianças. Este pressuposto de que a diferença sexual começa a ser assumida já no início da infância tem sido

positivo, a *diferença* é constitutiva de subjetividades que dependem de relações inconscientes com outros significantes. Por outro lado, o sujeito nunca será totalmente unificado, o que para Hall evidencia um diálogo problemático: “Nossa subjetividade é formada por este diálogo problemático, nunca concluído e inconsciente com o Outro – com a internalização do Outro. É formada em relação a algo que nos completa, mas que – por se encontrar fora de nós – sempre nos falta”²²⁶.

No campo educacional, os debates sobre a *diferença* ganham destaque a partir da análise da intencionalidade dos projetos educacionais. Torna-se claro que as *diferenças* são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. Moreira e Câmara afirmam que “o processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável”²²⁷. Candau e Leite identificam, ao longo da história da educação, especificamente a partir do século XX, alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro²²⁸. Tal campo é influenciado por diversas vertentes da Psicologia, incluindo movimentos como a Escola Nova e do ensino programado²²⁹. A crítica a estes modelos se dá pelo fato de se centrarem exclusivamente nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo, não considerando dimensões como a história e a cultura. Moreira destaca que a sociologia da educação²³⁰ oportunamente introduz variáveis socioeconômicas na abordagem dos processos educacionais, mais concretamente sobre os determinantes do fracasso escolar. As *diferenças* de classe social adquirem, neste contexto, especial importância.

fortemente contestado. Estudiosos questionam seu caráter especulativo. Por outro lado, este modelo explicativo foi extremamente influente e extensivamente alterado pelos analistas posteriores (*Ibidem*, p. 159).

²²⁶ *Ibidem*, p. 160.

²²⁷ MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade implicações para uma prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

²²⁸ *Ibidem*.

²²⁹ Os referenciais psicológicos (teorias de aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e da personalidade) exerceram e continuam exercendo impactos na formação dos educadores. Neles, o termo *diferença* refere-se às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. A construção de estratégias pedagógicas considera a diversidade de ritmos cognitivos, das formas de aprender e os traços de personalidade. O movimento da Escola Nova investiu com força nesta direção e em princípios como atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos, que configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. Já na década de 1960 e 1970, o ensino programado, baseado na psicologia behaviorista, enfatizou sequências de ensino-aprendizagem que respeitavam o ritmo de cada aluno/a e, mesmo na modalidade de ensino programado ramificado, oferecia caminhos diferenciados, de acordo com a resposta a cada unidade de aprendizagem, oferecida para que cada um/a atingisse o comportamento final proposto (MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade implicações... *Op. Cit.*).

²³⁰ *Ibidem*.

Convergentes em alguns pontos e divergentes em sua maioria, tanto as abordagens psicológicas quanto as sociológicas maximizavam esforços para que todos os alunos conseguissem os mesmos resultados. Nesta perspectiva, é desejável que as *diferenças* sejam superadas, fazendo com que prevaleça a homogeneização. Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada por esta lógica da homogeneização e de uniformização das estratégias e objetivos pedagógicos.

3.3. Nós e os outros: alteridades no contexto escolar fronteiriço

Olhares entrecruzados deram a resposta mais contundente que qualquer palavra dita pelos alunos à pergunta direcionada a classe pelo pesquisador, que foi: “Há alunos indígenas nesta sala?” Os alunos permaneciam calados. Apesar do silêncio, havia uma comunicação que ocorria principalmente pelo cruzamento de olhares e o sutil direcionamento dos corpos dos adolescentes para determinados colegas de classe. Geralmente, estes olhares eram direcionados a alunos de feições tímidas, remanescentes de aldeias indígenas, identificados quase que coercitivamente pelos olhares e gestos dos demais em detrimento da autoidentificação. Até que um ou outro erguia o braço e se identificava. Seguimos para próxima sala. Após a breve apresentação dos objetivos do evento e da pesquisa desenvolvida, o pesquisador-organizador suscitou o questionamento novamente. Até que, na terceira sala ou quarta entrada, um aluno respondeu em som pouco audível e em tom irônico: “Não somos indígenas, nós não somos especiais”²³¹. O passado não passou. Os traços da colonialidade e as diferenças históricas estavam ali presentes.

Na seção anterior, discutiram-se diversas abordagens sobre a *diferença*. Na cena narrada acima, observa-se como as identidades são marcadas por meio da *diferença*. Em todas as salas visitadas houve marcação da diferença, seja por meio de olhares, de apontamentos ou outros elementos. No entanto, nesta sala de aula, pelo fato de nesse dia não haver presença de indígenas, a *diferença* foi marcada de maneira conflitiva. A fala do aluno, mesmo que irônica, carrega consigo uma identidade construída por meio daquilo que falta e do que é desejado: “ser especial”. Esta é apenas uma das várias formas em que a *diferença* se apresenta. Nesta seção, abordaremos algumas cenas presenciadas ou narradas, que nos permitem problematizar diferenças

²³¹ Informações coletas em campo, no mês de outubro de 2018.

que se constituem ou se reproduzem no contexto escolar fronteiriço oiapoqueense. Não se faz aqui uma escolha entre as abordagens propostas por Stuart Hall e as já explanadas no tópico anterior. Entende-se que elas não são excludentes, mas complementares.

3.3.1. Os indígenas

A presença dos grupos indígenas na Escola Joaquim Caetano da Silva é quantitativamente apresentada nas Tabelas 1, 2 e 3. A observação da convivência entre os diversos grupos apontou que as questões indígenas ganham mais relevo na referida escola. Importa ressaltar que a atividade foi realizada com as turmas do turno matutino na Escola Estadual Joaquim Nabuco, e com turmas noturnas da EJA da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva. Na atividade de caracterização dos alunos da primeira escola, o indígena ganhou pouco destaque. Aí os participantes foram, em sua maioria, adolescentes entre 14 e 18 anos. Apesar de não ter sido possível o acesso a listas e dados de matrícula de cada turma, a observação nos possibilita inferir que o quantitativo de alunos indígenas é maior nas turmas noturnas. Um olhar desatento não captaria a variação numérica da presença indígena na interação de sala de aula, pois os marcadores étnicos são constantemente borrados por um intenso processo de hibridização com os demais grupos. Entretanto, as diferenças estão postas e a presença indígena é sinalizadora das assimetrias socioculturais que se evidenciam no modelo monocultural de educação.

Em relação ao percurso formativo desse grupo, geralmente, as aldeias dispõem de escolas que ofertam o ensino Fundamental I. Algumas ofertam ainda o Ensino Fundamental II, por meio do Sistema de Ensino Modular (SOMEI). Aos alunos daquelas escolas que encerram a oferta no Ensino Fundamental I, a alternativa para a finalização da educação básica é o deslocamento até o centro urbano de Oiapoque. Em relação aos dados contidos nas Tabelas 1, 2 e 3, nota-se o crescimento do número de indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aqui os indícios nos induzem a levantar algumas hipóteses que poderão suscitar novos pontos de pesquisa: 1- são indígenas relativamente jovens (18-25 anos) que tiveram a primeira etapa de escolarização concluída na aldeia e, por motivos diversos, saíram tardiamente para tentar a conclusão do percurso escolar. 2- são indígenas mais velhos (a partir dos 35 anos) que não tiveram acesso à escola, o que causa uma vida escolar acidentada. 3- há

ainda aquele grupo que, se deparando consecutivamente com o insucesso nas salas de aulas regulares, abandona a modalidade, aguardando o tempo necessário para adentrar na Educação de Jovens e Adultos e, assim, concluir seus estudos.

Imagem 11 - Momento de Orientações para o desenvolvimento das atividades com os alunos na Escola Joaquim Caetano da Silva e Joaquim Nabuco. Os alunos escolheram as imagens para retratar os colegas. As características indígenas evidenciam-se, principalmente, nas turmas da EJA da escola Joaquim Caetano da Silva



Fonte: Painel elaborado pela autora, a partir da oficina realizada com alunos em abril de 2019.

Durante o desenvolvimento da atividade, identificou-se que a *diferença* constituída no espaço escolar é uma marcação simbólica que distingue variados grupos que convivem na escola. São *diferenças* tomadas como referências na constituição do Outro. As diferenças se apresentam como uma forma de criar significados claros *entre* eles e *para* eles, o que converge para a proposição de Stuart Hall, em sua abordagem antropológica. No momento da execução da atividade, não foram identificadas posturas de segregação em relação aos indígenas, o que pode ser observado nas imagens das atividades abaixo:

Imagem 12 - Produção de alunos que identificam características indígenas nas escolas pesquisadas²³²



Fonte: Painel elaborado pela autora, a partir da oficina realizada com alunos, em abril de 2019.

Interessa destacar o modo de utilização das imagens para a construção da identificação do Outro. Duas imagens (da esquerda para a direita) foram usadas por alunos não indígenas para descrever os indígenas. Nota-se uma descrição genérica, na qual a primeira refere-se à localização, a aldeia do Cumarumã, e a segunda associa os brincos à cultura indígena; já a terceira imagem é usada por uma aluna indígena na identificação de outra aluna indígena. Nessa descrição, utiliza-se a imagem de um colar, que é associado ao ritual do Turé. Nota-se que a descrição é feita tomando como referencial as marcações simbólicas das culturas indígenas. A figura do colar é importante muito mais pelo significado que pela função estética, conforme é ressaltado na descrição do aluno não indígena. Tal descrição, entre outras, indica que os processos homogeneizadores não apagaram as diferenças que se manifestam nos detalhes que participam de um conjunto de referências de cada cultura. Entretanto, assim como a fala do aluno destacada no início desta seção, a observação direta e, principalmente, a

²³² Descrição do texto formulado pelos alunos, a partir das imagens (da esquerda para a direita)

- 1- Nome: Eyshila Emilly. Aluna: Analane Nara. Características físicas: baixa, gordinha, legal. Localidade: Cumarumã. Justifique a escolha da imagem: porque ela é índia e tem cabelo grande e liso.
- 2- Porque ela gosta de usar várias bolsas de vários tamanhos e cores. Gosta de sorrir e brinca, alegre e objetiva. Não gosta de certas brincadeiras. Porque ela é indígena.
- 3- Eu escolhi este colar para a minha amiga. Porque [...] a gente usa em nossa aldeia [...] usamos no Turé. E eu sei que ela gosta de usar muitas, muitas vezes. É um colar muito importante para ela.

análise dos relatos dos professores revelam momentos conflituosos no trato da diferença.

E a nossa diversidade [presente na cidade de Oiapoque] é muito grande. É forte a influência indígena dentro das escolas públicas. A nossa maior dificuldade é porque tem que saber trabalhar um pouco essa delicadeza com eles, devido a cultura deles [...]. Eu converso com alguns que tenho proximidade para ver como a gente poderia trabalhar alguns conteúdos [...].

Os profissionais entrevistados, de maneira geral, reconhecem o espaço educacional como intercultural. Na fala citada, a questão da *diferença* surge associada à “delicadeza”. Aquilo que o professor nomeia de “delicadeza” sugere a necessidade de adaptação de um comportamento consolidado, que provavelmente não seria objeto de reflexão caso as classes fossem caracterizadas como homogêneas. A palavra utilizada pelo professor não apresenta um sentido fixo. Ou, como aponta Hall,²³³ ela “flutua” entre possibilidades de significado. Tais variações de significado interferem diretamente nas questões metodológicas. Emerge, assim, a necessidade de revisão: de mecanismos metodológicos já consolidados; da transposição didática dos conteúdos e da aplicação de caminhos outros. Corroborar-se essa inferência por meio do relato de uma professora a respeito de uma aula sobre a Revolução Francesa:

É uma questão delicada falar sobre liberdade e mudanças estruturais, por exemplo, como os da Revolução Francesa. Eles têm respeito pelas hierarquias, isso daí é uma questão cultural. Eles têm o respeito para com os superiores deles, a obediência lá (aldeia) é total. Eles vêm para cá com autorização para estudar, entendeu? Tanto é que eles constantemente estão indo e voltando. Lembro de um aluno que uma vez me disse: *Porque quando o senhor fala que a revolução é assim e assim e assim, causa um impacto na gente, a gente leva aquilo pra cabeça, chega lá [aldeia]... não podemos também chegar numa subversão total...*²³⁴

As diferenças culturais marcam ainda os processos de socialização entre os grupos. Os alunos indígenas são, geralmente, apontados como tímidos, ou como aqueles que pouco interagem. Quando questionada sobre os processos de interação social entre os alunos, a professora A. S. P. indicou duas possibilidades comportamentais. Na primeira, consideram-se aqueles alunos indígenas que são egressos de uma mesma instituição escolar, localizada na mesma aldeia. Ao adentrarem o novo ambiente escolar (fora do espaço da aldeia de origem), esses alunos se agrupam e, com o passar do tempo, buscam a aceitação de outros grupos, o que amplia sua rede de interação social.

²³³ HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Op. Cit. p. 140.

²³⁴ M. G. S. B. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

A segunda possibilidade surge a partir da concretização da primeira, com a aceitação em grupos outros, quando há um esmaecimento das características indígenas. Segundo o relato dos docentes, eles preferem moldar suas identidades bem mais como adolescentes e estudantes do que por meio de outros marcadores. Conjectura-se que este seja um dos, se não o principal, fatores da não autoidentificação dos alunos indígenas. Sobre esta questão, A. S. P. relata:

Os índios, os indígenas que trabalham, estudam com a gente, acabam por não querer se assumir como índios. E, é muito frequente isso, é muito comum. Principalmente os que já moram na cidade a mais tempo, que já pegaram alguns costumes nossos, que já usam as nossas gírias, que já usam os nossos modos, que já se adaptaram, se apropriaram dos modos dos brancos, eles não querem mais ser chamados de índios, não querem mais ser considerados índios.²³⁵

Acredita-se que este processo de hibridização seja, sobretudo, fomentado por traumas experimentados, concretizando-se numa forma peculiar de comportamento. É recorrente, no discurso, os alunos indígenas serem apresentados como os mais “tímidos”. Entretanto, podemos especular, ainda, o esmaecimento da identidade indígena como estratégia de integração à comunidade escolar, o que também seria uma forma de proteção diante da possibilidade de constrangimentos ostensivos, como o relatado pela professora A.S.P.:

Há um grande preconceito no formato de brincadeira. Os alunos ficam: Ah! Porque tu é *muché*.

O que significa *muché*?

É “senhor”. Mas o aluno usa para ofender. Ganhou outro sentido. A gente tem que explicar que a palavra não tem esse significado, que isso não deveria ofender o indígena. Deveria ser usada como uma palavra de respeito, *muché*. Mas o aluno usa como ofensa ao outro, indígena ou não. A gente tem que estar ali mesmo para amenizar a situação e explicar ao aluno que o significado da palavra não é esse. Uso essas cenas para explicar que o indígena é importante para a história do nosso país. E reconhecer a importância dele, isso é muito importante dentro da sala de aula²³⁶.

O trecho acima apresenta a denotação da palavra *muché*. Porém, claramente há outra conotação (pejorativa) no uso corrente dela pelos alunos. A fala da professora indica duas possíveis interpretações: não se percebe a violência constante na conotação empregada pelos alunos ou a tentativa do emprego da palavra, no sentido literal, seria a maneira que se acredita ser a mais adequada para a intermediação do conflito latente

²³⁵ E. S. S. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

²³⁶ A. S. P. Entrevista concedida a Andreia Martel, em outubro de 2018 Macapá-AP.

nesta situação. Como já apresentado neste estudo²³⁷, os povos indígenas do Oiapoque são de origem geográfica e étnica variada, e se reconhecem mutuamente como povos indígenas do Oiapoque. E, apesar de eles constituírem uma parcela significativa da população do município, a interculturalidade oiapoqueense não se limita às questões indígenas.

3.3.2. Os migrantes

O fato de a sociedade oiapoqueense se configurar como uma sociedade em trânsito coloca a migração na condição de constituinte da diversidade no espaço escolar. Ao longo do exercício de escuta dos agentes educacionais, identificou-se, de modo recorrente, falas que legitimaram o argumento já apresentado, e aqui retomado, que notabiliza a cidade de Oiapoque como lugar de trânsito e sociologicamente constituído por relações sociais diversas. A migração, seja interna e/ou migração internacional, condicionada por fatores econômicos e/ou por fatores culturais, imprime marcas no espaço escolar e recorrentemente é citada nas falas dos interlocutores.

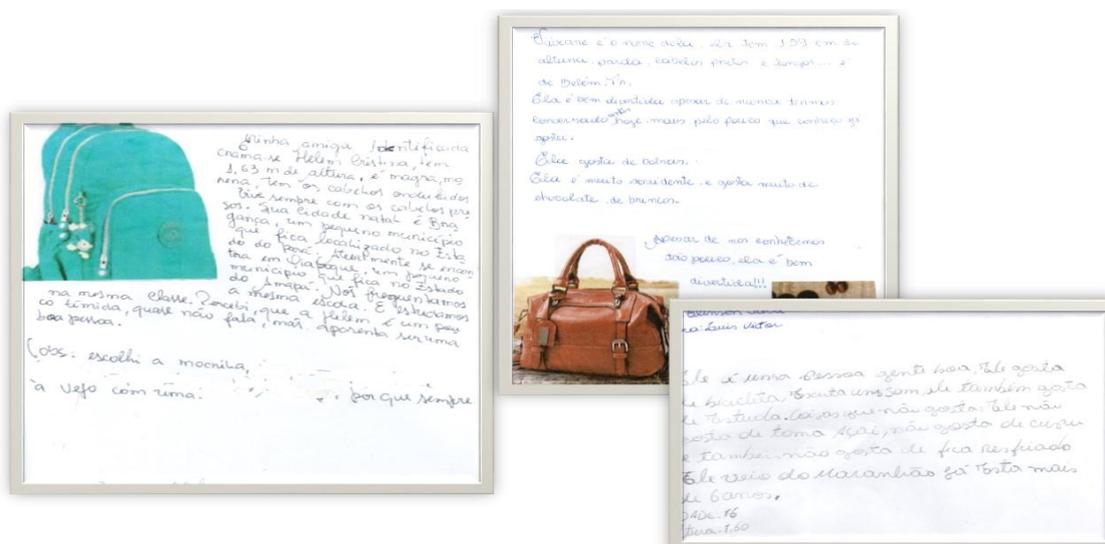
Bem, é a questão dos grupos, não é? Temos os brasileiros, aqueles que nasceram e se criaram aqui e sempre estudaram aqui. Nós temos alunos indígenas que já estudaram na escola indígena, os indígenas que já estudaram na escola francesa e hoje estudam aqui, mas nada impede de voltarem para a escola francesa ou para a escola indígena. E temos os filhos de brasileiros que trabalham na Guiana Francesa e estudam aqui, especialmente no ensino médio e aqueles que vêm de outros estados. Principalmente do Pará e do Maranhão.²³⁸

Neste contexto, em relação à compreensão do espaço escolar fronteiriço oiapoqueense, é imperioso o entendimento desses processos migratórios, em particular, e de mobilidade espacial, em geral. Maranhenses, paraenses e piauienses são as naturalidades mais comuns nos grupos que migraram para o Oiapoque em busca de oportunidades de trabalho, dadas pelas características fronteiriças. Já as nacionalidades mais comuns são peruanos, haitianos, colombianos e franceses. No contexto escolar local, os alunos são os filhos desses migrantes, ou mesmo aqueles que aí encontram a oportunidade de sentarem nos bancos escolares e de iniciarem uma vida escolar. Geralmente, são esses os grupos que compõem as turmas da EJA, como os que foram identificados em algumas descrições elaboradas pelos alunos.

²³⁷ Ver a subseção 1.4.: Deste lado do rio – Oiapoque, histórica e sociologicamente, como fronteira intercultural.

²³⁸ E. M. C. Entrevista concedida à Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

Imagem 13 - Produção de alunos que identificam estudantes migrantes nas escolas pesquisadas²³⁹



Fonte: Painel elaborado pela autora, a partir da oficina realizada com alunos, em abril de 2019.

Há ainda aqueles que se deslocam devido às atividades econômica das respectivas famílias. Neste cenário de trânsitos, as diferentes trajetórias escolares recebem valorações hierarquizadas. É possível identificar histórias valoradas positivamente: geralmente aquelas de alunos brasileiros que conseguem se manter no ensino francês. O ensino francês é tido como “mais puxado, complexo, rígido e superior” do que o ensino brasileiro. Os alunos brasileiros que conseguem permanecer naquele ensino são tidos como “bons”, pois teriam conseguido se adaptar aos métodos e à qualidade profissional do sistema escolar francês. Por outro lado, os alunos que não se adaptam a esse modelo de ensino voltam aos bancos escolares brasileiros para

²³⁹ Descrição do texto formulado pelos alunos, a partir das imagens (da esquerda para a direita)

1- Minha amiga identificada chama-se Helen Cristina tem 1,63 de altura, é magra, morena, tem os cabelos ondulados. Vive sempre com os cabelos presos. Sua cidade Natal é Bragança, um pequeno município que fica localizado no Estado do Pará. Atualmente se encontra em Oiapoque, um pequeno município que fica no Estado do Amapá. Nós frequentamos a mesma escola e estudamos na mesma classe. Percebi que a Helen é um pouco tímida, quase não fala, mas aparenta ser uma boa pessoa. Obs.: escolhi a mochila porque ela sempre a vejo com uma (mochila).

2- Viviane é o nome dela, ela tem 1,59 cm de altura, parda, cabelos pretos e longos [...] é de Belém do Pará. Ela é bem divertida apesar de nunca termos conversado antes de hoje. Mas pelo pouco que conheço já gostei. Ela gosta de bolsas. Ela é muito sorridente e gosta muito de chocolate e brincos. Apesar de nos conhecermos tão pouco, ela é bem divertida.

3- Ele é uma pessoa gente boa. Ele gosta de bicicleta. Escuta uns sons e ele gosta de estudar. Coisas que ele não gosta: não gosta de tomar açaí, não gosta de ficar resfriado. Ele veio do Maranhão, já está há mais de seis anos. Idade: 16. Altura: 1,60.

concluírem os estudos. Entretanto, a valoração positiva é restrita. Comumente, os relatos trazem à *diferença* um valor negativo, como se identifica na fala de E. S. S.:

Existem muitos tipos de piadas com maranhenses aqui no Oiapoque, porque o povo que veio do Maranhão é muito grande aqui. [...]. Então se materializa através de piadas, de brincadeiras, "pseudo-brincadeiras" né? "Tu só anda de jegue porque tu vem do Maranhão", "tem que tomar café só com farinha, lá no Maranhão tu só tomava chibé". São coisas assim que às vezes ela passa a se materializar dessa forma²⁴⁰.

Para Hall, *a diferença* é essencial para a produção de sentidos (nas abordagens linguísticas); para o estabelecimento de fronteiras culturais (na abordagem antropológica); e para a constituição do *self* ou da identidade (na abordagem psicanalítica). Entretanto, *a diferença* fora do sistema de classificação usual “cria situações estigmatizadas e que expulsa qualquer objeto, ideia ou matéria fora do conjunto simbólico até então aceito”²⁴¹.

3.3.3. Os filhos do garimpo

O relato anterior exagera propositalmente uma característica como forma de estereotipar a condição de migrante. A ideia contida na passagem acima constitui-se a partir de uma essencialização. Outra representação estereotipada é aquela dos “filhos do garimpo”. A estereotipia primeiramente “reduz, essencializa, naturaliza e fixa *a diferença*, segundo estabelece uma cisão, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Por fim, exclui tudo que não cabe, o que é diferente”²⁴². A situação apresenta-se como fora da idealização dos modelos pedagógicos tacitamente hegemônicos e monoculturais, e cria grupos entendidos como problemáticos por não se encaixarem nesses modelos, conforme se observa no relato abaixo:

E temos um grupo de alunos que a gente chama de *os filhos do garimpo*. É uma situação bem complicada. São crianças que os pais vão para trabalhar no garimpo e eles ficam com outras pessoas da famílias e mesmo com outras famílias e são criados assim... Algumas vezes eles vêm [para a escola] e outras não...²⁴³

²⁴⁰ E. S. S. Entrevista concedida à Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

²⁴¹ HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Op. Cit.

²⁴² *Ibidem*

²⁴³ E. M. C. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

Entende-se que a essencialização dessa representação se dá em detrimento de uma multifacetada realidade. Os genitores, em sua maioria, trabalhadores informais, engrossam as fileiras de uma das atividades econômicas mais cobiçadas pelos moradores da cidade Oiapoque, os garimpos legais e ilegais. Eles buscam postos de trabalhos, deslocando-se a partir de uma complexa rede de informações. Geralmente, um parente ou conhecido apresenta uma informação sobre novos núcleos de exploração aurífera, ou sobre a necessidade de pessoas para a manutenção das instalações existentes, no caso das cozinheiras, dos mecânicos de maquinários e de outras funções similares. A partir disso, inicia-se a roda-viva de crianças e/ou adolescentes, os quais, não podendo acompanhar os respectivos pais, por uma óbvia questão de insalubridade do local de trabalho e para a manutenção da vida escolar, são deixados com parentes, vizinhos ou mesmo com conhecidos da família.

Percebe-se que a representação desse grupo de alunos se deu pelo foco exclusivo em uma característica, no caso, o que os torna diferentes dos demais alunos, em detrimento da totalidade e da hermenêutica da situação. Este conjunto interpretativo é o que sustenta o estereótipo dos “filhos do garimpo”. A percepção estereotipada do grupo é corroborada pela ideia de “situação bem complicada”, que aqui deve ser entendida como a condição de vulnerabilidade social a qual esses alunos são expostos pela ausência de seus genitores. Entretanto, a própria entonação da voz da pedagoga e o sorriso de constrangimento, como se quisesse atenuar a conotação causada pela expressão usada, revelam um certo grau de consciência dessa estereotipagem.

3.3.4. As questões de gênero e sexualidade

Eu não estou com ele aqui, acabei de receber um papelzinho com coisas nesse sentido, né? Piadas nesse sentido, papezinhos colados já dentro da escola, papezinhos colados na costa... Falando que vai votar no Bolsonaro para matar os “viados”. Os alunos que nem votam, diga-se de passagem, falando para outro colega [...]. É fazendo piadas nesse sentido "eu vou votar no Bolsonaro pra matar todos os “viados””²⁴⁴.

A situação narrada pela coordenadora pedagógica de uma das escolas-campo coloca em evidência temas recorrentemente abordados em debates de diversas instâncias sociais. Entretanto, as abordagens históricas sobre gênero²⁴⁵ e sexualidade se

²⁴⁴ E. S. S. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP.

²⁴⁵ O termo “gênero”, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais

circunscrevem a limitadas operações pontuais no contexto escolar. Na cidade do Oiapoque, tais debates ganham contornos *sui generis*, nos quais os corpos são relacionados a discursos que encontram ressonância em um passado ainda presente. A prostituição vultosa foi uma atividade de relativa expressão econômica²⁴⁶. Esse passado dita representações ambivalentes e complexas sobre as questões de gênero e sexualidade. Sobre as mulheres, os discursos têm conotação fluída pela sensualidade do corpo e pela oportunidade de relacionamento com estrangeiros. No entanto, elas também são associadas negativamente à prostituição, tidas “como interesseiras, mulheres fáceis e causadoras de separação”²⁴⁷. Há ainda o costumeiro discurso sobre brasileiras arregimentadas para o trabalho sexual na Guiana Francesa. Gênero e sexualidade são tabus em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos professores, os quais frequentemente colocam a sexualidade no âmbito da vida privada, anulando percepções e consequências. No âmbito das práticas pedagógicas, as atividades são pontuais e de sentido preventivo, como no caso da adesão das escolas a campanhas de prevenção ao HIV, à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis²⁴⁸. Como mencionado, são ações pontuais, pois no dia-a-dia da escola, os corpos são pensados como algo sem desejos, prazeres eróticos e sem forças constitutivas de identidades nas práticas sociais.

Retomando a abordagem psicanalista proposta por Hall, enfatiza-se que as diferenças postas no campo das relações de gênero e da sexualidade são constituintes do *self*, ou seja, são fundamentais para a constituição identitária. Assim, a escola, ao ignorar as questões sobre gênero e sexualidade, contribui para a manutenção de uma lógica monocultural, já que há apenas um modelo normativo aceito como verdadeiro. Para Lopes²⁴⁹, a lógica monocultural se associa a um modo de explicação da vida social voltada para a mesmice. Tal lógica se baseia em um processo de homogeneização e simplificação de quem somos ou ainda em uma busca de certa essência de que somos

e as desigualdades entre uns e outros são percebidas como resultado dessas diferenças (PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). *Diferenças e igualdade*. São Paulo: Berlandis & Vertecchia, 2009 (Coleção Sociedade em foco: Introdução as Ciências Sociais).

²⁴⁶ CARIACÁS, Carlos. A moral religiosa sob a liberdade: memória de “(ex)ploques” do Oiapoque do tempo do garimpo. *Revista Tropos*, ISSN: 2358-212X, volume 5, número 2, dez. 2016. p. 1-17.

²⁴⁷ Cleaver *apud* SILVA José Maria da Migrantes ilegais e a fronteira Amapá – Guiana Francesa. In: *Amazônia em contexto: uma perspectiva antropológica*. Curitiba: CRV, 2016, p. 99-116.

²⁴⁸ Informações coletadas em campo, abril de 2019.

²⁴⁹ LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em sala de aula, discurso, desejo e teoria queer. In MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 125-148.

feitos. Por outro lado, a lógica multicultural opera na direção da heterogeneização e da diferença.

Lopes aponta que esta discussão está presente nas políticas públicas educacionais. Os PCNs apresentam a sexualidade como um traço constitutivo de quem somos. Segundo o mesmo autor, em tais documentos, a abordagem sobre a sexualidade vai além das tradicionais explicações dos chamados fatos da vida, isto é, aqueles que biologizam a sexualidade e o desejo e que normalmente se encerram em aspectos referentes à reprodução e ao chamado sexo seguro²⁵⁰. Ainda nesta análise sobre os PCNs, Lopes aponta que o documento pode auxiliar no entendimento do modo como a sexualidade se torna indispensável na constituição e na busca pela felicidade (sexual) e nas demonstrações de desejo/amor pelo outro. Em tal procura, “a sexualidade deixa de ser destino e passa a ser entendida como uma construção que não está necessariamente atrelada ao desejo”²⁵¹. Ter esta dimensão presente na sala de aula pode auxiliar o aluno a compreender que sua vida social e seus posicionamentos discursivos constituem-se de modo variado e mutável.

3.4 Intersecções metodológicas entre o Ensino de História e a interculturalidade

A interculturalidade é especialmente marcante no contexto fronteiriço oiapoqueense, sendo constituinte da identidade daquele espaço. Ela está presente nas interrelações sociais como a migração, os efeitos da globalização, do desenvolvimento de tecnologias e informações, e faz parte do imaginário e dos hábitos cotidianos daquela população. A interculturalidade manifesta-se, ainda, de modo consciente e inconsciente no ser daqueles que circulam por aquele lugar, construindo um espaço singular em comparação aos demais municípios do Amapá.

Assim, um ensino de História que se queira significativo deve considerar as demandas de tal contexto. Este não pode estar alheio às peculiaridades, à diferença e às concepções que são dadas social e historicamente. Esse ensino deve, portanto, evitar as dicotomias impostas por um ensino monocultural, considerando as diferenças como uma premissa positiva: os seres humanos são diversos e plurais. Assim compreende-se que a abordagem intercultural pode auxiliar na construção de recursos metodológicos

²⁵⁰ *Ibidem.*

²⁵¹ *Ibidem.*

que viabilizem tal valoração positiva da diferença. Para isso, um passo teórico e metodológico possível se dá a partir das características específicas, conforme apontadas por Candau, que compõem a perspectiva intercultural ou multicultural aberta e interativa.

Uma primeira característica diz respeito à “promoção deliberada da interrelação entre os diferentes grupos culturais em uma determinada sociedade”²⁵². Neste percurso, o professor de História pode adotar atividades que objetivem identificar e reconhecer as diferenças culturais pertencentes ao contexto fronteiriço. Um exemplo desse reconhecimento é a identificação de quais grupos ou etnias estão presentes na sala de aula. Esta identificação pode ser associada aos percursos históricos de cada grupo abordado pelos alunos. Atividades baseadas na história oral possibilitam a escuta daqueles que podem ajudar na compreensão das vivências individuais, das representações de um determinado grupo, comunidade ou etnia. Assim, as diferenças poderão ser percebidas não como algo inato aos sujeitos, mas construídas no seio da diferença de cada grupo. Nesta modalidade, a *diferença* pode ser utilizada como padrão classificatório para a criação de significados dos grupos em relação aos outros. Deve-se evitar o estabelecimento de hierarquizações, dicotomias ou binaridades essencialistas. Nesse caso, tal classificação deve ser acompanhada atentamente pelo professor, que proporá o desvelamento das diferenças por meio da localização de cada grupo em contextos históricos e geográficos plurais, articulando a dimensão pessoal e coletiva às suas respectivas marcas identitárias.

A segunda característica proposta pela autora diz respeito ao entendimento das “culturas em continuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”²⁵³. Compreende-se que as culturas possuem um âmago que, entretanto, não é fixo, mas histórico e dinâmico. No contexto fronteiriço, a elaboração de metodologias para o ensino de História, que visem a problematizar a visão essencializante das culturas, é particularmente importante, uma vez que elas mobilizam noções como permanências e rupturas do percurso histórico de etnias indígenas, mas não apenas desses marcadores. As observações em campo revelaram que essa essencialização cultural, por parte de alunos não indígenas, é responsável por tensões sociais veladas. Por outro lado, os alunos indígenas constroem-se ao ter que justificar a “ausência desta essencialidade”;

²⁵² CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. *Op. Cit.* p. 22.

²⁵³ *Ibidem.* p. 22.

como explicitado por um aluno: “nós somos indígenas, apesar do uso do celular (tecnologia)”²⁵⁴.

Situar os processos de construção e reconstrução pode auxiliar na abordagem positiva das diferenças e na compreensão da forma como os grupos se apropriam e reinterpretam ações que teoricamente são exógenas à sua cultura. Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Assim, o professor pode propor atividades comparativas entre diferentes momentos históricos nos quais há processos de adoção e ressignificação de comportamentos com base em documentação histórica. Em tais atividades, podem-se analisar as raízes históricas e o desenvolvimento ocorrido nos processos selecionados, sempre em íntima relação com os contextos nos quais tais processos ocorreram.

A terceira característica proposta pela autora parte do reconhecimento dos processos de hibridização cultural como “mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras”²⁵⁵. Considerar os processos de hibridização cultural como elemento importante na compreensão das dinâmicas dos diferentes grupos sociais se converte em um poderoso recurso educacional para a construção de uma sociedade menos desigual. Para Candau²⁵⁶, a instituição escolar constituiu-se baseada em conhecimentos considerados universais, mas assentada na cultura ocidental e europeia. Em um cenário monocultural, excludente e elitista, passa a ser o ponto de partida e de chegada do processo educacional. O momento de enquadramento do aluno neste modelo de universalidade é o que se considera como sucesso escolar. Por outro lado, aqueles que se mantêm em zonas híbridas, como os “filhos do garimpo”, são considerados anomalias sociais que desestabilizam o sistema educacional. A interculturalidade, ou o multiculturalismo aberto, questiona este universalismo que se quer no disposto no modelo monocultural. O professor de História, ao focar os processos de hibridização e questionar essa universalidade, pode abrir trincheiras no enfrentamento da segregação. No estudo da História, o entendimento de processos de negociação, resistência e manutenção pode concorrer para a elucidação de identidades abertas. Entretanto, não se deve cair num relativismo absoluto e negar a possibilidade de construção conjunta daquilo que é

²⁵⁴ Informações coletadas em campo, abril de 2019.

²⁵⁵ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. *Op. Cit.*

²⁵⁶ *Ibidem.* p. 22.

acordado entre os diferentes. Para Skliar e Duschatzky²⁵⁷, este relativismo leva à essencialização da diferença e pode ter duas consequências danosas no processo educacional: 1- promover um folclorismo caracterizado por uma estandardização turística de costumes, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares; 2- fortalecer a visão do Outro como aquele que está imerso em um processo de hibridização, como alguém a tolerar. Ao professor de História cabe a valorização de objetos de estudo que possam levar à reflexão de diferentes universos culturais. No ensino de História, o entendimento de como os diferentes grupos se percebem no tempo pode auxiliar nesta construção. O professor de História poderá, então, identificar, por meio de rupturas e permanências, os momentos de convergência e divergência entre grupos culturais diversos, tendo em vista que em alguns processos tais convergências não poderão ser demarcadas. Isto é, a imprevisibilidade deverá ser contabilizada nesses processos de construção do conhecimento no Ensino de História.

A consciência dos mecanismos de poder presentes nas relações culturais é também característica da perspectiva intercultural. As relações culturais não são desinteressadas e ingênuas, pois que são construções históricas e sociais que em grande parte visam à manutenção das estruturas de poder dos grupos dominantes ou hegemônicos. Ao se analisarem as relações culturais num corte histórico, nota-se que estas se constituíram de maneira fortemente hierarquizada, sendo que as relações de poder foram marcadas pela discriminação de grupos marginalizados. Ao professor de História cabe elucidar esses conflitos, visando à construção de relações multiculturais positivas. Em educação, isso implica em uma prática que não elimina a existência de conflitos. O ensino da História e a educação, de uma maneira geral, são desafiados a promover situações nas quais os educandos experimentem se colocar no ponto de vista ou no lugar sociocultural do outro. Isto é parte do processo de descentramento de nossas visões e da superação da percepção dos pensamentos hegemônicos como melhores, verdadeiros, autênticos e únicos válidos. Aqui as metodologias devem promover a interação. No ensino da História, esta metodologia de interação entre os diferentes deve ser acompanhada da análise de como os estereótipos foram usados de forma a permitir a sedimentação de desigualdades e assimetrias. O exercício é proporcionar situações que visem à reflexão. Para tal, as hierarquizações, as relações de poder e os conflitos daí

²⁵⁷ Skliar e Duschatzky *apud* CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. *Op. Cit.* p. 29.

decorrentes devem ser enfrentados. A discriminação e o preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignorados ou encarados como “brincadeiras”. É importante não as negar, reconhecê-las e abordá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar.

A última característica destacada por Candau diz respeito a “não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitiva, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”²⁵⁸. As diferenças estabelecem relações complexas que admitem variadas configurações. Entretanto, a leitura negativa, pejorativa e estereotipada das diferenças é produtora de desigualdades. Assim, o ensino de História calcado na abordagem intercultural promoverá diálogos entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Assim, a ciência das diferenças desafia não apenas os professores de História, mas os educadores de uma maneira geral, a problematizar a forma como os alunos se situam em relação aos outros, às injustiças, às “brincadeiras” pejorativas tão presentes no dia-a-dia da escola.

Uma proposta para o ensino de História que tenha a pretensão de carregar o título de intercultural deve, acima de tudo, combater o conhecimento escolar como o amontoado de fatos e conceitos transmutados em premissas inquestionáveis. O conhecimento histórico é veículo de ação e transformação social. Nesse sentido, o ensino de História com base na interculturalidade elucida as dinâmicas das construções sociais, possibilita o diálogo, mesmo quando este é doloroso, e denuncia os processos segregacionistas construídos historicamente por relações assimétricas de poder. A sala de aula, desse modo, torna-se um lugar de negociação e confrontos de identidades universalistas. A ideia do único dá lugar ao plural, criando assim condições para que o ensino e a aprendizagem de História seja um processo dinâmico permanente de relação e comunicação entre culturas em condições de aprendizagem baseadas no respeito, na legitimidade mútua, na simetria e na igualdade.

²⁵⁸ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. *Op. Cit.* p.22.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos de um mundo hiperconectado não diluem as especificidades locais, mas criam situações sociais, econômicas e culturais singulares. No contexto fronteiriço oiapoqueense, estas singularidades assumem contornos diferenciados em relação às demais fronteiras brasileiras. Primeiramente, por esta ser atualmente a única separação política e administrativa brasileira em que do outro lado há um território europeu. Ademais, as interrelações sociais, culturais e econômicas que se desenvolveram e se desenvolvem no espaço fronteiriço oiapoqueense favorecem reexaminar questões epistêmicas. Na perspectiva histórica, uma das primeiras formas de conceituar o termo “fronteira” teve como base a abordagem geográfica ou a noção de linha limítrofe formada por acidentes geográficos. Tal conceituação está ligada à questão da segurança nacional e à formação dos Estados nacionais. Deve-se considerar a fronteira em suas variadas facetas, seja a física, a administrativa, a de fator de segurança nacional ou de integração, a de local de passagem ou a de política no sentido contemporâneo. Tal caleidoscópio impõe repensar visões sedimentadas das diversas áreas do conhecimento. Só em um passado recente a fronteira passou a ser vista como possibilidade de integração, a qual se deu marcadamente pelo viés econômico, materializando-se em acordos que se desdobram em vários seguimentos.

Enquanto isso, à revelia das discussões acadêmicas e das ações políticas do Estado, os sujeitos que habitam a fronteira transitam, buscam melhores oportunidades e ressignificam esse espaço, conferindo-lhe interpretações que somente poderiam ser compreendidas pelo desvelamento de signos e significados construídos por esses agentes. Neste cotidiano, o que marca as complexas interações sociais é a diferença, que se torna uma marca identitária do contexto fronteiriço oiapoqueense. É o migrante, o indígena, o estrangeiro, o maranhense, entre outros que impõem contornos imprevisíveis às ações das instituições. Reconhece-se o caráter intercultural da fronteira a partir da adição do fator humano e da superação da fronteira apenas como limite. No contexto acadêmico e político, a adição do fator humano é primordial no entendimento da construção de um lugar marcado, latitudinal e longitudinalmente, sobretudo pelas ações de pessoas comuns. Assim, a necessária guinada teórica e metodológica faz com que a perspectiva de fronteira ganhe interpretações outras. Tendo como pano de fundo este refazer conceitual, o Estado deixa de ser o agente fiscalizador e guardião da soberania nacional e surge como agente implementador de políticas públicas que, de

acordo com o seu próprio discurso, busca a melhor integração desses sujeitos aos novos fluxos impostos pela globalização, leia-se necessidades econômicas. Nesta interpretação, a educação é cotada como forma de auxiliar nessa *démarche* integracionista.

Não se nega aqui o esforço teórico feito, desde a década de 1990, por diversos pesquisadores do campo da educação e do ensino da História na construção de um modelo pedagógico para as áreas de fronteiras, que vise ao desenvolvimento pleno e integral do sujeito nos espaços fronteiriços. Entretanto, quando estes modelos teóricos passam para o formato de políticas públicas, sobretudo daquelas que tratam da implementação do Programa Escola Intercultural de Fronteira no Amapá, o que se percebe é a ênfase nas utilidades dessa educação para atender bem ao cliente estrangeiro, em desfavor da promoção de uma educação plena que vise ao desenvolvimento do ser humano em suas competências e habilidades.

A História ensinada é atrelada à execução de um plano que visa “criar” um sujeito perfeitamente adequado às necessidades do Estado. Se na concepção clássica de fronteira este sujeito deveria estar imbuído de valores patrióticos, de um espírito cívico e de admiração pela pátria, aqui o sujeito deve estar perfeitamente integrado ao mercado fronteiriço integrado, sendo útil e produtivo. O desvio do modelo educacional baseado nas *escolas de fronteira* pela política pública fica evidente no momento em que a mantenedora (Secretaria Estadual de Educação) deixa de fomentar nas escolas situadas *na fronteira* as condições para que o bilinguismo (português-francês) seja o parâmetro para as práticas pedagógicas. Cria-se, assim, a dicotomia entre *escolas de fronteiras*, de um lado, e as *escolas na fronteira*, de outro.

Ora, a interculturalidade aplicada ao ensino de História nutre-se das experiências desse contexto. Em se tratando do contexto fronteiriço oiapoqueense, as experiências sobrepõem as relações estabelecidas pelos acordos entre governos. Portanto, como se demonstrou nesta pesquisa, a interculturalidade é característica indelével do contexto fronteiriço, a própria razão de existir daquela sociedade, constituindo-se como importante aspecto do ponto de vista educativo por distintas razões. Em primeiro lugar, porque, a partir do conceito de interculturalidade, é possível identificar outras características dos contextos fronteiriços, tais como: os fluxos migratórios, os diversos grupos étnicos presentes neste espaço, as desigualdades na distribuição de recursos e de condições de vida, as circunstâncias postas pela geopolítica em relação ao país vizinho, bem como as relações e os impactos da globalização

econômica e cultural. Em segundo lugar, em um âmbito estritamente educativo, a interculturalidade pode vir a constituir um eixo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O projeto educacional que se quer inclusivo e não excludente deve fazer uma educação para a convivência humanizada e respeitosa. Em terceiro lugar, os objetos de conhecimento a serem ensinados constituem uma realidade a ser confrontada cada vez mais nas salas de aulas, mas isto não é uma tarefa fácil.

Importa, para uma educação que se pretenda intercultural, suplantar assimilacionismos que promovem a cultura hegemônica à condição de dever ser das demais culturas. Requer práticas que ousem desvelar os processos do daltonismo cultural, que questionem o caráter monocultural da educação escolar e da cultura na escola. Esse caráter monocultural tem implicações negativas para a prática educativa, pois segrega os alunos oriundos de contextos culturalmente desvalorizados pela sociedade e pela própria escola. Assim, as distâncias entre as experiências socioculturais desses alunos e a escola carecem de ser encurtadas. Acredita-se que tal encurtamento passa pelas seguintes ações: 1- a formação contínua dos professores, que estão nas escolas na fronteira com vistas à promoção de análises de suas experiências a partir do viés intercultural; 2- a adoção de objetos de conhecimentos que valorizem a cultura fronteiriça como centro irradiador dos processos educativos; 3- a adoção de processos de aprendizagem que foquem nas interrelações sociais, compreendendo as culturas em seu contínuo processo de elaboração, valorizando positivamente as diferenças e não desvinculando-as das questões de desigualdades e dos mecanismos de poder presentes nas relações sociais.

Afinal, um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ao que tudo indica, é isto que vem ocorrendo no contexto fronteiriço. Tal ensino só se torna intercultural quando suas ações e escolhas pedagógicas dialogam com o contexto social em que se inserem. As escolhas das metodologias e dos objetos de conhecimento devem considerar a diversidade e as variadas referências sociais dos públicos escolares, rompendo com o padrão segregacionista que está camuflado em políticas públicas educacionais assimilacionistas e excludentes.

No campo do ensino da História, a perspectiva intercultural está em processo de amadurecimento. A intersecção entre os campos é frutífera, principalmente porque a perspectiva intercultural critica o caráter a-histórico dos currículos escolares ao longo do tempo. Assim, os objetos de conhecimento em história podem promover a

conscientização de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação ou o silenciamento de determinados pertencimentos culturais. A abordagem de tais objetos deve se dar por meio de práticas educativas desmanteladoras daquelas até então enraizadas no trabalho docente. Mas esse movimento requer educadores com coragem e capacidade para criar novas maneiras de os educandos se situarem e intervirem no dia-a-dia de nossas escolas, cidades, aldeias e comunidades.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas os programas de História no Brasil na escola secundária In BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29-42.

_____. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. *Rev. Brasileira de História*, vol. 18, n. 36, 1998, p. 103-114. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

ALBERTI, Verena. Narrativas na História Oral. *XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa*, 2003.

_____. *História Oral – A experiência do Cpdoc- Rio de Janeiro*: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009.

_____. Fronteiras Ibero-americanas na obra de Sérgio Buarque de Holanda. *Análise social*, vol. XLV (195). 2010, p. 329-351. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1276642584P7pWR3yt7Kc33BD7.pdf>> Acesso em 25 de outubro de 2018.

_____. Identidades em territórios de fronteira. Os casos de Ceuta e Gibraltar na fronteira entre a África e a Europa. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 285-302, maio-ago. 2018.

AMAPÁ. Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e a Académie de la Guyanne s/d.

AMAPÁ, Resolução n. 044-2016 do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>).

AMAPÁ, Resolução n. 045-2016 do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>).

AMAPÁ, Resolução n. 050-2014 do Conselho Estadual de Educação (disponível em <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>).

AMAPÁ E GUIANA VÃO FORTALECER FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BILÍNGUE. Governo do Estado do Amapá. 04/07/2019. Disponível em https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0407/amapa-e-guiana-vao-fortalecer-formacao-de-professores-da-escola-bilingue.

ANAIS IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e IV Encontro Internacional do Ensino de História. Questões socialmente vivas. Universidade Federal de Minas Gerais. 18-21/04 de 2015.

ARON, Raimond. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sergio Bah. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 536.

AROUCK, Ronaldo Camargo. *Brasileiros na Guiana Francesa- fronteiras e construção de alteridades*. Belém: NAEA-UFPA, 2005, 223p.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In PINSK, Carla Bassanezi (org) *Fontes Históricas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 23-79.

BICALHO, Maria Fernanda B. As fronteiras do saber e a colonização do Novo Mundo In: GOMES, Flávio dos Santos (org). *Nas Terras do Cabo Norte: Fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX*. Belém, Editora Universitária (UFPA), 1999, p.17-32.

BHABHA, Homi, K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Glaucia Renate Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 20.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Rev. Brasileira de História*. São Paulo: v.13, nº 25/26. set. 92/ ago. 93.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha. A fronteira como método e como “lugar” de lutas segundo Sandro Mezzadra. *Revista Lugar Comum* nº 39, 2013, p. 45-67.

BOTÍA, Carlos G. Zárate. De la frontera-límite y el frente de expansión a la sociedad de frontera. In: BOTÍA, Carlos G. Zárate. *Silvícolas, Siringueros y Agentes Estatales: El surgimiento de una sociedade transfronteriza em la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia 1880-1932*. Leticia: Universidad de Colombia, 2008, p. 27-67.

BOURDIN, Alain. *A questão local*. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (Col. Espaços do desenvolvimento).

BRASIL. *Acordo-Quadro de Cooperação entre o governo do Brasil e o Governo da França*. 28/05/1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

BRASIL. *Diário Oficial da União* nº 118, de 20 de junho de 2012, seção 1.

BRASI. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Brasília e Buenos Aires. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> Acessado em 04 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 798*, de 19 de junho de 2012. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis_23452981_PORTARIA_N_798_DE_19_DE_JUNHO_DE_2012.aspx> Acessado em 04 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa intercultural terá mais países, cidades e idiomas*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/19218>>- programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomias. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. *Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. p.35. Disponível em <http://www.rets.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PdFF.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. República francesa: *Cronologia das relações bilaterais*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5176-republica-francesa>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

BRASIL. *Projeto de decreto legislativo nº 1.655-A*, de 2009.

BRITO, Edson Machado de. O presídio de Clevelândia do Norte: a imprensa e as disputas políticas In: AMARAL, Alexandre... et al. *Do Lado de cá*: fragmentos de história do Amapá. Belém: Açai, 2011, p. 201-219

BURKE, Peter. *A escola dos Analles (1929-1989)*. A Revolução Francesa da Historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Unesp, 1997.

CAMILO, Janaina. (Apresentação) In: SILVA, Joaquim Caetano da. *O Oiapoque e o Amazonas*. Uma questão Brasileira e Francesa (1861). 4ª edição. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campina-IFCH-Unicamp/ Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Amapá- Secult, 2010.

CANDAU, Vera Maria. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 731-758.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Rev. Currículo sem Fronteiras*. v.11, n.2, jul/dez 2011 p.240-255 ISSN (online) 1645-1384. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em 15 de julho de 2018.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56 jan./abr. 2008.

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

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural aproximações*. Petrópolis: Vozes. 2012, p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 118, enero-marzo, 2012, p. 235-250. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726015>.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações*. O contestado Franco-brasileiro na última década do século XIX. Belém: NAEA-UFPA, 2008.

_____. O poder das autoridades e representações sobre o território Contestado Franco-Brasileiro. In: COELHO, Mauro César *et al* (orgs.). *Meandros da História: trabalho e poder no Grão Pará e Maranhão séc. XVIII e XIX*. Belém: Ed. Unamaz, 2005.

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

CARIACÁS, Carlos. A moral religiosa sob a liberdade: memória de “(ex)ploques” do Oiapoque do tempo do garimpo. *Revista Tropos*, vol. 5, n. 2, dez. 2016, p. 1-17.

COUTO SILVA, Karen Kênnia. A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: Panorama e contradições. *Rev. Trab. Ling. Aplic.* Campinas, n. (56.2): 617-639, mai./ago, 2017.

DORFMAN, Adriana; FRANÇA, Arthur Borba Colen. Panorama, percursos e possíveis agendas para os estudos fronteiriços brasileiros. *Anuário Unbral das fronteiras brasileiras*. Porto Alegre: Letra1; Instituto de Geociências-UFRGS, vol. 1, 2014.

DURANT, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Trad. Renée Eve Levié. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

ESCOLAS DE FRONTEIRA SERÃO IMPLANTADAS EM OIAPOQUE E SAINT GEORGES. Diário do Amapá, Macapá, 09-12-2016. Disponível em <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/escolas-de-fronteiras> acesso em 20/09/2019.

ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO DA SILVA. Projeto Político Pedagógico. Oiapoque, 2018.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Ed. Edusp, 2009.

FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. *Rev. Perspectiva Geográfica*. v. 9, n. 10, 2014.

<Disponível em <http://saber.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/10161>>

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. 2ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In.: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

FOUCHER, Michel. *Fronts et Frontière*. Un tour du monde géopolitique. Paris: Fayard, 2ª ed, 1991.

_____. Tipología de las fronteras contemporáneas. In: BOVIN, Philippe. (dir.) *Las fronteras del istimo*. Fronteras y sociedades entre el sur de Mexico y America Central. [en línea]. Mexico: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos, 2005. Disponível em: <<http://books.openedition.org/cemca/655>>. Acessado em 10 de agosto de 2018.

_____. *A obsessão pelas fronteiras*. Trad. Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. Fronteiras e Mocambos: O protesto negro na Guiana Brasileira. In: GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX*. Belém: Editora Universitária (UFPA), 1999, p. 225-318.

GRANGER, Stéphane. *La Guyane et le Brésil, ou la quête d'intégration continentale d'un département français d'Amérique*. Thèse de doctorat de Géographie-Aménagement. Université Sorbonne Nouvelle. Paris 3-Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine. 2012.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad. José Veiga. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Caminhos e fronteiras*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IEPÉ. *Os povos indígenas do baixo rio Oiapoque*. Disponível em <<https://www.institutoiepe.org.br/area-de-atuacao/povos-indigenas/os-povos-indigenas-do-baixo-rio-oiapoque/>> acessado em 10.11.2018.

INTERNATIONAL CENTER FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (ICMPD). *Municípios de fronteira: mobilidade transfronteiriça, migração, vulnerabilidade e inserção laboral*. Brasília/Viena, 2016 (versão eletrônica).

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. História Política e Ensino. In BITTENCOURT, Circe. *O ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto, 2009, p. 42-53.

KNAUSS, Paulo (org.). Apresentação. *Oeste Americano*. Quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América de Frederick Jackson Turner. Trad. Paulo Kanuss e Ina Mendonça. Niterói: EdUFF, 2004, p. 13.

LOBATO, Sidney. Estado, nação e região na obra de Arthur César Ferreira Reis. *Diálogos* Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 13, n. 3, 2009, p. 631. Disponível em: <http://cm.redalyc.org/articulo.oa?id=305526879008>. Acessado em 10 de novembro de 2018.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em sala de aula, discurso, desejo e teoria queer. In MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 125-148.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, Tânia Marques et al. *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: Associação dos geógrafos brasileiros. Seção Porto Alegre, 1998, p. 41-49. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/pesquisa/limites-e-fronteiras-internacionais/limites-fronteiras-redes/#.W9Yj3eLITIU#ixzz5VGIgN1Y6>.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997.

MARTINS, André Roberto. *Fronteiras e nações*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTINS, Carmentilla das Chagas. *Relações bilaterais Brasil/França: a nova perspectiva brasileira para a fronteira Amapá/Guiana Francesa no contexto global*. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Brasília: UnB, 2008.

_____. A migração internacional nos quadros da cooperação transfronteiriça Franco-Brasileira. *36º Encontro da Anpocs*. São Paulo: outubro, 2012. <https://anpocs.com/index.php/papers-36-encontro/gt-2/gt22-2/8089-a-migracao-internacional-nos-quadros-da-cooperacao-transfronteirica-franco-brasileira/file>

MEIRA, Silvio. *Fronteiras sangrentas*. Heróis do Amapá. Belém: Conselho Estadual de Cultura do Pará; Rio de Janeiro: Gráfica Lunar, 1975.

MEZZADRA, Sandro. NEILSON Breton. *La frontera como método: o la mutiplicacion del trabalho*. Traducción: Vera Hendel. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limon, 2016.

MEZZADRA, Sandro. Multiplicação das fronteiras e práticas de Mobilidade. *REMHU-Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, Brasília, ano XXIII, n. 44, p.11-30, jan-jun. 2015.

MOTTA, Jorge Aponte. La frontera en el espacio urbano: expresiones del límite entre Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil). *Mundo Amazônico. Revista anual*, vol. 2, p. 199-223. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/13902/21329>.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Batista. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa ; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade implicações para uma prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão In: PINSK, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto, 2009, p. 27-36.

ODGERS, Olga; DELGADO, Amalia Esmeralda Campos. Ser móveis: la construcción de la identidad fronteriza a partir del acceso a la movilidad. In: BENLABBAH, Fatiha; MONTENEGRO, Silvia; AYAD, Nohma Bem (orgs.). *Repensar las fronteras culturales: continuidades y diferencias África – Europa – América Latina*. Rosario: Instituto de Estudios Hispano-Lusos y la Universidad Nacional de Rosario, 2011, p. 138-150.

OLIVEIRA, Betiana de Souza. *Dinâmicas sociais na fronteira entre o estado do Amapá e a Guiana Francesa*. Macapá: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGMDR-UNIFAP), 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015.

PINSK, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSK, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. rev. atual. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-26.

PINTO, Manoel de Jesus de Souza. A vida no limite: atividades ilegais, migração irregular e direitos humanos na fronteira entre o estado do Amapá e a Guiana Francesa. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais*, Macapá: Unifap, n. 1, dez. 2008, p. 1-6.

_____. *O fetiche do emprego: um estudo sobre relações de trabalho de brasileiros na Guiana Francesa*. Tese (Doutorado). Belém: NAEA/UFPA, 2012.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a História de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). *Diferenças e igualdade*. São Paulo: Berleandis &Vertecchia, 2009 (Coleção Sociedade em foco: Introdução às Ciências Sociais).

PRADO, Iara. Discurso proferido pela Secretária de Educação Fundamental na Abertura do Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997, p. 7-9.

PROGRAMAÇÃO do *III Encontro Internacional de Ensino de História: Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes* e *VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. 02 a 05 de julho de 2012, Campinas, Brasil.

REIS, Arthur César Ferreira. *Limites e demarcações na Amazônia Brasileira*. A fronteira colonial com a Guiana Francesa. 2ª ed. Belém: Secult, 1993, 2 v. (Coleção Lendo o Pará).

ROLON, Márcia Raquel. *A Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano no Contexto Fronteiriço Brasil – Bolívia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2010. 112 p.

ROMANI, Carlo. *Aqui começa o Brasil!* História das gentes e dos poderes na fronteira do Oiapoque. Rio de Janeiro: Multifoco/GEF, 2013.

RUMFORD, Chris. Introduction: theorizing borders. *European Journal of Social Theory*, 9 (2), 2006, p. 155-169.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica de integração regional e da identidade Latino Americana*. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012. 312 p.

SAMIS, Alexandre. *Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Imaginário, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

SILVA, José Maria da. A cidade de Oiapoque e as relações transnacionais na fronteira Amapá-Guiana Francesa. *História Revista*, Goiânia nº 10, v. 2, jul/dez. 2005.

_____, Migrantes ilegais e a fronteira Amapá – Guiana Francesa In: *Amazônia em contexto: uma perspectiva antropológica*. Curitiba: CRV, 2016, p. 99-116.

SILVA, Reginaldo Gomes. *Do povo indígena pelo povo indígena: na fronteira da Escola indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.) *O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997, p. 5-6.

SPRANDEL, Márcia Anita. Breve genealogia sobre os estudos de fronteiras e limites no Brasil. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (orgs.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora UnB, 2005, p. 153-204.

STEIMAN, R.; Machado, L. O. Limites e Fronteiras Internacionais: uma discussão histórico-geográfica. *Terra Limitanea: Atlas da Fronteira Continental do Brasil*. Rio de Janeiro: Grupo RETIS/CNPq/UFRJ, 2002. Disponível em: <<http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2011/07/2002-conceito-fronteira-RST-LOM.pdf>>.

TASSINARI, Antonella M. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipunas do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

TOMAZ DA SILVA, Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma introdução à teoria do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE Júnior, Saint-Clair Cordeiro da. Pensando a noção de fronteira: um olhar a partir da ciência geográfica. In: NASCIMENTO, Durbens Martins (org.). *Amazônia e defesa: dos fortes as novas conflitualidades*. Belém: NAEA-UFPA, 2010.

TURNER, Frederick Jackson. O significado da fronteira na história Americana. In: KNAUSS, Paulo (org.) *Oeste Americano: quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América de Frederick Jackson Turner*. Trad. Paulo Kanuss e Ina Mendonça. Niterói: EdUFF, 2004, p. 25-54.

UNISSINOS, Intituto Humanitas. *Trump promete expulsar dois a três milhões de imigrantes imediatamente*. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/562303-trump-promete-expulsar-dois-a-tres-milhoes-de-imigrantes-imediatamente>>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 23 de julho 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.