



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

SANDRA ELAINE TRINDADE DA PAZ

**ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: INCLUSÃO DE DISCENTES
VENEZUELANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ÁREA URBANA DE
PACARAIMA**

Boa Vista, RR

2016

SANDRA ELAINE TRINDADE DA PAZ

**ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: INCLUSÃO DE DISCENTES
VENEZUELANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ÁREA URBANA DE
PACARAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, na Área de Concentração Sociedade e Fronteira na Amazônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lia Farias Vale

Boa Vista, RR

2016

Ao meu pai José Barbosa da Paz
que sempre esteve do meu lado;
as minhas filhas Iorana Krisley e Ianka Klívea
com amor.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular: aos professores e gestores da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e Escola Municipal Casimiro de Abreu em Pacaraima, que gentilmente cederam um pouco do seu tempo para apoiar a pesquisa; as opiniões de suma importância da Secretária de Educação do Município de Pacaraima; aos amigos de Pacaraima que não mediram esforços no apoio estrutural à pesquisa de campo.

Em Boa Vista, a pesquisa contou com o apoio do coordenador do Programa Bilíngue de fronteira, Professor Doutor Antonio Aparecido Giocondi com material cedido das reuniões coordenadas por este.

Encontro-me encerrando a participação nesse curso, graças a colaboração e atenção dispensadas, não somente a mim, mas a todos da minha turma, dos professores e funcionários que compõem o Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira da Universidade Federal de Roraima, sempre dispostos ao auxílio nos entraves burocráticos da dissertação, em especial a secretária do curso Simone Ruiz Lima e aos professores: Professor Doutor Maxim Paolo Repetto Carreno, Professora Doutora Ana Lúcia de Souza e a Professora Doutora Ana Lia Farias Vale, minha orientadora e para sempre amiga.

Enfim, agradecer a Deus pela realização dessa etapa em minha vida e pelas novas amizades construídas ao longo desse período, onde tive oportunidade de conhecer aqueles que comigo, compunham a “Turma 2015 do Mestrado em Sociedade e Fronteira” e se encontravam naquele momento, na busca por seus sonhos e realizações profissionais.

RESUMO

A pesquisa “Escolas Bilíngues de Fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas da área urbana de Pacaraima”, buscou analisar a inclusão social de discentes que diariamente cruzam a linha de fronteira, matriculados em escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, no município de Pacaraima no estado de Roraima. A pesquisa, sob a luz das teorias da identidade, pluralidade cultural e inclusão no sistema educacional brasileiro, identifica as políticas públicas implantadas no sistema de ensino que consideram a inclusão social destes discentes, contextualizando o papel da escola face à pluralidade cultural, analisando as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da sala de aula. Como procedimentos metodológicos, fez-se uma busca documental em órgãos como: Prefeitura Municipal de Pacaraima; Secretaria de Educação Municipal de Pacaraima; nas escolas cadastradas no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira da área urbana de Pacaraima, junto as respectivas secretarias, com acesso às matrículas dos discentes; no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; além do levantamento de dados do Censo Escolar, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A pesquisa de campo ocorreu através da observação participativa nas escolas municipais Alcides da Conceição Lima e Casimiro de Abreu, que fazem parte do Programa Escolas Bilíngue de Fronteira, do qual se fez uso do método indutivo, analisando e descrevendo as ações quanto a inclusão dos discentes venezuelanos no contexto escolar e na sala de aula, durante o processo ensino aprendizagem. Detectou-se que, desde 2009, o Programa Escola Bilíngue de Fronteira, nesta cidade, não vem sendo executado, ocasionado por problemas políticos e econômicos, no entanto mais de 30% dos discentes das duas escolas cruzam a linha de fronteira para estudar no Brasil. A identidade nacionalista do discente venezuelano se faz presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas não é ressaltado no ambiente escolar. O processo inclusivo ocorre em todas as esferas do setor educacional, desde o gestor municipal que custeia o traslado até a receptividade dispensada pelo docente, que o acolhe com respeito, ocorrendo um convívio harmônico entre discentes/discentes e docentes/discentes.

Palavras-chave: Identidade. Inclusão. Políticas públicas. Educação. Escolas Bilíngue de Fronteira

ABSTRACT

The research "Frontier Bilingual Schools: inclusion of Venezuelan students in schools of urban area Pacaraima", aimed to analyze the social inclusion of students who daily cross the border line, enrolled in schools participating in the Bilingual Schools Program Frontier in Pacaraima, a small town in the state of Roraima. The research, according to identity, cultural diversity and inclusion theories in Brazilian educational system, identifies the public policies implemented in the education system that consider the social inclusion of these students, contextualizing the role of the school in the face of cultural diversity, analyzing the curricular practices developed in the context of the classroom. As methodological procedures, there was a documental search in public agencies such as: Pacaraima City Hall; Municipal Department of Education Pacaraima; in schools enrolled in the Bilingual Schools Program Frontier urban area of Pacaraima, with their secretariats, with access enrollment of students; the Brazilian Institute of Geography and Statistics; in addition to the School Census data collection, through the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira. The field research was through participant observation in municipal schools Alcides da Conceição Lima and Casimiro de Abreu, which are part of the Bilingual Schools Program Frontier. We used inductive method, analyzing and describing the actions as the inclusion of students Venezuelans in the school context and in the classroom during the learning process. It was found that since 2009 the Bilingual School Programme Border, in this city is not running, caused by political and economic problems, however more than 30% of students of the two schools cross the border line to study in Brazil. The nationalist identity of the Venezuelan student is present in the activities developed in the classroom, but is not emphasized in the school environment. The inclusive process occurs at all levels of the education sector from the municipal manager who pays the transportation to the receptivity dispensed by the teacher, who hosts with respect, experiencing a harmonious coexistence between students and teachers/students.

Keywords: Identity. Inclusion. Public policy. Education. Frontier Bilingual Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Características da educação em Pacaraima 2012: escolas, docentes e discentes.....	46
Quadro 1	- Escolas do município de Pacaraima: 2016.....	47
Gráfico 2	- Matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial no município de Pacaraima: 2015.....	49
Gráfico 3	- Matrícula no Ensino Público no município de Pacaraima em 2015: modalidades de ensino.....	59
Quadro 2	- Cidades com escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: 2010.....	55
Figura 1	- Zona de fronteira: cidades-gêmeas.....	58
Figura 2	- Estado de Roraima: divisão política administrativa e limites.....	64
Figura 3	- Município de Pacaraima: localização, limites e destinação institucional do território com destaque para área urbana.....	67
Quadro 3	- Escolas participantes do PEBF no município de Pacaraima: discentes que residem na Venezuela, usam transporte escolar: por nível de ensino / 2016.....	75
Gráfico 4	- Discentes das escolas participantes do PEBF de Pacaraima que residem na Venezuela: nível de ensino - 2016.....	76

LISTA DE SIGLAS

EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EPA	- Ensino por Projetos de Aprendizagem
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL	- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MECyT	- Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MI	- Ministério da Integração Nacional
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBF	- Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEIBF	- Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEMF	- Programa Escolas Multilíngue de Fronteira
PPP	- Programa Político Pedagógico
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEM	- Setor Educacional do Mercosul
SEMP	- Secretaria de Educação do Município de Pacaraima
UFRR	- Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL.....	20
2.1	MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE.....	21
2.2	IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM ÁREA DE FRONTEIRA.....	26
2.2.1	Língua, Identidade e Integração: a língua do “outro” na fronteira.....	30
3	IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	35
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: valores identitários numa sociedade plural.....	35
3.1.1	Pluralidade Cultural: políticas públicas reconhecendo e valorizando a diversidade na escola.....	42
3.1.2	Políticas Públicas Educacionais na Fronteira: escolas de Pacaraima e a inclusão na diversidade.....	45
4	PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA - PEBF.....	53
4.1	ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: PAPEL SOCIAL DA INCLUSÃO NA DIVERSIDADE.....	59
4.1.1	Características Sociais e Geográficas do Município de Pacaraima.....	63
4.2	PACARAIMA E O PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA.....	69
4.2.1	Realidade das Escolas Participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira em Pacaraima: Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e Escola Municipal Casimiro de Abreu.....	74
5	CONCLUSÕES.....	80
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICES.....	90
	APÊNDICE A - Atividades desenvolvidas por discentes venezuelanos em sala de aula do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima.....	91
	APÊNDICE B - Material didático exposto nas salas de aula da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima.....	94
	APÊNDICE C - Aula de espanhol na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima.....	96

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Escolas Bilíngues de Fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima”, analisou o sistema de inclusão social de discentes de origem venezuelana matriculados nas escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) no município de Pacaraima no estado de Roraima.

Pacaraima, fronteira com a República Bolivariana da Venezuela, vivencia intenso e histórico processo de deslocamento de grupos étnicos (*makuxi* e *wapichana*); grupos nacionais e grupos locais, de brasileiros, que transitam neste espaço, intercambiando hábitos, costumes, crenças, valores.

Levando em consideração, que Pacaraima se encontra em área de fronteira e que, portanto, é um polo de atração, quando se considera os países fronteiriços, necessita-se de uma investigação, na inserção social daqueles que adentram fronteira, por motivos entre os quais, fixar residência, adquirir conhecimento ou ascensão econômica. Assim, esta pesquisa procurou analisar o sistema de inclusão social de discentes de origem venezuelana, matriculados em escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, no município de Pacaraima, no estado de Roraima, identificando as políticas públicas implantadas no sistema de ensino que consideram a inclusão social de discentes de origem venezuelana, contextualizando o papel da escola face à pluralidade cultural, analisando as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Sabe-se que, quando se fixa residência em lugar adverso ao de origem, há uma troca cultural, um momento de interação entre grupos étnicos distintos e a inclusão deve surgir a partir destas “diferenças culturais” entre os grupos. Na escola, a afirmação das semelhanças, ocorre por meio do convívio em sala de aula, das brincadeiras no intervalo, ou ainda através da língua materna. Essas trocas são construtoras de novas realidades socioculturais que, por si só, justificariam a realização desta pesquisa.

Esse estudo teve a pretensão de contribuir para ampliar o conhecimento sobre a região e a zona de fronteira e seus processos particulares, fornecendo subsídios às políticas públicas de desenvolvimento da faixa de fronteira e de integração aos países vizinhos, num momento de mudanças políticas e culturais, com valores de transformações, que residem na rearticulação de elementos, que não são nem um (brasileiro), nem o outro (estrangeiro), mas algo a mais, que contesta os termos e os territórios de ambos, além de contribuir com pesquisas empíricas, sobre os fenômenos socioculturais nos espaços transfronteiriços norte.

Pormenorizando o contexto, intentou-se em obter percepções do cotidiano das Escolas Bilíngues de Fronteira, verificando no âmbito escolar da sede municipal de Pacaraima, as atividades desenvolvidas com discentes de origem venezuelana, matriculados nas escolas cadastradas no PEBF, na esfera social, sob a luz das teorias da identidade, cultura e diversidade na educação.

O município de Pacaraima localiza-se no estado de Roraima, geograficamente situado entre os países da República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativa da Guiana, recebendo um contingente populacional de relevância destes dois países, sendo notório um grande número de crianças e adolescentes guianenses e venezuelanos estudando em escolas públicas da referida unidade federativa.

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) Roraima, possui uma fronteira de 958,00 km de extensão com a Venezuela e de 964,00 km com a Guiana. Dessa forma procurou-se nesta pesquisa investigar a inclusão social de discentes venezuelanos matriculados em escolas na sede do município de Pacaraima, analisando o papel da escola face à pluralidade cultural, analisando as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula, as estratégias usadas para romper a barreira da língua e as políticas públicas traçadas para atender esta clientela.

Neste contexto foram abordados, conceitos e teorias desenvolvidos por autores de renome que trabalham a identidade, cultura e diversidade na educação, tomando como base áreas de fronteiras, pois nessa pesquisa usa-se cultura como um fenômeno em movimento, que se modifica e é parte dos processos de aprendizagem construídos no cotidiano da vida ao longo da fronteira nacional, que produzem mudanças a partir dos contatos interculturais, não somente no contexto das relações, mas na essência destas.

Toda a cultura, enquanto dinâmica social é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução que, em tempos de rápidos deslocamentos e constante contato intercultural, torna-se extremamente dinâmico e plural, pois o homem possui sua individualidade e diversidade, convivendo socialmente adquirindo novas características, novos hábitos, atitudes, valores culturais, completando-se e completando a sociedade.

Numa visão sociológica, a cultura nasce a partir da interação entre os homens, através da sociabilidade, que é a tendência natural da espécie humana, se integrando ao grupo em que nasceu, num primeiro momento assimilando sua cultura, num segundo, vivendo e transformando seus valores culturais, adquirindo distintos e variados traços culturais ao longo da vivência, numa constante multiplicidade cultural.

O reconhecimento da filiação de cada indivíduo a um grupo cultural; o destaque à herança cultural de cada um desses grupos, para que os demais possam apreciá-la e respeitá-la; a afirmação da equivalência dos vários grupos étnico-culturais de uma sociedade; a postulação do direito dos grupos sociais manterem sua singularidade cultural; o enaltecimento da diversidade como característica positiva das sociedades modernas (SILVA, 2011).

A cultura brasileira é pluricultural, ou seja, é envolvida por diversas culturas, respeitando as diferenças apresentadas por estas, com uma sociedade formada não só por diferentes etnias, mas com imigrantes de diferentes países, numa convivência cultural e social democrática, reconhecendo que existe a identidade nacional, acreditando na riqueza da diversidade étnica, do patrimônio sociocultural brasileiro, pois, nas diversas esferas da vida comprova-se um relativismo ético, que, determina em grande parte, os relacionamentos afetivos e familiares (BRASIL, 1997a). Na sociedade brasileira, além da família, o Estado tem a incumbência de estimular a tolerância e a interação, através da escola, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

A história é, geralmente, a melhor forma de pensar e ajuda a compreender a origem e o movimento das transformações sociais. Logo, todas as vezes que se busca entender sobre a exclusão/integração/inclusão de pessoas, deve-se recorrer aos estudos históricos para entender melhor sobre a diversidade cultural e nela a etnia presente e trabalhada nas escolas.

Dessa forma, o papel da escola e o poder do docente, enquanto agente de transformação na educação e no comportamento dos indivíduos, manifesta-se através da imposição de uma cultura sobre outra. Todos são responsáveis para que no processo cultural a identidade, assim como os demais aspectos do processo multicultural, se espelhe como algo respeitado como parte fundamental para o seu desenvolvimento humano, enquanto ser social, havendo assim, uma interferência sobre a vida dos indivíduos, dependendo das circunstâncias no convívio escolar e no que diz respeito, à formação intelectual e social dos homens.

A escola, deve ser um local onde todos aprendam, numa constância temporal transformando seus comportamentos e onde as regras do espaço público devem ser baseadas na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, atuando sem exclusão, sem discriminação, e sim com a plena e consciente forma cidadã, com a proposta de uma escola universal, voltada a todos.

A noção da cidadania trabalhada nas escolas, traz para o discente a questão da identidade nacional, que se encontra impregnada no modo de ser das pessoas, na vivência familiar, contribuindo para possíveis mudanças comportamentais. No entanto, no contexto das áreas de fronteiras, pode ser que ocorram, pontos de divergências entre o ambiente escolar e

os valores postos pela família, mas isso pode ser superado com uma prática escolar baseada na tolerância à diversidade.

Assim, como os profissionais da educação, podem contribuir para que no ambiente escolar a diversidade seja respeitada e vivida por todos? Na busca de resposta, deve-se priorizar a qualidade na educação, como um ponto importante na prática escolar e essa qualidade se alcança com um ambiente escolar salutar, uma prática profissional adequada e motivadora e com profissionais da educação trabalhando de forma consciente contra os preconceitos estabelecidos pela sociedade.

Deve-se buscar nesta diversidade cultural, o sentido de uma educação, voltada a um Brasil de muitas culturas, a um povo de muitas crenças, hábitos, costumes e, para isso, deve-se ir ao encontro, de um trabalho de respeito entre as pessoas, com diálogo sempre presente e um profissional, que contribua para que a inclusão aconteça e que a exclusão social, não seja uma ação presente na sociedade.

A exclusão social ainda é fato e a sociedade não está preparada para conviver harmonicamente com a diversidade. Os professores, que lidam com as diferenças no cotidiano, não foram preparados, mas, nos últimos anos, buscando atender as novas exigências do Estado, que implantou políticas públicas de inclusão na educação, os profissionais da área estão procurando cursos, que os qualifiquem numa prática diferenciada de inclusão, e somente assim, a pluralidade cultural seja, de fato, construída socialmente.

A valorização da diversidade, na pluralidade cultural é uma tendência na educação, usada pelo Estado, como tópico fundamental nos conteúdos escolares, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde o final dos anos de 1990. O tema da Pluralidade Cultural, entre outros, se trata de um documento norteador, transitável entre os conteúdos a serem ministrados aos discentes do Ensino Fundamental, portanto, é possível supor que o tema tem sido (ou deveria ser) abordado em sala de aula.

É sabido, que nem sempre é desta forma que os fatos ocorrem, dado que as mudanças, principalmente no âmbito da educação são lentas e é bem possível, que o resultado das propostas, contidas nos textos dos PCNs, ainda demande tempo, para ser percebido de forma efetiva. Além disso, tem sido colocado por alguns educadores, que a própria estrutura da escola, baseada em livros didáticos, impede a possibilidade de se efetivar as propostas.

Porém, nesta pesquisa, não se trará um debate ou uma crítica a forma como os PCNs estão sendo (ou não), veiculados em sala de aula, mas sim, o de realizar uma análise da forma como a diversidade na pluralidade cultural é trabalhada em sala de aula, onde crianças de

nacionalidade venezuelana estudam, num sentido de uma análise da nação brasileira como plural, no que se refere à cultura ou culturas de fronteira, pois, embora se reconheça méritos e avanços nas reflexões produzidas nos PCNs, percebe-se o quão longe se encontra, o tratamento adequado a questão da alteridade no âmbito escolar.

O enfoque dado ao tema da Pluralidade Cultural nos PCNs é marcado pela necessidade de se combater, no interior da educação (e da escola primordialmente), o preconceito em relação ao diferente. Como afirma o próprio texto dos PCNs (BRASIL, 1997b), não se trata de combater o diferente, mas de promover a possibilidade de que exista uma convivência entre as diferenças, sejam elas de origem cultural, socioeconômica ou física.

A questão da diferença, ou do tratamento dado a ela, tem como um dos principais propósitos, consolidar a denominada escola "inclusiva", isto é, aquela que é capaz de incluir no seu interior, diferentes de naturezas múltiplas. Também está explícito no texto, que a escola tem um papel primordial na transformação da sociedade brasileira, em uma sociedade justa e igualitária, dado o reconhecimento, desta, marcada por desigualdades socioeconômicas profundas. De forma conjunta a estas propostas, aponta-se o reconhecimento da diferença, como uma maneira de promover o respeito à dignidade humana. Além disso, é também enunciada, a ideia da identidade nacional como construção histórica permanente e como a sociedade brasileira, tem como traço fundamental à diversidade cultural e a ética como base das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1997b).

Ainda segundo o texto dos PCNs, a escola seria o espaço, por excelência do ensino desta nova forma de se viver, ao lado do outro, surgindo assim, indagações que se pretendeu responder nesta pesquisa: Que políticas públicas municipais são traçadas para atender os discentes que se deslocam entre as fronteiras? Quais as estratégias usadas pelos educadores, para romper a barreira da língua? Como as práticas de aulas são desenvolvidas com discentes de língua espanhola nas escolas cadastradas no PEBF no município de Pacaraima?

Na busca por estas indagações traçou-se um plano teórico, com autores que discutem a educação como base para a inclusão social na diversidade, amparados sob a luz das teorias sobre identidade, cultura e pluralidade, fazendo uma análise de como se processa esse tripé, no processo educacional, em áreas de fronteira, onde a diversidade é mais explícita.

Na seção desta pesquisa intitulada "Identidade e Pluralidade Cultural" foram abordadas teorias que relacionam a identidade ao multiculturalismo e a pluralidade cultural, usando como base a questão da identidade tratada por Hall (2000) e Woodward (2000), que buscam de diferentes maneiras, traçar os contornos da questão da identidade e da diferença, concentrando uma discussão, na problemática da formação da identidade e da subjetividade,

como centro da teoria social e da prática política atual, ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas.

Também foi usado para a pesquisa Hall (2005), analisando a crise na pós-modernidade, tomando como centrais as mudanças estruturais que fragmentam e desconstruem as identidades culturais de classe, etnia, raça, nacionalidade e gênero.

Para embasar a temática que trata da identidade no contexto do multiculturalismo em sociedade plural, foi usado, Bhabha (2000), com uma reflexão sobre a distinção entre os conceitos de diversidade e de diferença cultural, mostrando que, por se tratar de uma fusão de pessoas com culturas distintas, a sociedade possui diversidades culturais e portanto, faz-se necessário trabalhar sob a forma do multiculturalismo as singularidades culturais a partir do conceito de diferença cultural. Neste mesmo contexto, Monteiro (1997), discute em torno da noção de identidade como conceito antropológico e sua capacidade explicativa, quanto aos fenômenos contemporâneos de reafirmação das diferenças culturais.

Nesta mesma seção, no item que trata, a identidade e pluralidade cultural em área de fronteira buscou-se enfatizar a fronteira, com enfoque sociocultural e geopolítico, procurando discutir diversos significados expostos por estudiosos sobre a temática. Num primeiro momento procurou-se apresentar os diferentes conceitos de fronteira, apresentando alguns significados, vinculando-a como espaço transnacional de identidades diversas. Para tanto foram usados Becker (1988), que discute a significância contemporânea da fronteira, com destaque para a fronteira na Amazônia, numa perspectiva de integrá-la no espaço global e Machado (1998, 2010), que analisa a fronteira, mostrando que esta ultrapassa os limites geográficos de começo e fim, evidenciando-a como lugar de comunicação e permutas mutuas entre estados nacionalistas.

Na busca de conceitos diferenciados para fronteira, Castro (2012) avalia as distintas identidades e territorialidades em trânsito no espaço de zona de fronteira Amazônica e Albuquerque (2012), acrescenta a importância da fronteira política nacional, vista como plural, diversa e atravessada por múltiplas fronteiras sociais e simbólicas.

Ainda nesta mesma seção, num segundo momento, tem-se uma análise interpretativa da identidade, fazendo uma correlação entre nacionalismo, globalização e fronteira, onde foram usados de Castells (2000) e Dittrich (2012), que ampliam a discussão inserindo a questão da identidade na era global, ressaltando a pluralidade como fator transformador e destacando que, no contexto da fronteira, há especificamente uma *identidade de resistência* legitimada pela língua, que impõe a diferença de ser ou não, desse ou do outro lugar,

revelando que a fronteira, assume características humanas, sociais e linguísticas, sendo esta última (linguística) a essência da fronteira.

No item que trata a língua como fator identitário de integração em área de fronteira, foi feito um levantamento bibliográfico, com autores que analisam a construção da identidade vinculada a língua, destacando-a como um veículo de transmissão de informação e sobretudo como um instrumento de poder, principalmente para aqueles que se encontram em área de fronteiras geopolíticas. Assim buscou-se as reflexões, em periódicos científicos, Carvalho (2008) e Rajagopalan (2010). Estes três cientistas sociais têm em comum, o pensamento da ideologia de poder de uma língua, quando assume papel no processo da construção de uma nação, impondo uma linguagem única, nos limites da fronteira nacionalista.

A seção intitulada “Identidade e Pluralidade Cultural no Contexto Escolar”, que discute a relação entre identidade, cultura e educação, utilizou-se trabalhos publicados por Veiga Neto (2003) e Candau (2000), onde estes adotam um conceito abrangente de cultura, ou seja, uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais, expressando-se em seu modo de vida, de agir, de sentir, de interpretar o mundo, de se relacionar, entre outros. Eles não tomam a questão cultural de modo isolado, mas sim, no contexto de suas inter-relações, com outras dimensões: a ideológica, a política, a social, e a econômica, sem deixar de reconhecer, contudo, que a valorização das contribuições das diversas identidades culturais é significativa e necessária para a construção, de sociedades mais justas e solidárias. Como salienta Candau (2000, p. 62), “trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade”.

Fica assim evidente, a necessidade de reconhecer a dimensão cultural, como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, cada vez mais, como esta relação acontece no cotidiano escolar, ou seja, como se expressam as diferentes dimensões desta problemática dentro da escola.

Cabe aqui destacar, que se considera, o universo das culturas complexo, heterogêneo, plural, diversificado, onde circulam diferentes manifestações, abrangendo, inclusive, diferentes formas de comunicação de massa. Como Canclini (1997), entende-se que, essas diferentes manifestações não se contrapõem, ao contrário, o que existe são processos de hibridização cultural, que implica distintas misturas interculturais e exigem um grande esforço crítico e criativo de compreensão. E é nesse contexto de hibridização cultural que se amplia a ação educativa.

Ainda na seção que trata da identidade e pluralidade no contexto escolar, buscou-se um amplo diagnóstico, das políticas públicas educacionais, desenvolvida nos últimos anos pelo Estado brasileiro, com especial destaque, ao tratamento dado aos valores identitários étnicos e as formas de manifestações culturais na sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade social e pluralidade e respeito das diferenças na educação escolar.

Para tanto, no tratamento da análise verificou-se o papel e a postura do governo sobre a diversidade étnica na educação, utilizando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), responsável pelas normas que norteiam a base para a educação no país, além dos conceitos e orientações, descritas nos volumes, primeiro, oitavo e nono do PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c), para justificar a inclusão, como base de uma educação inclusiva nacional, utilizado pelo Estado e empregada nas escolas.

No item, dessa mesma seção, intitulado “Políticas públicas educacionais na fronteira: escolas de Pacaraima e a inclusão na diversidade” para redação do texto, fez-se uso de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Pacaraima (SEMP), do Censo Escolar do INEP e do IBGE para assim se contextualizar a educação em Pacaraima e a inserção de crianças e jovens venezuelanos no contexto escolar na fronteira brasileira.

Na seção “Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF”, ainda no contexto das políticas públicas foi utilizado, um manual chamado “*Escolas de fronteira*”, criado pelos governos brasileiro e argentino, através do PEBF, num modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, isto é, 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 (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Dentro desse mesmo contexto, usando o manual acima referido, o item desta pesquisa, “Escolas Bilíngues de Fronteira: papel social da inclusão na diversidade”, descreve e analisa a forma metodológica trabalhada nas escolas participantes no PEBF considerando a realidade e características socioculturais dos discentes envolvidos.

No item “Pacaraima e o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira” tem-se um levantamento histórico cronológico da inclusão do município de Pacaraima no PEBF usando como base informações e documentos fornecidos pela SEMP e pela coordenação do PEBF no estado de Roraima.

No último item desta seção, “Realidade das escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira em Pacaraima: Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e

Escola Municipal Casimiro de Abreu” tem-se uma análise *in loco* nas duas escolas participantes PEBF, verificando como docentes e discentes interagem em sala de aula, com suas práticas curriculares e os desafios impostos pela língua no contexto da aprendizagem.

Enfim, a partir dos princípios teóricos apresentados e dos argumentos que foram descritos no texto dissertativo, destaca-se a importância do ambiente escolar, como um espaço, que pode ser trabalhada além da transmissão do conhecimento, a inclusão na diversidade e o respeito e valorização do outro como ser plural e diferente. Deve-se ter a escola, como um lugar de apropriação e elaboração de conceitos, estabilizados como produção histórica, mas admitir a pluralidade e falar em transformação não basta. A questão é não ficar apenas com as teorias e a empiricidade sobre a pesquisa, que destacam o respeito e a tolerância às diferenças, mas se produzir algo, que venha aprimorar a prática escolar, no respeito as diferentes culturas em etnias, raças, gêneros, dentre outros aspectos.

Assim, e acima de tudo, ter-se-ia atingido o objetivo principal proposto, que é uma análise de como se trabalhada a inclusão em escolas de fronteira, a partir da pluralidade cultural de discentes do “outro lado da fronteira”¹, contribuindo para a reflexão da diversidade em área com desdobramentos interfronteiriços, como um tema de relevância para as ciências sociais.

A pesquisa adotou como procedimento metodológico, uma busca documental, efetuada em órgãos oficiais como o IBGE, que propicia os aspectos referentes à localização e caracterização, da área em estudo e Censos Populacionais; na SEMP, que ofereceu informações sobre os discentes que cruzam a fronteira entre o Brasil e a Venezuela diariamente; documentos coletados nas secretarias das escolas participantes no PEBF, com informes sobre a quantidade de matrículas, além de documentos fornecidos pelo coordenador do PEBF em Roraima.

O setor educacional, do município pesquisado, pode ser avaliado, usando dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do INEP, com o levantamento feito pelo Censo Educacional, que se encontra no sítio *[online]* do órgão. O referido censo é um diagnóstico estatístico-educacional, de âmbito nacional, realizado anualmente, com colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O Censo Escolar é o principal instrumento, de coleta de informações da educação básica, que abrange as diferentes etapas e modalidades, onde são cadastrados dados sobre

¹ Esse termo propositadamente será empregado sempre que houver a necessidade de ressaltar a questão tratada nesta pesquisa, que é a inclusão daquele que estuda num lado e reside do outro e diariamente cruza a fronteira.

estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Tais informações foram utilizadas, para traçar um panorama da educação básica municipal e serviu de referência, para o questionamento das políticas públicas e execução de programas na área da educação no município.

Quanto a abordagem, o método usado nesta pesquisa foi o indutivo, cuja aproximação do fenômeno analisado, caminhou ao encontro de constatações mais particulares, permitindo a observação e a descrição, de como ocorrem as relações em sala de aula, permitindo assim, a compreensão dos diversos significados, oferecidos no interior das relações cotidianas escolares. No que se refere aos objetivos, esta foi descritiva, fazendo um levantamento de dados e o porquê destes dados; exploratória, investigando as informações obtidas e explicativa, onde foram informadas e explicadas a ocorrência do fenômeno.

Segundo as fontes de informação, usou-se como método, a pesquisa de campo, utilizando-se da observação participativa, conhecimento empírico e a pesquisa social, na investigação do papel da escola face à pluralidade cultural para a inclusão social, com o intuito de conhecer as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula, considerando os discentes que possuem como língua materna o espanhol, como um ser pluricultural.

A pesquisa de campo foi realizada nas Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e a Escola Municipal Casimiro de Abreu, escolas que desde 2009 participam do PEBF. Para se obter uma percepção real das dificuldades encontradas pelos docentes e discentes no processo de inclusão, fez-se um registro das atividades e práticas curriculares, exercidas em sala de aula, apreendendo as características presentes na subjetividade dos docentes e discentes venezuelanos e brasileiros, dando a objetividade e a análise considerados nesse nível de interpretação indutiva e contou com o apoio de docentes, coordenadores e gestores escolares.

Os dados quantitativos coletados através dos documentos, foram tabulados e transformados em gráficos para a análise. Na coleta das informações qualitativas empregou-se as técnicas de gravação, fotografias e cópias digitalizadas, das atividades desenvolvidas pelos discentes, posteriormente analisadas, sob a luz das teorias empregadas na redação dissertativa, esforçando-se para compreender o fato, na busca de uma definição para o problema apresentado, permeando a análise, que culminou nesse texto dissertativo.

2 IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL

Para o contexto teórico da pesquisa, que envolve identidade e pluralidade cultural dentro de uma sociedade, traçar uma correlação entre cultura, território, lugar e fronteira talvez seja o caminho mais próximo para se entender a correlação existente entre elas, pois segundo Gupta e Ferguson (2000, p. 34), “a identidade de um lugar surge da interseção entre seu envolvimento específico em um sistema de espaços hierarquicamente organizados e a sua construção cultural como comunidade ou localidade”.

Partindo desse pressuposto, o território² funciona como um princípio organizador central, onde pode-se identificar diferenças culturais, dentro de um mesmo território nacional, que se evidenciam (ou aumentam) quando o lugar³ se encontra em área de fronteira, tornando-se difícil, associar o lugar à cultura, pois muitos e de diferentes etnias, são os que vivem cruzando as fronteiras (estudantes, trabalhadores migrantes) no cotidiano e com eles as diversas culturas que lhes são inerentes (GUPTA; FERGUSON, 2000).

Assim, na diversidade étnica que compõe a sociedade de um território, há uma pluralidade de culturas imersas, numa cultura dominante. Para Gupta e Ferguson (2000) pode-se detectar várias "subculturas"⁴, relacionadas a uma cultura nacional dominante, dentro do mesmo espaço⁵, com diferentes etnias, com identidade demarcada por territórios, ligados a somente um poder, que precisa e deve tratar a diversidade cultural de forma particular, levando em consideração as peculiaridades de cada uma.

Deve-se compreender, que os lugares possuem em seu território, culturas híbridas, com uma sociedade constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores

² Haesbaert (2004, p. 79) diz que “Tendo como pano de fundo [...] a noção "híbrida" (e, portanto, múltipla, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural.

³ Para Santos (1997, p. 52) “O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem.

⁴ Segundo Gupta e Ferguson (2000, p. 33), subcultura é um “conceito [...] utilizado para fazer referência a um grupo de pessoas, geralmente minoritário, com um conjunto de características próprias (comportamentos e crenças), que representa uma subdivisão dentro de uma cultura dominante da sua comunidade. [...] subcultura é um grupo diferenciado dentro de uma cultura. É comum uma subcultura definir-se a si mesma por oposição à cultura dominante”.

⁵ Santos (1997, p. 26-27) afirma que: “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento”.

identitários, com um multiculturalismo descentrado, múltiplo e em processo permanente de construção e reconstrução, portanto, a diversidade e a individualidade, são características do ser social, que adquire habilidades diversas, completando-se e completando a sociedade, numa interação que resulta do nascimento da cultura.

Moreira e Candau (2007, p. 17), explicam o sentido plural da cultura afirmando que:

[...] cultura corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral devida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo.

Qualquer sociedade, tem sua vertente pluricultural, ou seja, é envolvida por diversas culturas, respeitando as diferenças apresentadas por elas, por meio do processo de socialização, pelo qual o homem se integra ao grupo em que nasceu, assimilando sua cultura e no decorrer do viver, adquire diferentes valores culturais transformando-se.

Dessa forma, percebe-se o quão problemático é para se entender, o processo pelo qual um espaço adquire uma representação identitária. Isso se deve ao fato das pessoas possuírem o livre trânsito entre os espaços, dentro da dinâmica temporal, expressando características adquiridas, num ou noutro território, dificultando assim conceituar identidade.

2.1 MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE

A multiplicidade de culturas e etnias, tem caracterizado as sociedades modernas, portanto, a ideia de multiculturalismo é uma resultante desses processos civilizatórios marcados pela heterogeneidade.

Culturalmente, com o vertiginoso avanço da tecnologia e a diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado, o intercâmbio cultural e as marcas do multiculturalismo e da diversidade cultural, fazem refletir sobre uma unidade humana, desafiando o homem a desenvolver a capacidade de conviver, com a renovação constante da cultura.

Contudo, Monteiro (1997, p. 60) deixa claro que, essa unidade humana de uma cultura renovada e coletiva, disseminada pelo aparato tecnológico e assimilada por intensa interação social renova a cultura mas traz à tona o problema da identidade étnica.

[...] as identidades não resultam espontaneamente do pertencimento empírico a uma cultura. Seriam, ao contrário, consequência (sic) de um processo simbólico de autodesignação de traços culturais - mesmo daqueles que podem ser fisicamente aferidos como ausentes - que retira sua inspiração de um repertório cultural disponível (próprio ou alheio). Desse modo, a continuidade de uma etnia dependerá da capacidade de um determinado grupo de manter simbolicamente suas fronteiras de diferenciação, [...] de sua capacidade de manter uma codificação permanentemente renovada das diferenças culturais que o distinguem dos grupos vizinhos (MONTEIRO, 1997, p. 62-63).

A autora, salienta ainda que, as identidades coletivas surgiram no contexto da construção dos Estados Nacionais, na segunda metade do século XX e que as identidades nacionais demarcavam as peculiaridades inerentes a cada nação, com uma identidade étnica própria, diferenciando-a do coletivo global, o qual a sociedade está inserida, levando a etnia para o coração das sociedades, representando o próprio Estado. Contudo, as sociedades necessitam de habilidades para manterem suas fronteiras no campo da subjetividade e “a identidade não é mais definida como um modo de ser cuja natureza profunda é preciso revelar, mas como um jogo simbólico no qual a eficácia depende do manejo competente de elementos culturais” (MONTEIRO, 1997, p. 63).

Essa complexidade, de definir identidade na sociedade contemporânea, também é revelada por Hall (2000), que destaca, a impossibilidade de oferecer afirmações conclusivas, ou fazer julgamentos seguros, sobre proposições teóricas, que estão sendo apresentadas, pois, a sociedade, tem se mostrado mutável, de forma quase instantânea e algumas teorias veem perdendo força, quando dão suporte teórico as mudanças sociais.

Uma mudança estrutural está transformando as sociedades modernas [...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia (sic) que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração (sic) do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração (sic) dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2000, p. 8-9).

Hall (2000), aponta aspectos da identidade relacionado, ao processo de mudança da globalização e seu impacto sobre a identidade cultural, daí a dificuldade de defini-la. No entanto, vale ressaltar, que a sociedade, em sua dinamicidade continua atemporal, vem ao longo dos anos sendo transformada pelos que a compõem e essa não é a primeira vez que a sociedade, passa por transformações extremas, que leva a uma crise identitário do homem, que assume identidades diferentes em momentos distintos.

O homem, ao longo da vida adquire identidades, que não são unificadas, que levam este a diferentes rumos, de tal maneira, que as identificações são continuamente adquiridas, alteradas e deslocadas. Assim, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural aumentam e se expressam no espaço, há confrontos por uma multiplicidade e trocas de identidades, mesmo que temporariamente (HALL, 2000).

Esse pode ser um fator positivo da identidade, o deslocamento, as alterações, desarticulando as identidades estáveis, abrindo possibilidades de novas identidades, ou "pluralização" de identidades. Isso parte da abertura dada aos homens, pelo livre trânsito entre os espaços, dentro da dinâmica temporal, expressa em maior ou menor velocidade.

Assim, pode-se dizer, que o conceito de identidade, toma aspectos diferenciados, passando por mudanças ocorridas no espaço ao longo do tempo, ressaltando que o espaço e o tempo na globalização possuem aspectos distintos. O tempo é instantâneo e o espaço é virtual, isto é, tempo e espaço são percebidos e analisados sem o deslocamento.

Os vários conceitos, designados a identidade estão diretamente relacionados, ao individualismo do homem moderno, com práticas e discursos, que ditam condutas que os diferenciam dos outros. É neste contexto, que Woodward (2000, p. 9), diz que a identidade é relacional e só existe na dependência de uma outra, que fornece condições para tal, isto é, “o diferente é que faz a identidade ser e existir. [...] A identidade é, assim, marcada pela diferença”.

As ideias e os valores apropriados, de forma diferenciadas pelas pessoas, norteiam a diferença, que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, no qual as identidades são construídas, por meio de uma clara oposição entre "nós" e "eles".

Permeando a discursão, pela premissa do “eu” e do “outro”, percebe-se que só há identidade, porque há diferença, isto é, há práticas culturais diversas e nessa dimensão faz-se necessário, reiterar a noção de diferença cultural e diversidade cultural, para tanto busca-se a diferenciação colocada por Bhabha (2000, p. 25):

A diversidade cultural é um objeto epistemológico [...], ao passo que a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de ‘conteúdos’ e costumes culturais previamente dados, mantida em um enquadramento temporal relativista; ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. [...]. A diversidade cultural pode, inclusive, emergir como um sistema de articulação e de intercâmbio de signos culturais [...].

Na diversidade, percebe-se e reconhece-se, diferentes costumes dentro de uma cultura dominante, fazendo nascer a pluralidade em uma sociedade, num nível de representação cultural, dando um novo significado e rearticulando o signo, não mais puro (agora hibridizado), da memória histórica comunitária, mas com efeitos homogeneizadores de símbolos culturais, aliados entre si, justapostos em princípios.

Neste contexto, discutindo identidade e cultura nacional, como cultura dominante num dado território, Hall (2005) afirma que, as culturas nacionais são compostas de instituições culturais, de símbolos e representações, com sentidos que influencia e organiza ações e concepções, construindo assim identidades e que as diferenças entre as nações, residem nas formas diversas, pelas quais elas são imaginadas, com estratégias representacionais acionadas, para construir o senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional.

Hall (2005), identifica cinco elementos principais, de como é contada a narrativa da cultura nacional e inicia salientando que:

Em primeiro lugar, há a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. [...] Ela dá significado e importância à [...], conectando [...] vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte [...] (p. 52).

Em segundo lugar, há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade. A identidade nacional é representada como primordial [...]. Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história [...] (p. 53).

Uma terceira estratégia discursiva é constituída [...] por [...] Tradições que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes de origem bastante recente e algumas vezes inventadas...Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição [...] (p. 54).

Um quarto exemplo de narrativa da cultura nacional é a do mito fundacional: uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo "real", mas de um tempo "mítico". Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em "comunidade" [...] e desastres em triunfos (p. 54-55).

Por fim, (grifo da autora) [...] A identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente baseada na idéia (sic) de um povo [...] puro, original. Mas, nas realidades do desenvolvimento nacional, é raramente esse povo [...] primordial que persiste ou que exercita o poder (p. 55-56).

Assim, nasce uma identidade nacionalista, atuando como fonte de significados culturais, em um sistema de representação unificada, no entanto, esta é composta por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificada apenas pela representação da expressão da cultura subjacente, de um povo unido por características culturais comuns como língua, religião e tradições, resultando num sentimento de pertencimento ao lugar. “Devemos ter em mente [...] três conceitos, [...] daquilo que constitui uma cultura nacional [...]: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança” (HALL, 2005, p. 58).

Com o advento da globalização, novas características estão sendo acopladas sobre as identidades culturais nacionalistas e com isso Hall (2005, p. 69), identifica três possíveis consequências:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global". As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar.

Mas, a globalização, apenas faz o homem perceber que, todos estão num só espaço global, e pertencem a um só mundo, como descreve Bhabha (2000, p. 26): “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”, dando a entender que, todos fazem parte de uma só cultura, acima das culturas individuais, pertencentes à cultura da humanidade, mesmo com as diferenças, existentes na escrita e na linguagem, pois estas diferenças têm a ver com atitudes variáveis, diante de sistemas simbólicos no interior de diferentes culturas, do que com a estrutura da representação simbólica e que ela, (a diferença no processo da linguagem) é crucial para a produção do sentido da cultura.

No entanto, mesmo fazendo parte de uma cultura dominante, demarcada por um território, com características comuns, há um espaço em que a diversidade é percebida e permutas simbólicas ocorrem, produzindo uma instabilidade cultural.

A diferença linguística que embasa qualquer *performance* cultural é dramatizada no relato semiótico comum [...] a um tempo presente e a um espaço específico. O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Tu [...]. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência (BHABHA, 2000, p. 27).

No contexto, de um espaço comum a duas culturas, faz surgir a pluralidade e nele se percebe a fragilidade da legitimidade da cultura tradicional, que se sustenta em pilares corroídos pela modernidade e que tenta se manter como algo nato. Nesse terceiro espaço, citado por Bhabha (2000), se assimila os contrários e se cria uma área de instabilidade cultural, produzindo um espaço comum, internacionalizado, destruindo o fechado, revelando códigos integrados, abertos.

Um terceiro espaço intermediário, contraditório e ambíguo, que não possui uma sustentável cultura original, onde se evidencia o hibridismo, a mudança, a fluidez oculta da prática cultural e que se constitui, das condições discursivas da enunciação, garantindo que, o significado e os signos da cultura sejam apropriados, traduzidos e lidos de outro modo, portando, uma identidade híbrida, livre para negociar e traduzir suas identidades culturais, na temporalidade descontínua, construindo uma cultura (não nova, mas hibridizada), a partir da assimilação e justaposição de duas culturas, aliadas a formas modernas de tecnologia de informação, linguagem, vestimenta, surgindo um novo lugar, que transforma os significados (BHABHA, 2000).

Essa percepção é mais evidente, em áreas de fronteiras, onde a disjunção de lugar e cultura fica especialmente clara, com comunidades de nacionalidades distintas, que se interagem num determinado espaço fronteiriço, tornando-se comum as duas, com signos e significados criados para legitimar o novo espaço produzido. Contraditoriamente é na área de fronteira, que também se observa o poder da identidade, mesmo com uma área comum, há o espírito nacionalista prevalecente, quando necessário.

2.2 IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM ÁREA DE FRONTEIRA

A noção de fronteira na era global, ultrapassa os limites espaciais demográficos e busca captar conjunturas específicas. Para ajustar e complementar o conceito adequando-o as mudanças, procura-se construir uma identidade a partir da cidadania, que influencia e marca uma nova era social, movida pela informação, que transforma paulatinamente as culturas e com elas a identidade, com características no âmbito coletivo.

Becker (1988, p. 67), buscando o significado de fronteira para a Amazônia, destaca a menor autonomia do Estado no espaço global e assim, amplia a significância da fronteira, vinculada a um espaço transnacional, de identidades diversas, destacando que:

Fronteira não é sinônimo de terras devolutas cuja apropriação econômica a pioneiros. Tampouco se restringe a um processo de colonização agrícola. [...] fronteira não é o espaço físico em que se dá, mas o espaço social político e valorativo que engendra. [...] fronteira constitui um espaço em incorporação ao espaço global/fragmentado [...] não plenamente estruturado, dinâmico onde as relações e as práticas não assumem o grau de cristalização [...]. O dado crucial da fronteira é, [...] como espaço de manobra das forças sociais, e como o espaço de projeção para o futuro, potencialmente gerador de alternativas.

Na Amazônia, dada a vastidão de seu território, às riquezas que contém, à ausência de organizações regionais e à diversidade étnica; a fronteira assume excepcional valor estratégico para o Estado, como meios de produção abrindo mercados, para integrá-la no espaço global, ao mesmo tempo em que é símbolo político de desenvolvimento (BECKER, 1988).

No mesmo contexto, procurando revelar as estratégias governamentais e empresariais, voltadas para a Amazônia no Brasil, Castro (2012, p. 58-59) salienta que, na zona de fronteira Amazônica, as identidades e territorialidades em trânsito no espaço são pouco percebidas pois:

[...] há um desconhecimento [...] das experiências sociais e do campo de trocas, materiais e simbólicas que marcam as relações da [...] vida social e as relações com a natureza [...] e que [...] a fronteira é um espaço complexo, com muitos atores sociais e étnicos e agentes econômicos, redes de comércio, migrantes que chegam com interesses diversos (grifos da autora).

Para Machado (2010, p. 62-63), a fronteira ultrapassa os limites geográficos de começo e fim do estado nacional, sendo ao mesmo tempo lugar de comunicação e troca:

[...] fronteira é mais complexo do que aquele simbolizado pelo limite, pois se faz pela territorialização de grupos humanos e de redes de circulação e intercâmbio, unidos pela permeabilidade dos limites estatais através da comunicação entre populações pertencentes a diferentes sistemas de poder territorial.

Albuquerque (2012), apresenta uma perspectiva de estudos sobre fronteiras nacionais, buscando diagnosticar o caráter heterogêneo e paradoxal, de diversas realidades fronteiriças, discutindo especialmente as múltiplas abordagens, os paradoxos e as ambivalências, salientando que: “As fronteiras passaram [...] a ser compreendidas como zonas de contatos que produzem identificações contrastivas por meio de fricções interétnicas (sic) e

fortalecimentos políticos simbólicos das diferenças entre ‘nós’ e ‘eles’” (BARTH, 1998; OLIVEIRA, 1972 *apud* ALBUQUERQUE, 2012, p. 75)⁶.

Acrescenta ainda, a importância de pensar as relações de poder, as ambiguidades e hibridismos, das diversas situações da fronteira política nacional, passando a ser vista como plural, diversa e atravessada por múltiplas fronteiras sociais e simbólicas, entre os grupos sociais, que ocupam os territórios fronteiriços, numa dinâmica que necessita explorar no mínimo três aspectos correlatos:

Primeiro, a pluralidade das perspectivas a partir dos diferentes posicionamentos nacionais, ou seja, olhares cruzados para os vários lados das fronteiras [...], isto é, estar permanentemente atento para as múltiplas relações de poder que se comunicam por meio das valorizações e desvalorizações das línguas, moedas, formas de identificação coletiva, estigmas e projeções em relação ao “outro” [...]. Um segundo aspecto diz respeito à pluralidade de esferas sociais que compreendem os estudos das fronteiras nacionais sendo [...] ao mesmo tempo econômicas, políticas, sociais, culturais e simbólicas. [...] pensadas como “fatos sociais totais” [...] simultâneos [...] nas relações entre as experiências individuais e sociais dos moradores e transeuntes das localidades fronteiriças [...]. Por último, a pluralidade de atores sociais existentes nas zonas de fronteiras [...] e as identificações étnicas, regionais, migratórias, de gênero e geracionais que atravessam as fronteiras nacionais e não podem ser ocultadas em nome de referentes exclusivos de identificação nacional contrastiva (sic) (grifos da autora) (ALBUQUERQUE, 2012, p. 76-77).

Castells (2000), amplia a discussão inserindo a questão da identidade na era global, afirmando que, esta possui um poder que desafia a globalização e o cosmopolitismo, em função da singularidade cultural e autocontrole individual, fazendo-se necessário compreender que, uma sociedade é composta, por inúmeras influências contraditórias a esse individualismo, pois o multiculturalismo, resultado da pluralidade é o fator transformador, que acompanha a sociedades desde de sempre, evidenciando-se com maior destaque, nesse momento informacional instantâneo.

Definir identidade para Castells (2000, p. 24), é algo inesgotável, com possibilidades variadas, levando em consideração as experiências de um povo, num processo de construção de significado, com base em um atributo cultural, inter-relacionado a outras fontes de significado, que transforma os valores acrescentando novos contextos a cultura e que, essa construção social, sempre ocorre em um contexto marcado por expressões de poder, que pode ser percebido entre três formas e origens de construção de identidades: “identidade legitimadora”; “identidade de resistência” (tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade); e “identidade de projeto” (a nova identidade a ser conquistada). “Em

⁶ BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Pioneira, 1972.

cada um tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado diferente na constituição da sociedade”.

Para o autor, o tipo de identidade está relacionado ao contexto da sociedade e fundamenta a construção da identidade coletiva. No contexto da fronteira a *identidade de resistência*, se legitima quando a resistência da língua é imposta pela diferença, de ser ou não, desse ou do outro lugar. Essa resistência é mantida nas escolas, quando crianças de duas nações, partilham as mesmas informações, no entanto, ao descobrir a identidade permitem a conscientização e reconstrução da personalidade. Em alguns momentos percebe-se que a identidade não é necessária, no entanto, a identidade, organiza resistência e fixa o poder, construindo novos comportamentos, novos códigos culturais, sustentando os valores e atuando como emissores de símbolos (CASTELLS, 2000).

Num outro estudo, desenvolvido por Dittrich (2012), revela que a fronteira, assume características humanas, sociais e linguísticas, sendo esta última (linguística), a essência da fronteira, seja na construção de um conceito numa perspectiva transdisciplinar, em consonância com outras ideias, ou na construção de teorias e metodologias num processo interativo, ou até mesmo para orientar políticas públicas, pois a fronteira não pode ser reduzida a um aspecto ou outro, numa tentativa de subdividi-la em partes, a fim de compreender e descrever cada uma delas, mas faz-se necessário, perceber a constituição do todo, pois mais do que a soma das partes, significa que as relações entre estas e, inclusive, os espaços vazios que se constroem entre umas e outras, também interferem na constituição da fronteira.

No universo das relações do homem na sociedade, a linguagem e território subjetivo na fronteira, a identidade é diferenciada a partir da perspectiva da fluidez, entre os residentes dos países vizinhos, além da atração que a fronteira exerce, sobre os que residem em outras regiões do país, enriquecendo e garantindo a subsistência das cidades fronteiriças e conferindo a região um traço cultural híbrido característico.

Woodward (2000, p. 11), acrescenta que a “emergência de diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. Os que se encontram na fronteira buscam sempre, reafirmar suas identidades históricas, supostamente perdidas, buscando-as no passado, embora, ao fazê-lo, eles possam estar realmente produzindo novas identidades.

Aquilo que parece ser simplesmente um argumento sobre o passado é a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a nova posição-de-sujeito [...] do século XX que está tentando defender e afirmar o sentimento de separação e de distinção de sua identidade nacional no presente do que sobre aquele suposto passado. Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento [...] (WOODWARD, 2000, p. 12).

Na fronteira, além da linguagem, marcação subjetiva identitária, a identidade é estabelecida por uma marcação simbólica histórica, relativamente a outras identidades, numa afirmação nacionalista, através de sistemas representacionais objetivas como uma bandeira, onde as pessoas podem assumir, suas posições de identidade e se identificarem a elas. Trata-se de uma dimensão simbólica (bandeira) e social (língua), necessária ao conceito de identidade.

Toda fronteira, se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística, onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação, se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão, de um e de outro lado da fronteira, havendo alternâncias nos usos de ambos os códigos, com propósitos comunicativos e identitários, isto é, uma mescla linguística, que não se generaliza, apresentando configurações diferenciadas em cada uma das fronteiras, reformando a ideia de um terceiro espaço intermediário anteriormente discutido por Bhabha (2000).

2.2.1 Língua, Identidade e Integração: a língua do “outro” na fronteira

A construção da identidade de uma nação, está vinculada a língua falada pelo povo. A língua, não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas sobretudo, instrumento de poder. Segundo Carvalho (2008), este processo de poder pela língua, tem início com a dominação dos romanos, sobre outros povos, impondo parte do continente europeu, a adotar o latim como língua oficial, no entanto, a discussão pode começar na modernidade, com a constatação de que, a oficialização de diferentes línguas nacionais surgiu na necessidade de fortalecer as fronteiras territoriais entre as nações, com a implantação de políticas linguísticas elaboradas e executadas pelo Estado.

Baseado na história, o nascimento do Estado, em seu sentido moderno ocorreu em razão do espírito colonialista, com a conquista das terras alheias e distantes, dando início a rivalidade entre as nações colonizadoras. Acredita-se que, a ideia de “*uma nação, um povo,*

uma língua” nasceu nessa época, havendo desde então, a necessidade de tornar as línguas majoritárias nas colônias, às nacionais e oficiais dos colonizadores, como símbolo do poder dominante, demarcando território através da língua (RAJAGOPALAN, 2010, p. 79).

Com essa ideologia de poder, a língua nacional, assume papel importante no processo da construção de nações, com políticas linguísticas que desrespeitavam a diversidade das línguas nativas da colônia, impondo uma linguagem única.

Aquele que subjulga (sic) outros povos acaba (sic) por tentar regular mecanismos linguísticos expressivos da cultura oponente para resignificar (sic) a realidade de outra forma, entretanto, observa-se a todo instante um movimento de resistência, fazendo com que a língua não permaneça imóvel diante dos falantes que as transformam. Sendo assim, a constituição de um idioma está vinculada às relações de poder entre as diversas instâncias sociais (CARVALHO, 2008, p. 83).

No Brasil, as relações de poder, por meio da imposição de uma língua, se efetivam quando os portugueses chegaram, pois anteriormente, muitas línguas eram faladas pelos índios que habitavam o território, nesse interim, os jesuítas, no processo histórico da catequese, além de impor o português, buscaram uma identificação, de aspectos comuns entre as diversas línguas indígenas locais. Com a chegada de nativos africanos, influências culturais foram sendo acopladas ao português e aos dialetos indígenas, e segundo Borba (2014, p. 234), três destes dialetos africanos, se sobrepuseram com maior impacto linguístico o “quicongo, [...] quimbundo e umbundo”.

A composição, sócio histórica linguística do português brasileiro é fruto, das relações sociais, que se desenvolveram desde o período colonial, entre o contato de índios, portugueses e africanos, também da dinâmica da migração europeia (italianos, alemães), no início do século XX e aliada a isso, o desenvolvimento do aparato tecnológico global ainda em vigência, forjando assim, a identidade linguística brasileira.

A apropriação de uma língua imposta, diferente daquela falada anteriormente, tende a sofrer transformações intensas e até mesmo promover a construção de novos dialetos e idiomas. No entanto, quando se impõe uma homogeneização, de um determinado padrão de um modelo de língua, implica tirar “o que há de mais vivo e singular na língua de um povo, a sua diversidade” (CARVALHO, 2008, p. 89).

Salienta-se com isso, o caráter opressivo da globalização, em relação às identidades culturais diversas, sobretudo quando se leva em conta, que globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores.

Num momento recente da história brasileira, posterior ao colonialismo português e anterior a era global, o uso majoritário da língua portuguesa nas escolas e nos documentos oficiais, teve papel primordial na implantação de uma política linguística, promovendo um novo ambiente social, caracterizado pela integração entre populações de línguas e culturas distintas, onde as crianças, independente da etnia, foram obrigadas a aprender a ler e escrever, a língua oficial da ‘nação’, daí o termo língua nacional, como parte do estágio de alfabetização.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou a ilusão de (grifo da autora) uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2005, p. 49).

Segundo Hall (2000, p. 37), a “formação do eu no ‘olhar’ do Outro”, inicia a relação da criança, com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua e a cultura. A sociedade conduz as crianças a um determinado perfil identitário, moldando-as ao longo do tempo, através de processos conscientes e inconscientes, como algo que permanece sempre “em processo” (mesmo quando adultos).

A língua como fator identitário, determina a diferença do sistema social, que o homem se encontra, pois, segundo Hall (2000, p. 40), “A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós”, portanto não pode o homem em qualquer sentido simples, ser autor, mas pode utilizar a língua, para produzir significados no interior das regras e dos sistemas de significado da cultura que lhe é inerente.

Falar uma língua, significa expressar pensamentos e ativar significados, que já estão embutidos nos sistemas culturais da nação e é através da linguagem, que são assumidas identidades distintas, num contínuo processo de construção e reformulação. A identidade não é fixa, é historicamente construída e reformulada, mas contraditoriamente, une e separa povos e esse processo contraditório da diversidade linguística, tem uma percepção diferenciada, em áreas situadas na fronteira, com o ir e vir constante daqueles que cruzam a linha, teoricamente divisória, de diferentes nacionalidades, típico deste tipo de região e, não raro, encontram-se nas escolas estudantes do “outro lado” ou mesmo descendentes.

As fronteiras são lugares de contatos e trocas de expressões da vida cotidiana (trocas linguísticas, musicais, culinárias), de discursos e ações políticas, que reforçam a ideia de povo, cultura ou sociedade fronteiriça entre diferentes países, com preconceitos em relação ao

“outro” lado, podendo ser relativizados, numa tendência de ser ao mesmo tempo rígidos e flexíveis e apresentam muitas situações ambíguas, jocosas e desconcertantes, traduzida por ser uma zona flexível de trocas culturais e simbólicas (ALBUQUERQUE, 2012).

Apesar das diferenças culturais e linguísticas que, na região de fronteira, tendem a ser amenizadas, pela convivência e pelas relações humanas, alguns elementos como os meios de comunicação (rádio, jornal, televisão), já mencionados anteriormente, e até mesmo a escola, frequentada por crianças e jovens, que vivem ou nasceram do outro lado da fronteira, reproduzem possibilidades de vida, contraditoriamente integral e oposta, num cotidiano de livre acesso, com uma comunicação nas línguas oficiais das duas nações, sem a preocupação de uma oralidade correta, originando uma “mistura linguística”, um dialeto que marca caracteristicamente como uma identidade local. “São dois países, dois idiomas e três formas de falar” (BIANCHEZZI, 2012, p. 20).

No Brasil, aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, ou seja, sem considerar, a particularidade fronteiriça e que, de modo geral, os estudos sobre área de fronteira, têm como foco, na sua maioria, questões mostrando uma pluralidade linguística descritivo da área, salientado anteriormente por Bianchezzi (2012), voltados para outros aspectos socioeducativos, que permeiam essa realidade, como o câmbio de moedas; o contrabando e a ilegalidade constatando a ineficiência da segurança pública; a questão do respeito à identidade do outro; a aceitação às diferenças e o intercâmbio entre escolas de fronteira, com a escola cumprindo a tarefa de estabelecer fronteiras educacionais nessas áreas.

No entanto, a partir do ano de 2005, um modelo de ensino comum, em escolas de zonas de fronteira do Brasil, com os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), começou a ser articulado em acordo bilateral, para desenvolver em conjunto, a criação do PEIBF, propondo uma progressiva transformação das escolas de fronteira, em “instituições interculturais bilíngues”, que poderiam oferecer aos seus discentes, uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado à integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e às produções do país vizinho através da língua.

Neste documento, fica claro o reconhecimento dos países que constituem o MERCOSUL, na valorização cultural, pela língua do “outro”, como participante da realidade cotidiana da área.

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolingüística (sic) onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira. [...] onde estão presentes, entre outras línguas, o português e o espanhol. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se freqüentemente (sic) na fronteira, ainda, fenômenos de mescla lingüística (sic) e de empréstimos em uma ou outra direção. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 10-11).

Este caminho que vem sendo trilhado, incluindo a base modificadora de uma sociedade, que ocorre no circuito educacional, é na escola. É nela que se terá, num futuro próximo para as áreas de fronteira, o conhecimento, a valorização e a reprodução das culturas envolvidas, tendo por base práticas que caminhem, para a interação e o diálogo, fazendo surgir novos conceitos de cultura, o reconhecimento das características inerentes a cada um e o respeito mútuo, além do aprimoramento das relações comunicativas, pois ambos idiomas se fazem presente em situações cotidianas envolvidas pelos discentes.

Oferecer o ensino bilíngue, às pessoas que vivem em região de fronteira, é um elemento positivo para localidade. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância do programa bilíngue, nas escolas públicas de área de fronteira, pois a língua é um dos grandes desafios a ser vencido no território fronteiriço, visto que, nestes residem uma população diferenciada, pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes, não sendo possível desvincular tais questões, as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais.

Portanto, percebe-se a existência de vasta diversidade em área de fronteira, constituindo uma riqueza única e singular, que deve ser valorizada, visando uma educação de qualidade que envolvam a escola e as sociedades, dos países inseridos nessa realidade.

3 IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

No sistema educacional, a escola é um importante condutor de domínio social, pois é uma das instituições responsáveis pela individualização e socialização, sendo, também, agência formadora que ocupa grande parte do tempo do indivíduo durante a fase da vida onde sua formação se dá de forma mais intensa. Assim, os impactos sociais do ensino, valorizando a diversidade identitária e reconhecendo a pluralidade cultural da nação, para a sociedade quando reforçados pela instituição escolar podem contribuir para a formação e manutenção de atitudes das mais diversas.

Uma nação com planejamento em políticas públicas, que tratam da pluralidade social, cultural e étnica envolvendo a sociedade e a escola, revelando questões do “outro” como diferente, onde ser diferente é parte do fato de que, o que eu sou, o outro não é, diz respeito a descoberta de símbolos de uma outra cultura, de um outro lugar e que isso faz parte da diversidade e individualidade inerente ao homem, resultará de um ambiente com indivíduos mais compreensivos e com práticas sociais salutares.

Portanto, é no contexto escolar, que a sociedade deve ser trabalhada como plural, tanto no campo teórico, como na perspectiva da produção do conhecimento de um currículo com práticas pedagógicas de cunho etnográfico, construindo o saber a partir das diferenças como um fator de positividade social.

O desafio da escola está no fato de que, para compreender a cultura do “outro” é necessário olhar a sociedade do “outro”, em que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais. Assim, quando se encontram aliadas políticas públicas educativas inovadoras e uma escola desafiadora, ter-se-á uma sociedade em que a visão com relação a diversidade social e cultural se tratará de uma retórica: para o “outro” o diferente sou eu.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: valores identitários numa sociedade plural

A citação de Veiga Neto (2003, p. 5), parece providencial para a discursão pretendida nesse item: “Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido freqüentes (sic) e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes* [...]”.

A sociedade, no final do século XX atribuiu a educação exercida no contexto da escola papel primordial para a formação do sujeito, transformando do ponto de vista cultural o entendimento da posição e formação deste enquanto ser social. Entre alguns ganhos, pode-se destacar a percepção de uma sociedade, composta por sujeitos heterogêneos, ao ponto do próprio Estado reconhecer as diferenças existentes no contexto nacional, designando programas políticos que se apoiam no reconhecimento, na valorização e respeito das diferenças na educação escolar.

No contexto internacional, a percepção de trabalhar as diferenças dentro da escola ocorreu principalmente nos Estados Unidos e, mais recentemente, nos países europeus, em que há uma presença significativa de descendentes de imigrantes, afro-americanos e índios nas escolas, incorporando ao sistema de ensino, o reconhecimento do patrimônio cultural destes grupos. Posteriormente, esse processo se amplia com o fenômeno da globalização, numa perspectiva multiculturalista na educação, pensada em razão de uma realidade em que o contato com a diversidade, toma dimensões nunca antes experimentadas, fazendo-se necessário propor novas metodologias para o ensino dos estudos étnicos e reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilinguismo e desempenho escolar, formação de docentes e diversidade cultural (PINTO, 1999).

Na perspectiva multiculturalista, a educação é trabalhada de forma diferenciada, levando em consideração as especificidades de cada sociedade e está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à diferentes objetivos e estratégias de atuação da comunidade local.

No entanto, toda e qualquer sociedade, que procura implantar uma educação, que tem como objetivo a socialização, valorização e respeito as diferenças, tem como base, iniciativas e propostas reguladoras dessa mudança. Pinto (1999, p. 200-201) aponta algumas destas iniciativas:

[...] modificações nos conteúdos curriculares com a finalidade de incorporar contribuições de outros grupos culturais e classes sociais aos conceitos abordados nas diferentes disciplinas; introdução de conteúdos específicos visando combater preconceitos, ou de metodologias que garantam o sucesso dos alunos, independentemente de sua origem e classe social; propostas de criação de disciplinas específicas. [...] ações que procuram atingir a dinâmica dos relacionamentos intra-escolares (sic) como as que visam dimensionar as atitudes e expectativas de professores e funcionários com o objetivo de criar um ambiente em que os estudantes de diferentes grupos étnicos e sociais sintam-se valorizados e participem efetivamente das experiências educativas. [...] numa pedagogia que privilegia a troca, [...] o enriquecimento recíproco, processo, no qual, entretanto, as partes envolvidas mantêm a identidade. [...] uma situação que pressupõe, ao mesmo tempo, uma orientação para o outro e uma plena consciência de si. Ou seja, a identidade

integra o outro, mas é a consciência da unicidade, da subjetividade que permite essa relação com a alteridade.

No Brasil, além das mudanças expostas por Pinto (1999) e do aparato tecnológico imposto pela globalização, há de se considerar, a grande diversidade regional, populacional e religiosa, que recentemente vem sendo incorporado às reflexões dos estudiosos da educação, onde estes trabalham a diversidade étnico-racial, com acontecimentos importantes nesse processo, como a presença de descendentes de imigrantes na Região Sul, a comunidade nipônica na Região Centro-sul, a influência das tradições africanas em diferentes pontos do país e as diversas línguas das variadas comunidades indígenas na Amazônia, inspiradas pelo culturalismo antropológico a que propugna o respeito às diferenças culturais.

No entanto, essa articulação entre educação e diversidade, vem sendo paulatinamente trabalhada, introduzindo nas disciplinas já existentes, conteúdos que contemplem especificidades culturais, uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos, além de uma extensa ação educacional realizada por associações de grupos minoritários, visando a valorização das tradições de suas culturas, sem grandes impactos na educação, com significação ínfima na variável raça/etnia e formação de docentes, mas, se verifica uma crescente sensibilidade na percepção da diversidade étnico-racial pelos discentes.

Essas mudanças passaram a ser tratadas com mais afinco quando o Estado implementou políticas públicas amplamente divulgadas a nível nacional através do MEC aprovando a Lei, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e estabelecendo normas que norteariam a base para a educação no país e entre tantas, aquela que destaca a valorização das diferentes formas de manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Na LDB pode-se identificar a valorização da *cultura* em vários pontos, no entanto em alguns artigos de forma superficial como em seu *Título I, da Educação, no Artigo 1º* que dita sobre os vários processos de manifestação cultural que podem ocorrer na educação, destacando o direito do cidadão de se expressar culturalmente: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Sobre como deve ser trabalhada a cultura na Educação Básica, a LDB destaca no *Capítulo II, na Seção I, das Disposições Gerais em seu Artigo 26º* que esta deve ser ressaltada, como parte diversificada das características, das comunidades locais do contexto escolar, inserida no currículo de base nacional comum: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

complementada, [...] em cada estabelecimento escolar, [...] pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Neste mesmo capítulo, seção e artigo, em seu § 4º, de forma mais enfática, a cultura é destacada, onde pela primeira vez, nessa lei, se usa a expressão *etnia na cultura brasileira* especificamente na disciplina de história, que anteriormente já contemplava aspectos históricos da diversidade cultural. “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Ainda na Educação Básica, no disposto da *Seção I* que trata do currículo do *Ensino Médio*, no *Artigo 36º*, dispõe na *diretriz I*, ressalta o seguinte: “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, deixando evidente que as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, devem ser destacadas no ensino, levando em consideração o processo histórico cultural da sociedade (BRASIL, 1996).

Com relação a Educação Superior, no *Capítulo IV, Artigo 43º*, a cultura tem destaque nos três setores (ensino, pesquisa e extensão) em que serão destinados, fomentos para estimular a criação cultural com pesquisas científicas, difundindo-a através do ensino e de publicações. Destaca também, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios, resultantes da criação cultural nas seguintes diretrizes:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

O ponto mais substancial da LDB, no que diz respeito, a cultura ser estudada e destacada no processo de ensino aprendizagem da sociedade brasileira, está no capítulo que trata das culturas indígenas, assegurando a estas, o uso de suas línguas maternas, no processo

educacional, com destaque para uma educação bilíngue. Assim, no *Capítulo II*, da *Educação Básica*, *Seção III*, do *Ensino Fundamental*, *Artigo 32º*, § 3º diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Enfatiza ainda no *Capítulo V*, da *Educação Especial*, *Título VIII* das *Disposições Gerais*, no *Artigo 78º*:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue (sic) e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Fica evidente, o apoio e a preocupação, em manter a cultura indígena, através da pesquisa e ensino, com uma educação intercultural às comunidades indígenas, para a recuperação das memórias históricas, manutenção das identidades étnicas através da valorização das línguas e ciências, garantindo assim, uma educação escolar bilíngue e intercultural a estas comunidades, mas não deixando de proporcionar-las, acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e não-indígenas.

Para que estes objetivos fossem atingidos, metas foram traçadas na própria lei, dispostas no mesmo capítulo e título, no *Artigo 79º* que reza:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais (sic) e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Respeitando a diversidade e se adequando a realidade tecnológica global, em que todos se encontram, o Estado reconhece, a obrigatoriedade do conhecimento de mais uma língua, no crescimento cultural do homem, assegurando ainda na Educação Básica, o contato e conhecimento de outra cultura, através da língua do outro. Assim, no que diz respeito ao ensino de uma segunda língua na educação, a LDB trata no *Capítulo II*, da *Educação Básica*,

Seção I, das Disposições Gerais, Artigo 26º, § 5º que destaca: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Esse tema ainda é tratado na *Seção IV, do Ensino Médio, Artigo 36º*: “O currículo do ensino médio [...]: III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Após ser publicada a Lei nº 9.394 em 1996 (já alterada através de decretos e ações direta de inconstitucionalidade), o Governo Federal, através do MEC, lançou os PCNs, para servir de referencial para os Ensinos Fundamental e Médio, para a formulação das orientações curriculares e difundir os princípios da reforma curricular, além de orientar os docentes na execução de seus trabalhos, na busca de novas abordagens e metodologias, quando contextualizada a interdisciplinaridade curricular, tendo em vista, um projeto pedagógico em função da cidadania do discente, devendo ser aplicado às escolas da rede pública e particular de todo o território brasileiro (BRASIL, 1997a).

Através dos PCNs, o Estado reconhece, o quão complexo é a prática educativa, num país com diversidade cultural explícita, e estes, organizados em forma de parâmetros, buscam auxiliar o profissional da educação, no processo de formação, com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade intranacional, respeitando assim, as diferentes culturas inseridas no país: “[...] objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro [...]” (BRASIL, 1997a, p. 10).

Com a pretensão de interferir no currículo escolar, para estabelecer unidade sistêmica à educação nacional, os PCNs foram estruturados em dez volumes, com o primeiro apresentando uma introdução geral, que se aplica a todas as disciplinas curriculares e, do segundo volume ao sétimo, direcionados ao conteúdo das disciplinas obrigatórias como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte e Educação Física.

Os três últimos volumes (8º ao 10º), possuem seis documentos referentes aos Temas Transversais: “o primeiro volume traz o documento de apresentação [...], que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde” (BRASIL, 1997a, p. 10).

Por não serem contemplados nas disciplinas tradicionais do currículo, questões como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, sugeriu-se temas, que transitassem por todas as disciplinas curriculares, consideradas obrigatórias, trazendo para o debate em sala de aula, questões importantes e urgentes para a sociedade, como valores fundamentais à democracia e à cidadania, presentes sob várias formas na vida cotidiana, cumprindo dessa forma, com o papel de romper a antiga estrutura curricular, baseada em disciplinas estanques e sem utilidade para a vida real.

Assim, em linhas gerais, para cada um dos temas, existe um documento específico, no qual são aprofundados e apresentados seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas, onde “com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas” (BRASIL, 1997b, p. 32) com objetivos “de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida” (BRASIL, 1997b, p. 39).

No que se refere ao tema pluralidade cultural, no volume, em que faz a apresentação dos temas transversais, há o reconhecimento da pluralidade cultural da nação, com características populacionais diversas.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997b, p. 27).

O reconhecimento oficial do Estado, sobre a diversidade étnica brasileira, e este assumindo e atribuindo a escola, o papel de disseminadora do respeito e da boa convivência entre todos, que coexistem no território nacional, além de espaço para expressões culturais, traz ao núcleo da sociedade, a valorização de todos, sem restrições e oferece ao discente “a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1997c, p. 19).

3.1.1 Pluralidade Cultural: políticas públicas reconhecendo e valorizando a diversidade na escola

A importância da escola e a formação que esta proporciona aos jovens é fundamental para a convivência em sociedade, num país que se diferencia pela diversidade cultural, étnica e racial, deve-se destacar, a importância que o Estado designa ao processo educacional, elaborando parâmetros a nível nacional, para ser incluído no currículo, atividades voltadas a conceitos e valores, desestabilizando preconceitos, mas que, só podem ser efetivados, com o envolvimento de toda a comunidade envolvida no processo educativo.

Os temas transversais quando trabalhados em atividades pedagógicas, que envolvam as mais variadas disciplinas, numa interdisciplinaridade na prática cotidiana, contribuem para a formação social de pessoas críticas e atuantes, que se posicionam diante dos problemas atuais da sociedade moderna e das diferenças culturais entre os guetos sociais.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, [...] é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão - tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural - traço bem característico de país colonizado - quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL, 1997c, p. 20).

Assim, a diversidade na sociedade nacional é destacada, na primeira parte do 9º volume dos PCNs, que conceitua a pluralidade cultural, como sendo a afirmação da diversidade da cultura um “traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano”, propiciando a cada um e a todos, o convívio com opções pessoais, com compromisso ético, contribuindo com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 1997c, p. 19).

No que se refere aos docentes, destaca que, por trabalharem e conviverem com a diversidade humana, há uma ampliação de horizontes para ambos destacando que contribui para:

uma abertura [...] de consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, [...] oferecendo [...] elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e

culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (grifos da autora) (BRASIL, 1997c, p. 19).

O destaque dado a escola, pelo Estado, como promotora do convívio na diversidade, pode ser interpretado, no parágrafo que trata do papel desta, no processo educacional.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997c, p. 21).

É no âmbito da escola, que se deve trabalhar a tolerância, num processo de construção do entendimento, do respeito mútuo e da solidariedade, ressaltando como vem ocorrendo ao longo da história, a formação do povo brasileiro e da sua cultura, num complexo e heterogêneo mesclado de influências étnicas e culturais, assimiladas com características distintas, dando um tom diferenciado em cada área, dividindo-a por aspectos regionais e locais.

Cabe a escola, através dos profissionais que nela atuam, disseminar as culturas, ligada às identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais, incorporando-as em seu cotidiano, sem diluí-las e permitindo seu entrelaçamento, numa permanente reelaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexa e riquíssima diversidade sociocultural, caracterizando-a por recortes de âmbito regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico.

O Estado assume, o valor social e a variada diversidade, dos muitos grupos que compõe a sociedade brasileira, destacando-os em território nacional.

Convivem hoje no território nacional cerca de 206 etnias indígenas, guardando, cada uma delas, identidade própria, [...] além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões. [...] Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos,

católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação [...]. Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, (BRASIL, 1997c, p. 24). [...] e possuir comportamentos ligados (grifo da autora) [...], às características de grupos tradicionais, como caiçaras, sertanejos, caboclos, pantaneiros, povos da floresta e populações ribeirinhas (BRASIL, 1997c, p. 26).

Com a perspectiva de que, tratando a diversidade cultural no currículo escolar, reconhecendo-a e valorizando-a, estar-se-á contribuindo para superação das discriminações, atuando sobre a exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos. Vale ressaltar que, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática, faz-se necessário, um trabalho educativo voltado para a cidadania e o grande desafio, proposto para a educação é estabelecer conexões, entre o que se aprende na escola e a vida cotidiana da população, pois na complexidade cultural das relações que se estabelecem, entre diferentes culturas que convivem no território brasileiro, todas contribuem para a constituição e permanente reelaboração da identidade nacional.

Aliado a todos os pontos enumerados, pode-se acrescentar, o encurtamento do espaço e a quebra de fronteiras geográficas, resultante do advento da globalização e das nações, unidas em blocos econômicos, que ocasionou efeitos sociais diversos, como a maior percepção das diferenças e o ressurgimento das etnias, mas que serviu para mostrar, o quanto as culturas são dinâmicas, e que, mesmo com a miscigenação global, conseguem manter a essência que as diferencia das demais intranacionalmente.

Ainda no que diz respeito às políticas públicas implantadas pelo Estado, relacionadas ao ensino curricular, estão assegurados a nível nacional, a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, nas comunidades indígenas e quilombolas, com escolas organizadas e administradas pela própria comunidade com didática próprias; o ensino religioso com fator de possibilidade de escolha ou não; o uso de temas básicos como ocupação e conquista, escravização, imigração e migração para a compreensão da trajetória e origem das etnias dos diversos grupos que compõem a população brasileira; além do ensino de duas línguas estrangeiras, de escolha livre, que atendam o contexto local em que a escola está inserida.

O propósito, deste variado currículo está em manter, respeitar e compreender o processo de surgimento de tendências, ideias e crenças disseminadas no país, influenciadas pela dinâmica constante das tradições culturais, que se mantêm vivas, mesmo sabendo que estas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando

valores, reformulando constantemente seus códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade.

Alguns temas, conceitos e termos da temática da pluralidade cultural, dependem da área em que a escola está inserida, como elemento que auxilia a compor a identidade, como as diferentes linguagens, que ampliam as possibilidades de expressão para além da verbal, forma predominante de comunicação na maioria das sociedades, permitindo o entendimento da importância de diferentes códigos linguísticos, de diferentes manifestações culturais e sua compreensão no campo educacional, como fator de integração e expressão do discente, respeitando suas origens.

Tratando especificamente da temática das línguas diferentes da língua portuguesa, idioma oficial, significa a percepção da complexidade do país, atribuída à escola, pelo Estado, com a compreensão de como se constituem identidades e singularidades, de diferentes povos e etnias, reconhecendo-as regional, étnica e culturalmente, valorizando a pluralidade cultural brasileira e as vivências de escolas indígenas, escolas vinculadas a grupos étnicos e escolas de regiões de fronteiras geopolíticas, distribuídas em mais de quinze mil quilômetros de extensão fronteiriça.

3.1.2 Políticas Públicas Educacionais na Fronteira: escolas de Pacaraima e a inclusão na diversidade

A educação no Brasil está diretamente relacionada a situação socioeconômica da sociedade, no que se refere a distribuição de renda e da riqueza, que determina o acesso e a permanência dos discentes na escola. Assim, considerar o contexto socioeconômico da área, pode justificar determinados arranjos sociais que a caracterizam. O município de Pacaraima possui uma população, com um perfil socioeconômico dos mais elevados do estado, segundo dados do Censo Populacional 2010 (IBGE, 2010), com um valor de rendimento *per capita* anual⁷ de 6.134,00 reais correspondente a 68,8% do estado que é de 8.904,00 reais por ano, além de um índice de *gini*⁸ em 0,74, acima do total do estado que é de 0,64.

⁷ O rendimento *per capita* é um indicador que ajuda a medir o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região, obtida mediante a divisão da Renda Nacional (isto é, Produto Nacional Bruto menos os gastos de depreciação do capital e os impostos diretos) pelo número de habitantes do lugar.

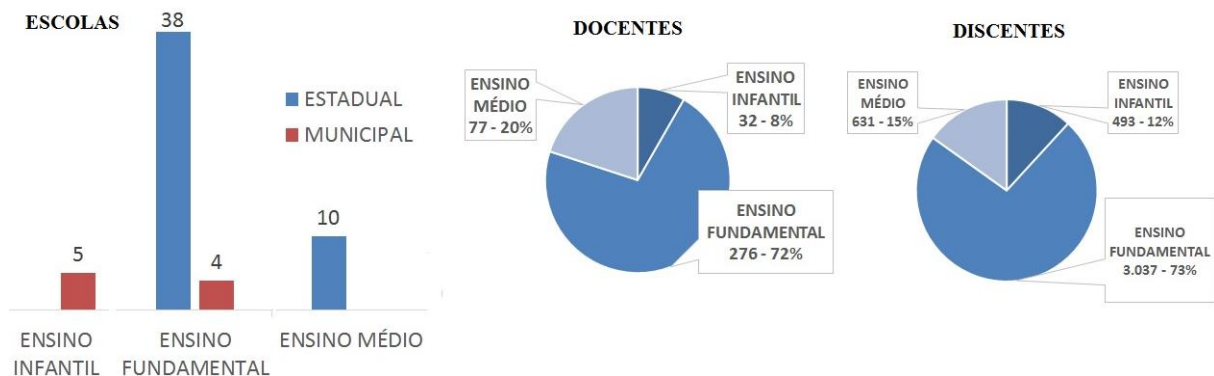
⁸ O Índice de *Gini*, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda [...]. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um [...]. O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um [...] está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

Segundo dados divulgados no Censo Populacional 2010 (IBGE, 2010), no que se refere a instrução da população roraimense, na categoria com 10 ou mais anos de idade são 175.598 pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto, destes 4.501 encontram-se em Pacaraima; 57.617 pessoas com fundamental completo e médio incompleto com 1.168 destes em Pacaraima; 93.768 pessoas com médio completo e superior incompleto, destes 1.451 em Pacaraima e 23.633 pessoas com nível superior completo com 204 destes em Pacaraima.

Em Roraima cerca de 18.980 discentes estavam matriculados no ano de 2010 em instituições de ensino superior, sendo 9.982 em instituições públicas e 8.998 em instituições privadas. Vale ressaltar que em Pacaraima não há ensino superior (INEP, 2011).

Nos dados apresentados pelo IBGE (2016), ilustrado no gráfico 1, em 2012, o município de Pacaraima possuía 42 escolas de Ensino Fundamental (38 administradas pelo estado e 6 pelo município), 10 escolas de Ensino Médio administradas pelo estado e 5 escolas de Ensino Infantil, administradas pelo município. Os docentes atuantes em Pacaraima compõem um total de 341 profissionais, destes 276 atuando no Ensino Fundamental (229 em escola estadual e 47 em escola municipal), 77 atuando no Ensino Médio, em escolas estaduais e 32 no Ensino Infantil, em escolas municipais. Neste mesmo ano, foram efetuadas 3.037 matrículas no Ensino Fundamental (1.888 em escolas estaduais e 1.149 em escolas municipais), 631 no Ensino Médio em escolas estaduais e 493 matrículas no Ensino Infantil em escolas municipais, num total de 4.693 matrículas efetuadas (IBGE, 2016).

Gráfico 1 - Características da educação em Pacaraima 2012: escolas, docentes e discentes



Fonte: Adaptado do IBGE, 2016.

- Obs.: (1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível / modalidade de ensino e em mais de uma escola.
 (2) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível / modalidade de ensino.
 (3) Não há escolas na categoria federal.

Com dados fornecidos pelo INEP, e apresentados pelo IBGE (2016), constatou-se que nos últimos anos, o número de estabelecimentos escolares no município de Pacaraima teve um aumento de seis unidades escolares, aumento não expressivo, no entanto o número de docentes atuando nas respectivas escolas, teve um aumento bem mais significativo. Levando em consideração que os mesmos docentes que atuam na rede estadual de ensino podem também se fazerem presente na rede municipal, estima-se um aumento de no mínimo 135 docentes atuando no município de Pacaraima nos últimos doze anos.

Atualmente o município de Pacaraima possui 47 escolas cadastradas e reconhecidas pelo MEC assim distribuídas: 1 escola indígena particular, 2 escolas municipal urbana, 4 escolas municipal rural, 1 escola estadual urbana, 4 escolas estadual indígena e 35 escolas estadual rural (Quadro 1).

Quadro 1 - Escolas do município de Pacaraima: 2016

Escola Particular Indígena Rural -1	Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
Escola Municipal Urbana - 2	Escola Municipal Casimiro de Abreu Escola Municipal Alcides da Conceição Lima
Escolas Municipal Rural - 4	Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva, Escola Municipal Nossa Senhora de Guadalupe, Escola Municipal Indígena Ingaruma, Escola Municipal Indígena Mauricio Pereira
Escola Estadual Urbana - 1	Escola Estadual Cicero Vieira Neto
Escolas Estadual Indígena - 4	Escola Estadual indígena Ana Abelardo, Escola Estadual Indígena Doroteu Jose da Silva, Escola Estadual Indígena Sarakayna, Escola Estadual Indígena Tuxaua Feliciano dos Santos
Escolas Estadual Rural - 35	Escola Estadual Indígena Índio Insikiram, Escola Estadual Indígena Amooko Perekka, Escola Estadual Indígena Artur Pinto da Silva, Escola Estadual Indígena Bartolomeu Bueno, Escola Estadual Indígena Bento Luís, Escola Estadual Indígena Fernão Dias, Escola Estadual Indígena Filismino de Alcântara, Escola Estadual Indígena Guilhermina Fernandes, Escola Estadual Indígena Índia Francisca da Silva Macuxi, Escola Estadual Indígena Índio Manoel Barbosa, Escola Estadual Indígena Índio Tawina, Escola Estadual Indígena Índio Tuxaua Evanderson, Escola Estadual Indígena Izaura Roth, Escola Estadual Indígena José Antônio de Souza, Escola Estadual Indígena José Joaquim, Escola Estadual Indígena Kuiapin, Escola Estadual Indígena Madre Conceição Dias, Escola Estadual Indígena Manoel Anísio da Silva, Escola Estadual Indígena Monaiko, Escola Estadual Indígena Nova do Samã, Escola Estadual Indígena Padre Jose de Anchieta, Escola Estadual Indígena Professor José Malheiros, Escola Estadual Indígena Professora Ana Miranda Vasconcelos, Escola Estadual Indígena Rorai Me Ri Pi, Escola Estadual Indígena Santa Rosa de Lima, Escola Estadual Indígena Santo Antônio de Pádua, Escola Estadual Indígena Siminiyo, Escola Estadual Indígena Terezinha dos Santos, Escola Estadual Indígena Tuxaua Alonso de Souza, Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, Escola Estadual Indígena Tuxaua Bento Louredo da Silva, Escola Estadual Indígena Tuxaua Felismino, Escola Estadual Indígena Tuxaua Lobato, Escola Estadual Indígena Índio Amooko Aripiron, Escola Estadual Indígena Índio Raimundo Macuxi

Fonte: Adaptado de dados fornecidos pela SEMP.

A educação do município de Pacaraima, como mostra o quadro 1, majoritariamente se encontra voltada a atender a população indígena, que se encontra distribuída por todo o território municipal, com 5 escolas com língua, currículo e metodologia exclusivamente indígenas ficando evidente a valorização e o respeito pela cultura e diversidade étnica. São 39 escolas rurais, com gestores, docentes e discentes em sua grande maioria indígenas, que mesclam o currículo indígena com orientações pedagógicas e metodológicas da escola tradicional.

As aulas nas escolas indígenas ocorrem na língua materna, com docentes qualificados, nativos da própria comunidade, com currículos voltados a cultura da comunidade. Os docentes indígenas já se encontram em sua grande maioria, qualificados com uma formação superior na área pedagógica indígena, ou em fase de qualificação, com cursos oferecidos pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Os cursos de graduação, voltados exclusivamente para a formação de indígenas, ocorrem no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que atende as organizações indígenas do estado, que reivindicaram o acesso ao ensino superior. Atualmente o referido instituto conta com três cursos de formação superior para indígenas: Licenciatura Intercultural, criado em 2001; Bacharelado em Gestão Territorial, criado em 2009 e Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena criado em 2012⁹.

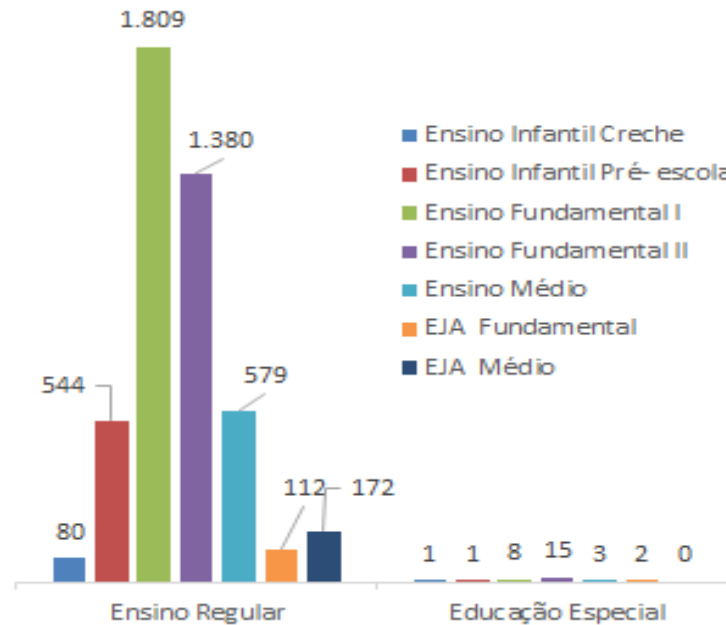
No que diz respeito, as matrículas de discentes no sistema de ensino e tendo como base os dados apresentados no Censo Escolar, promovido pelo INEP (2015), as matrículas efetuadas no sistema público de ensino (escolas estaduais e municipais), o município de Pacaraima teve um efetivo de matrículas iniciais em 2015, de 4.706 discentes, onde deste, apenas 30 matriculados no Ensino de Educação Especial (Gráfico 2).

No que se refere ao Ensino Infantil, as crianças de zero a três anos de idade, matriculadas na modalidade Creche e dos quatro a seis anos, matriculados na modalidade Pré-escola, se encontram num total de 626 discentes. Percebe-se que as matrículas no Ensino Fundamental se destacam com um efetivo de 3.212 dentro da faixa etária e mais 114, no sistema Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 3.326 matrículas iniciais no Ensino Fundamental. Esse número elevado, deve-se ao fato, da obrigatoriedade e permanência das crianças entre sete e quatorze anos, no sistema de ensino pelo governo federal, aliado aos incentivos de programas que estimulam a permanência das mesmas através

⁹ Informações retiradas do sitio do UFRR. Disponível em: <<http://ufrr.br/insikiran>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

de recursos financeiros, destinados a família, refletindo no maior número de matrículas entre as modalidades de ensino.

Gráfico 2 - Matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial no município de Pacaraima: 2015

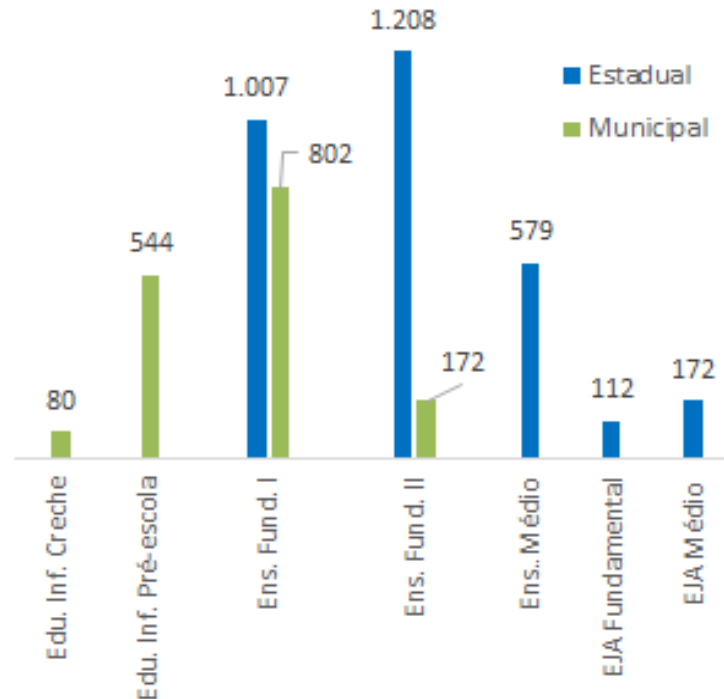


Fonte: Adaptado do INEP, 2015.

No Ensino Médio, foram 754 matrículas nas diferentes modalidades (ensino regular, educação especial e EJA). Ainda com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2015) de 2015, das 4.706 matrículas efetivadas no município de Pacaraima, 4.676 foram no sistema de ensino público, destas com 3.078 matrículas nas escolas administradas pelo estado e 1.598 matrículas nas escolas administradas pelo município, ficando um número reduzido expressivo no sistema de ensino particular com apenas 30 matrículas efetivadas, na única escola particular indígena rural do município (Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol) (Gráfico 3).

O sistema único de ensino na educação brasileira, tem como característica o desafio de uma superação da desigualdade, na busca por uma escola única, na tentativa de diminuir a extrema diferença, encontrada nos índices de escolarização. Em Pacaraima, o governo municipal, tem o apoio do governo estadual, trabalhando em parceria no que se refere a sequência da escolaridade na mudança de modalidade, pois segundo a SEMP, a demanda das escolas administradas pelo governo estadual, sempre atendem a necessidade, referente a quantidade de discentes que mudam de modalidade.

Gráfico 3 - Matrícula no Ensino Público no município de Pacaraima em 2015: modalidades de ensino



Fonte: Adaptado do INEP, 2015.

O governo municipal administra todas as escolas com Ensino Infantil, o governo do estado é responsável pelas escolas com Ensino Médio e EJA e o Ensino Fundamental é dividido entre os dois governos, ficando a maior responsabilidade para o governo estadual (Gráfico 3).

No que diz respeito ao número de crianças venezuelanos matriculados nas escolas de Pacaraima, segundo a dados fornecidos pela SEMP, a exatidão deste número não pode ser diagnosticada, pois a origem das crianças precisa ser investigada de forma mais particular. Existe uma miscigenação entre brasileiros e venezuelanos na fronteira com pais e filhos que possuem a dupla nacionalidade e que mantem residência nos dois países.

Também se encontram entre os discentes: pai brasileiro, mãe venezuelana, filho brasileiro; pai venezuelano, mãe brasileira, filho brasileiro; pai brasileiro, mãe venezuelana, filho venezuelano; pai venezuelano, mãe brasileira, filho venezuelano que residem de um ou do outro lado da fronteira, ou mesmo nos dois países. Ainda são encontrados discentes brasileiros com pai e mãe também brasileiros, mas que residem somente na Venezuela e famílias totalmente venezuelanas que têm residência somente do lado do Brasil.

Nas fichas de matrículas, são usados os registros de nascimentos dos discentes, mas não são cadastrados a origem dos pais. Essa identificação, pode ser vista, como uma forma de discriminação social e o combate a esse tipo de preconceito, deve iniciar no sistema de matrícula. O endereço que consta na ficha, vai depender da intenção e dos dados fornecidos por quem efetuou a matrícula, pois, comprovante de endereço consegue-se com parentes que moram do outro lado da fronteira.

Segundo informações o único controle, que existe para efeito de matrícula, ocorre quando é informado que há necessidade do uso do transporte escolar fornecido pelos governos municipal e estadual. Ainda com base em informações, existe um acordo informal entre os governos municipal e estadual e a população, fechados geralmente em momentos de eleições políticas, fazendo parte do pacote de programa de governo a ser cumprido com promessas feitas durante o pleito eleitoral.

O traslado de 17 km entre a área urbana de Santa Elena de Uiarén e a área urbana de Pacaraima feita pelo discentes, que estudam em Pacaraima e residem do outro lado da fronteira é custeado pela prefeitura de Pacaraima e pelo governo do estado de Roraima, com dois ônibus financiados pela prefeitura e dois pelo estado, nos dois turnos diurnos, transportando um total de 384 discentes, entre crianças e adolescentes, venezuelanas e brasileiras que moram do outro lado da fronteira. Ainda com base em dados fornecidos pela SEMP, são aproximadamente 600 discentes, que residem na Venezuela e estudam no Brasil, pois possuem aqueles que fazem o traslado em transporte particular.

Um fato inusitado ocorreu durante a coleta de informação documental. Foi observado em um dos documentos, crianças que residem do outro lado da fronteira e usam o transporte escolar coletivo, mantido pelo poder público municipal, com as famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, criado pelo governo federal brasileiro, com objetivo combater a fome, a pobreza e a desigualdade social no país, com transferência de renda para famílias em situação de extrema pobreza (BRASIL, 2014a). Somente em uma escola investigada 48 discentes, fazem parte e recebem recursos do referido programa, no entanto residem na Venezuela¹⁰.

Não há registro de crianças brasileiras que moram em Pacaraima e estudam na Venezuela, isso deve-se a variados fatores dentre eles o valor sociocultural atribuído a língua portuguesa, dado ao prestígio micro sociolinguístico desta língua com relação ao espanhol.

¹⁰ O Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família é uma ação do Estado que traça o perfil das famílias pobres fazendo um cadastro, para que possam receber o benefício, porém é preciso o cumprimento de algumas condicionalidades por parte das famílias beneficiadas e a frequência escolar é uma delas (BRASIL, 2014a).

Outro fator é caracterizado pela situação socioeconômica que vem passando a sociedade bolivariana nos últimos quinze anos e por fim, a ascensão econômica da sociedade brasileira no mercado internacional.

Numa sociedade plural, pois entre os discentes brasileiros e venezuelanos existem várias etnias indígenas, e no reconhecimento da diversidade e da pluralidade no advento global, o próprio Estado passa a perceber a fronteira, como um lugar de ligação, de aproximação, com a possibilidade de uma integração, estimulando e valorizando às escolas ao longo da fronteira a participarem do cotidiano de um e do outro lado dela, com as crianças percebendo o mundo como único e de todos e que as diferenças estão nas expressões culturais e que faz parte de cada indivíduo ser também único, diferente.

4 PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA - PEBF

O PEIBF foi criado em 2005, com o objetivo de promover o intercâmbio entre docentes, que atuavam profissionalmente na fronteira dos países do MERCOSUL, numa iniciativa bilateral entre o Brasil e a Argentina, efetivada a partir de 2008, com 14 escolas dos dois países participando, sendo que, no ano letivo seguinte já contavam com 26 escolas, em cinco países. Com a ampliação da área de atuação e a visível melhoria no processo educativo das escolas participantes, o objetivo principal do PEIBF foi ampliado, não somente na promoção do intercâmbio entre docentes, mas na promoção da integração de discentes e docentes, com os dos países vizinhos, quebrando a fronteira subjetiva, ampliando oportunidades do aprendizado de uma segunda língua, pois o ensino nas escolas participantes, ocorre em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os discentes (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Anterior a esta iniciativa tomada pelos governos brasileiro e argentino, que aconteceu em dezembro de 2004, em Buenos Aires, com a primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos Ministérios de Educação, uma série de conversações e entendimentos bilaterais e multilaterais, foram moldando o referido projeto. Em 26 de março de 1991, foi firmado pelos então países membro do MERCOSUL Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção, que em seu *Artigo 17* declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do MERCOSUL (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol, por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como prioridade “o fortalecimento da identidade regional, através de uma cultura de integração”, promovendo políticas públicas regionais de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 7).

Em 2001 foi aprovado o plano de ação do setor para 2001-2005, que apontava, entre outros aspectos, a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, valorizando-se a diversidade e reconhecendo a importância dos códigos culturais e linguísticos, buscando assim, avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi firmada com a Argentina, uma declaração conjunta, reafirmando a educação como espaço cultural para o

fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, atribuindo grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. Dessa forma, começa a ser elaborada a primeira versão do programa e a pesquisar sobre a didática empregadas em segundas línguas e bilinguismo, bem como sobre temas de fronteira.

Como resultado destas pesquisas, surgiu em 2004, a necessidade de elaborar um levantamento da realidade sociolinguística, dos docentes e discentes, que se encontravam nas cidades localizadas na fronteira e que pudesse apontar, o grau de conhecimento do espanhol e do português, padrão dos docentes e discentes das escolas desta área e as representações sobre estas línguas, surgindo assim a primeira versão do “Projeto-piloto de Educação Bilíngue. Escolas de Fronteira Bilíngues Português-Espanhol” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 8).

Ainda nesse mesmo ano, foi assinada em Buenos Aires, mais uma declaração conjunta, que referendou o Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, subscrito em Brasília, em novembro de 1997, que incluía um plano de trabalho como “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” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 8).

No Brasil, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MERCOSUL, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou entendimentos, junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da Região Sul do país, buscando a adesão de escolas localizadas na área de fronteira, onde o projeto PEIBF, começa a ser executado, como um programa desenvolvido conjuntamente pelo Brasil e Argentina, passando a se chamar Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Na Argentina, após a confirmação do programa da nova Declaração Conjunta, a Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, juntamente com a Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia (MECyT), daquele país, convocaram as Secretarias de Educação das Províncias localizadas na fronteira com o Brasil para apresentar-lhes o programa e fecharem um acordo para sua execução.

Segundo Flores (2010), em breve histórico sobre o PEBF, destaca que, durante o ano de 2005, o programa envolveu duas escolas argentinas e duas escolas brasileiras e a partir de então, tem sido ampliado e aprimorados os instrumentos de diagnóstico sociolinguístico, através de informações coletadas nas escolas selecionadas, na forma de questionários, com gestores escolares e docentes e de diagnóstico da proficiência em português e espanhol dos

discentes dos primeiros anos do Ensino Básico, no caso do Brasil e da Argentina, e na Educação Infantil, no caso da Argentina.

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

Para se obter, uma visão geral das escolas localizadas na fronteira, participantes do PEBF, que assumiram um modelo comum, para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade, num intercâmbio entre docentes e discentes, foi extraído informações oficiais, que se encontram disponíveis na página virtual oficial do MEC, um quadro, com as cidades e a quantidade de escolas participantes até o ano de 2010 (Quadro 2).

Quadro 2 - Cidades com escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira:

2010

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

Fonte: BRASIL, 2010.

Estas escolas cumprem importante papel social, no que diz respeito a identidade cultural (tradições, línguas), nas áreas em que se encontram, criando condições que valorizem o respeito entre todos, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração. No entanto, as escolas participantes do PEBF possuem o desafio de apagar a discriminação, mostrando a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro e do “outro”, representada pela

diversidade étnico-cultural, valorizando a individualidade histórica e possibilitando um trabalho ético na educação.

As escolas, de um lado e do outro da fronteira são chamadas “escolas-espelho” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 22), pelo próprio programa ou “escolas-gêmeas” por alguns estudiosos, como Flores (2010), isto devido ao fato, destas participarem dos projetos educacionais em parceria. A segunda referência (escolas-gêmeas), remete ao programa desenvolvido, desde os anos de 1980, nos municípios localizados na faixa ou região de fronteira, com suas áreas urbanas consideradas pelo Estado brasileiro, como “cidades de fronteira”, para efeito de políticas de desenvolvimento urbano, definindo-as como lugar privilegiado para o desenvolvimento do sistema de “cidades-gêmeas” internacionais, isto é, aquelas cidades localizadas em áreas de fronteira, que contam com um intercâmbio social intenso no outro país, propiciando as condições ideais para a cooperação interfronteiriça.

O Estado brasileiro considera “Áreas Especiais” os municípios localizados a Faixa de Fronteira, que compreende uma faixa interna de 150 Km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, pela legislação, os dispositivos regulamentares básicos pertinentes à Faixa de Fronteira são a Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979 regulamentada pelo Decreto nº 85.064 de 26 de agosto de 1980 e ratificado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1979; 1980; 2012).

A ratificação feita pela Constituição Federal de 1988, diz respeito principalmente as sedes dos municípios, localizados na faixa ou região de fronteira, que podem ser consideradas como cidades de fronteira para efeito de políticas de desenvolvimento urbano. Com isso, o governo pode incluir, as unidades político-administrativas do Brasil, localizadas na Faixa de Fronteira, sob regras de segurança nacional, em especial, no tocante a obras públicas de engenharia civil, participação de estrangeiros em propriedades rurais ou empresas nestas áreas, concessões de terras e serviços e auxílio financeiro do governo federal (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que, nessa faixa imaginária, do limite internacional, tem a chamada Zona de Fronteira que se relaciona, a uma área delimitada pela soma das duas faixas de fronteira, interna e externa ao Brasil, nesse mesmo interim, o termo limite deve ser entendido como, a linha imaginária que delimita um país e restringe a livre comunicação transfronteiriças (MACHADO, 1998).

Segundo o Ministério da Integração Nacional (MI), em portaria, publicada em 21 de março de 2014, salientando as crescentes demandas pelos municípios de políticas públicas específicas, para as cidades nas fronteiras; e considerando a importância destas, nas áreas em

que se encontram, para integração sul-americana, estabelece em seus *Artigos* 1º e 2º, o conceito de cidades-gêmeas, para estas áreas urbanas como:

Art. 1º - Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º - Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes (BRASIL, 2014b, p. 64).

Na mesma, Portaria de nº 125, em seu *Artigo* 3º, saiu publicado a lista de todos os municípios considerados cidades-gêmeas nacionais e em *Parágrafo único*, designando que as que não constam na lista supracitada, e se encontram na fronteira em situação similar, serão considerados equiparados às cidades-gêmeas.

Ao todo, foram classificados 30 municípios como cidades-gêmeas: Oiapoque, no estado do Amapá; Bonfim e Pacaraima no estado de Roraima; Tabatinga, no estado do Amazonas; Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Santa Rosa do Purus, no estado do Acre; Guajará-mirim, no estado de Rondônia; Bela Vista, Coronel Sapucaia, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã e Ponto Murtinho, no estado do Mato Grosso do Sul; Barracão, Foz do Iguaçu e Guaíra, no estado do Paraná; Aceguá, Barra do Quaraí, Chuí, Dionísio Cerqueira, Itaqui, Jaguarão, Porto Xavier, Quaraí, Santana do Livramento, São Borja e Uruguaiana, no estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2014b) (Figura 1).

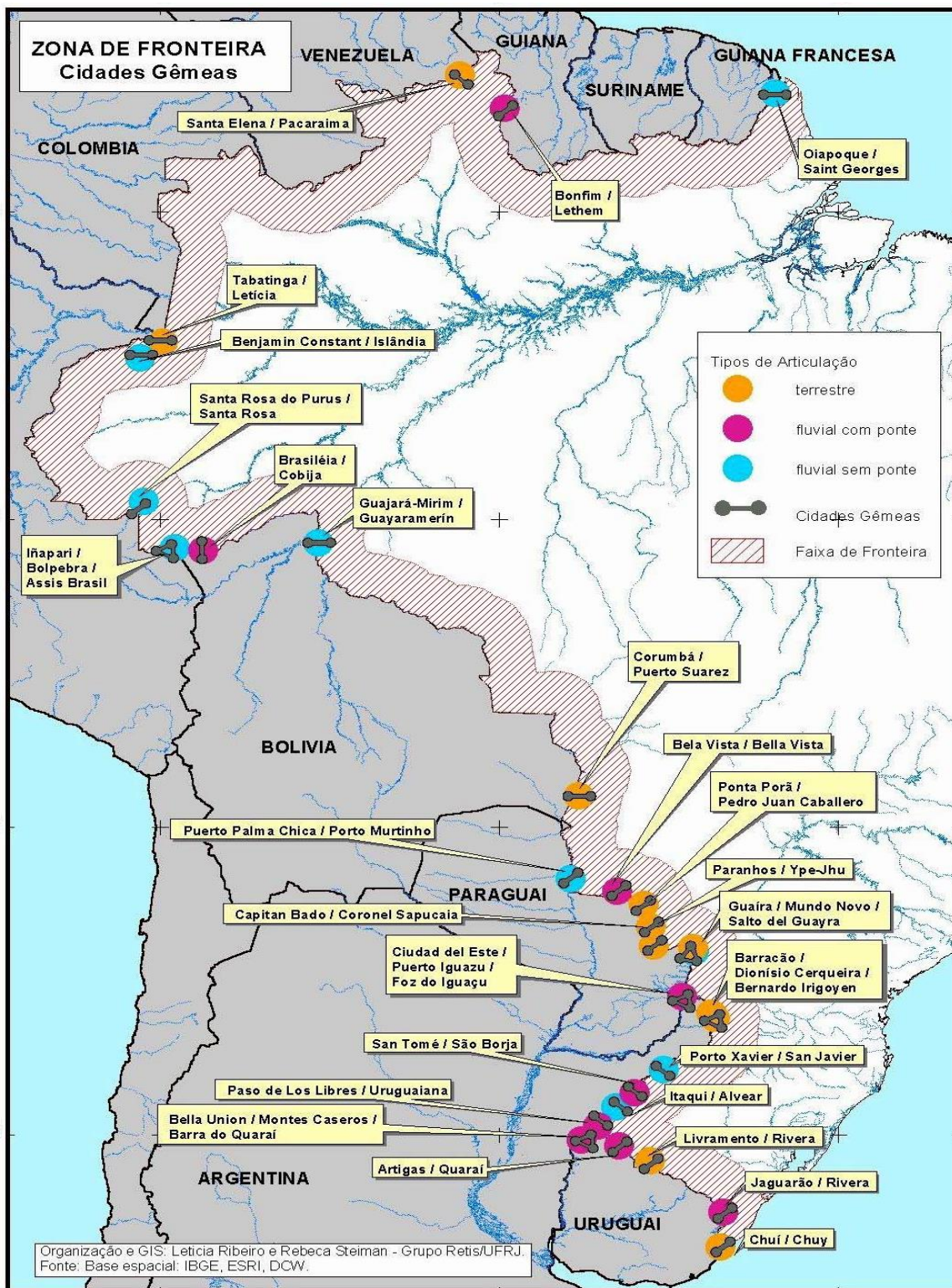
A discussão referente as cidades brasileiras, localizadas na linha de fronteira internacional é amplamente analisada por Machado (1998), que define cidades-gêmeas como aquelas áreas urbanas, simetricamente dispostas dos dois lados do limite internacional e onde há uma intensidade de fluxos, de intercâmbio de pessoas, serviços, culturas e informações, de tal maneira que pareça que uma cidade seja a extensão da outra, abstraindo-se as diferenças político-administrativas que as caracterizam.

Para Machado (2010, p. 69) as cidades brasileiras, localizadas na linha de fronteira internacional são espaços cosmopolitas, onde se encontram as mais variadas etnias.

As cidades-gêmeas são, no mínimo, bi-nacionais, (sic) mas com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo, que são em parte atraídas pela possibilidade de ser mais um 'estrangeiro' em meio a outros. Geralmente considerado como algo 'natural' pelos habitantes locais, o ambiente cosmopolita fundamentado na diversidade cultural e étnica pode ser explorado por políticas de

desenvolvimento urbano - alimentos, música, bilinguismo, arquitetura, etc., são elementos que enriquecem a qualidade de vida e a convivência transfronteiriças, ao mesmo tempo em que reafirmam a heterogeneidade do lugar e, com ela, a possibilidade de se articular a redes de diversos tipos e origens.

Figura 1 - Zona de fronteira: cidades-gêmeas



Fonte: STEIMAN, 2002 *apud* IBGE, 2008.

Ainda voltado para alguns aspectos concernentes, ao entendimento relacionado às cidades-gêmeas, localizadas na zona de fronteira, pode-se ampliar o entendimento através de Steiman (2002, p. 2), que salienta:

As cidades gêmeas formam subespaços estruturados dentro da faixa de fronteira, onde se realizam preferencialmente os fluxos transfronteiriços. [...], inseridas em múltiplas redes que ampliam sua capacidade relacional, [...] através de acordos locais e regionais, e dinamizada por inúmeros fluxos que atravessam a fronteira, [...] com uma (grifo da autora) institucionalização de iniciativa local, com a criação de mecanismos administrativos e legais que incrementam a economia das comunidades fronteiriças envolvidas.

Neste conjunto de unidades político-administrativo, na linha de fronteira são as cidades-gêmeas, que devem ser destacadas, isto é, aqueles núcleos localizados de um lado e outro do limite internacional, cuja interdependência é com frequência maior, do que de cada cidade com sua região, ou com o próprio território nacional e são nelas, que o PEBF desempenha seu papel de integrador, para uma educação bilíngue, com hábitos de respeito mútuo e de cooperação interfronteiriça, conhecendo e valorizando as culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade.

4.1 ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: PAPEL SOCIAL DA INCLUSÃO NA DIVERSIDADE

Como salientado anteriormente, a metodologia adotada no PEBF é o de Ensino por Projetos de Aprendizagem (EPA), com os docentes de ambos os países, oportunizando maior participação e envolvimento de toda a comunidade, na realização das atividades propostas, efetivando interculturalidade interescolar, desde o planejamento das aulas juntos, que determinam em quais partes do projeto se realizarão, ao intercâmbio dos idiomas sendo trabalhados concomitantemente.

A metodologia via EPA foi escolhida para o PEBF, pela possibilidade da livre escolha de temas, serem desenvolvidos localmente, conforme se considere mais oportuno e voltado as diferentes realidades das escolas participantes, podendo realizar projetos diferentes entre si, que se estendam por dois meses ou um bimestre e que não se repitam na escola, sem perder de vista os objetivos, ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas.

No documento oficial do PEBF, destaca-se o entendimento de interculturalidade em duas dimensões, sendo a primeira, um conjunto de práticas ligadas ao outro, no cotidiano da dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais e a segunda, o conhecimento sobre o outro, na dimensão informacional da interculturalidade:

[...] um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. [...] interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos (sic) conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem [...], cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país [...], e o segundo (grifo da autora) como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, sua (sic) formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas [...]. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngüe (sic) (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 15).

É nesta interculturalidade, de conhecimentos sobre o outro, que possibilitarão, aos envolvidos no programa, sentirem-se partícipes de histórias comuns, para assim compreenderem, aceitarem e apreciarem o esforço do outro, ao longo de sua história e suas conquistas, mantendo um vínculo emocional, fundante para a formação de atitudes positivas, frente ao outro e à cultura que ele veicula, experimentando tradições pedagógicas institucionais, de dois sistemas escolares diferentes, além de propiciar o conhecimento e o uso de mais uma língua, contribuindo para a qualidade e aprimoramento de sua educação pessoal.

As escolas envolvidas no programa, para além desta incorporação da segunda língua e de pessoas da outra nacionalidade nas suas rotinas, ampliam a base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a região, como unidade de trabalho, no entanto, priorizam-se como primeiro recurso de aprendizagem, o desenvolvimento da oralidade, dando especial destaque e a devida importância da função social da segunda língua, incentivando o apreço e a vontade de aprendê-la, por meio da fala e da escrita, isto é, um dos principais objetivos do PEBF é apreensão da segunda língua, dentro das escolas, por intermédio da oralidade, em que a aprendizagem vai acontecendo, de forma natural e coletivamente.

Ainda, segundo o documento oficial do PEBF, objetiva-se desenvolver um modelo de ensino comum nas escolas de fronteiras, de início, com calendário e práticas curriculares dos seus respectivos sistemas de ensino e a médio prazo, pretende-se um modelo comum compartilhado, com um calendário curricular único para as escolas, não justapostos, mas com

“acordos e negociações que os sistemas escolares envolvidos (escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, ministérios provinciais de educação, ministérios nacionais) realizam dentro de um quadro curricular (grifo da autora) comum estabelecido” com cada sistema de ensino e cada escola elaborando seu Projeto Político Pedagógico (PPP), além de manterem suas rotinas pedagógicas e estratégias de trabalho (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 19).

Tem-se ainda, como proposta, um modelo sequencial, iniciando a aplicabilidade do PEBF, no 1º ano do Ensino Fundamental e na turma equivalente da escola-gêmea do outro país, com número de horas semanais restritas, e uma projeção pretendida de ampliação anual do número de turmas envolvidas, com avanço sequencial e de maneira sistemática e vinculada (turmas fechadas sem entrada de alunos nas turmas durante a sequência do processo de escolarização), numa possível progressão de conteúdos e atividades, previstos nos projetos e na posterior avaliação dos avanços dos discentes, com um intercâmbio docente, a partir da disponibilização de quadros já formados, em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

No que se refere, ao funcionamento dos estabelecimentos escolares participantes do PEBF, na execução da carga horária e disposição das aulas em segunda língua, propõe-se três formas para a organização das escolas:

- 1) Escola em Tempo Integral (Jornada Completa), com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 noutro turno, a partir de projetos de trabalho binacionais, formulados de maneira conjunta, desenvolvidos pelas escolas-espelho concomitantemente, com tarefas específicas em cada língua. Nesse modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos 6 horas semanais, com possibilidade de ampliação, conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos terão ademais das horas reservadas aos projetos em segunda língua, outras atividades e oficinas nos dias não destinados à educação bilíngüe (sic).
- 2) Escola em Contra-Turno (sic), com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, mas somente com as atividades de educação bilíngüe (sic) intercultural no turno contrário
- 3) Escola em Turno Único, com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, realizados de forma bilíngüe, (sic) com tarefas específicas em cada uma das línguas. Em dois dias por semana o ensino, [...], é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, num total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 23).

Estas propostas, curriculares e de funcionamento devem-se ao fato do PEBF, ter sua execução, sobre uma base escolar pré-existente, gerenciada por diferentes secretarias de educação e ministeriais, ocasionando um descompasso, não sendo recomendável defender um modelo único para a execução, no entanto, pode-se acrescentar que os modelos, acima

descritos, apresentam pontos positivos e negativos, mas servem como um direcionamento para as escolas participantes, como já previsto no programa.

O modelo em turno único prevê a presença do trabalho em segunda língua na base curricular, enquanto o trabalho em contra-turno (sic) muitas vezes pode fazer com que o trabalho seja visto como uma atividade extra-curricular, (sic) o que não é a intenção do PEBF. O turno único traz melhores perspectivas para a ampliação do sistema, porque não interfere tanto na rotina da escola, não demandando ampliação do espaço físico e de contratação docente com a mesma intensidade que o trabalho em contra-turno (sic) ou em turno completo. O trabalho em contra-turno (sic) ou em turno completo, por sua vez, amplia o tempo de permanência do aluno na escola, estratégia útil para o processo de aprendizagem do aluno a médio e longo prazo, mas que encontra resistências por parte dos pais, em especial considerando as crianças menores (6 e 7 anos), que fazem sua primeira experiência escolar (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 24).

A pretensão do PEBF, a médio prazo, dita que as escolas-gêmeas, tomem a decisão em parcerias, buscando atender as necessidades de cada localidade, pensando num modelo de funcionamento curricular, definido de forma conjunta, com base nas características específicas locais, com práticas construídas nas escolas, a partir da convivência e dos contatos linguísticos, que se fazem presentes na rotina escolar.

O planejamento conjunto, [...] entre o corpo docente, são oportunidades da prática do bilingüismo (sic): fazem circular discursos falados e textos escritos nas duas línguas, permitem escutar a língua do outro, e portanto, escutar o outro e entendê-lo na sua língua [...] e entre os discentes prevêem (sic) tarefas a serem realizadas em português e em espanhol, coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou do país vizinho [...], de acordo com o nível de conhecimento do idioma [...] e de acordo com o planejamento conjunto realizado [...] portanto, [...] o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua (grifos da autora) (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 27-28).

No que se refere aos conteúdos, é importante destacar, em sua apropriação espiralada, isto é, o conteúdo pode ser retomado várias vezes, ao longo do percurso escolar, tornando-o mais complexo e ou enriquecendo-o, à medida que a aprendizagem avança. No que tange ao processo avaliativo, sugeriu-se a metodologia de ‘portfólio’¹¹, definido como o acompanhamento, realizado a partir de evidências de variadas naturezas, do trabalho realizado pelos discentes, individual e coletivamente, fazendo com que percebam o quanto aprenderam e o que ainda lhes faltam.

¹¹ O portfólio é uma estratégia pedagógica advinda do campo das artes: são pastas ou conjuntos de memórias de obras realizadas pelo aluno individualmente ou em grupo. É um processo de seleção de amostras que reflatam a trajetória de aprendizagem de cada estudante no decorrer de um projeto de aprendizagem, permitindo que os docentes avaliem qualitativamente o crescimento e os desdobramentos das suas habilidades.

As escolas do PEBF contam com bibliotecas bilíngues, com acervo enviado pelos Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina, integradas por livros criados especialmente para crianças, como os livros de imagem, ricamente ilustrados, às vezes com textos breves, às vezes sem texto.

Enfim, o PEBF tem sua origem, a partir das concepções iniciais e experiências vivenciadas, pelas primeiras escolas envolvidas no projeto, a partir da descrição do que vinha ocorrendo efetivamente, nas escolas das cidades-gêmeas, nas fronteiras entre a Argentina e o Brasil, através de relatórios e observações, além das atas das reuniões bilaterais que ocorreram alternadamente nos dois países, e da documentação prévia, entre os dois governos no âmbito do MERCOSUL e finalmente, este foi enriquecido, pelas observações de docentes de escolas brasileiras e argentinas, além de dirigentes municipais, estaduais e provinciais que participaram do I Seminário Internacional sobre as Escolas Bilíngues de Fronteira, realizado pelo MEC em Foz do Iguaçu no ano de 2006.

4.1.1 Características Sociais e Geográficas do Município de Pacaraima

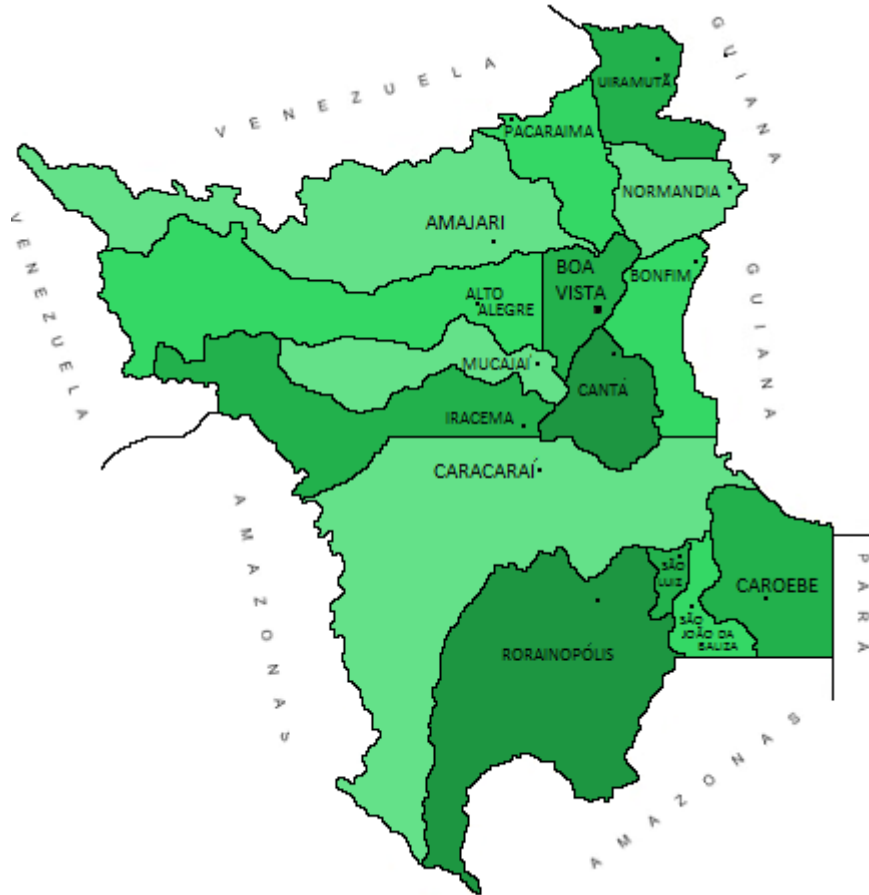
Diante do exposto, numa análise de políticas públicas inclusivas, esta pesquisa foi desenvolvida na sede do município de Pacaraima, fronteira norte do Brasil no estado de Roraima, na parte setentrional da Região Amazônica, com uma posição geográfica com cerca de 1900 km de extensão de fronteiras internacionais, o que lhe dá uma configuração peculiar. “O Estado de Roraima limita-se ao norte, noroeste e a oeste com a República Bolivariana da Venezuela; ao norte, nordeste e a leste com a República Cooperativista da Guiana; ao sul e a sudoeste com o Estado do Amazonas e a sudeste com o Estado do Pará” (VALE, 2014, p. 15). Segundo o IBGE (2014), uma área de 224.303,187 km², que representa 4% da Amazônia Legal e 2,6% da superfície territorial do Brasil.

Os limites internacionais em Roraima são de 958,00 Km com a Venezuela e 964,00 Km com a Guiana, perfazendo um total de 1.922,00 Km de fronteiras internacionais. As fronteiras estaduais são de 1.533,00 Km, sendo 1.375,00 Km com o estado do Amazonas e 160,00 Km com o estado do Pará (RORAIMA, 2005, p. 7) (Figura 2).

Levando em consideração os aspectos geográficos, Roraima apresenta três tipos de cobertura vegetal, bem distintas. Ao Sul, uma floresta tropical densa e abundante, entrecortada por rios caudalosos, com fauna e flora exuberante; na região central, o domínio dos campos gerais, lavrados ou savanas, com igarapés e buritizais; ao norte o cenário vai

mudando, de acordo com o avanço rumo a fronteira, com uma área de serras acima dos 1.000 metros de altitude, com um clima que varia de 10°C a 27°C.

Figura 2 - Estado de Roraima: divisão política administrativa e limites



Fonte: Adaptado partindo de bases cartográficas do IBGE.

No extremo norte, nas áreas de serras, os solos apresentam fortes restrições ao uso agrícola, além do déficit de umidade, fatores como a pequena profundidade dos solos e acentuada pedregosidade, constroem tal característica (BRASIL, 2000, p. 16).

O rio Branco principal afluente da margem esquerda do rio Negro constitui-se na principal via hídrica de Roraima, formado pela junção dos rios Uraricoera e Tacutu, toma a direção geral nordeste/sudeste, estende-se por cerca de 600 km. O relevo apresenta-se com vários degraus, destacando-se como ponto mais elevado, o Monte Roraima com 2.875 m de altitude (VALE, 2014).

O estado é cortado por seis rodovias federais: Rodovia Federal 174, que atravessa o estado de sul a norte ligando o Brasil à Venezuela; pela Rodovia Federal 401, que liga o Brasil à Guiana; além das rodovias federais BR-210, que corta o sul do estado, de leste a oeste, para ligar o Pará à Colômbia (não concluída); BR-431 que liga o distrito de Jundiá à

Santa Maria do Boiaçú, no município de Rorainópolis; BR-432 que liga a BR-401 à localidade de Novo Paraíso, município de Caracará e a BR-433 que liga a BR-401 à BR-174, interligando os municípios de Normandia à Pacaraima (VALE, 2014).

Dividido em 15 municípios, Roraima apresenta a seguinte distribuição política administrativa: Boa Vista (sede administrativa), Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz, Uiramutã (Figura 2). O estado é constituído por uma população nativa de índios Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana, Ianomami, Uaimiri, Atroari, Maiongong, a maioria caribenha, vinda da costa do Atlântico, entre as Guianas e a costa do México (VALE, 2014).

No final dos anos do século XX, Roraima passa a apresentar um expressivo crescimento populacional, justificado pela intensa absorção de uma população imigrante. Os dados divulgados pelo IBGE (2014; 2015) demonstram o crescimento, com uma população estimada em 2014 de 496.936 habitantes e em 2015 chegando a 505.665 pessoas, ultrapassando o meio milhão de habitantes.

Este contingente populacional é formado por índios, migrantes e imigrantes, composição esta, reflexo de fluxos migratórios observados na região ao longo da história de sua ocupação, merecendo destaque a participação da população oriunda da própria Região Norte, o qual o estado faz parte, portanto uma migração intra regional e Região Nordeste do país, além da população indígena de imigrações dos países vizinhos.

Uma característica da população, diz respeito à concentração da população na capital administrativa do estado, diagnosticados através da Contagem Populacional do IBGE (2014) mostrando que 63,3% da população total, concentravam-se em Boa Vista, e o restante (36,7%) da população distribuído nos demais 14 municípios, principalmente nas áreas urbanas, no entanto, o grau de urbanização encontra-se abaixo do brasileiro, mas acima do regional.

O crescimento populacional está associado aos projetos de assentamento urbano e rural, incentivos fiscais fronteiriços, enfim, configurando uma sociedade plural do ponto de vista cultural, pois detém o maior contingente populacional indígena do país, miscigenado com grupos populacionais oriundos de todas as unidades da federação e de países vizinhos.

Na extensa linha de fronteira internacional, que cerca Roraima num arco de oeste a leste, nove municípios possuem limites internacionais, no entanto, apenas dois se destacam na zona de fronteira, como pontos estratégicos típicos de fronteira (Figura 2). Pacaraima e Bonfim são municípios com características típicas de áreas urbanas de fronteira, que ligam o

Brasil aos países Venezuela e Guiana respectivamente, peculiaridades que levam a despertar interesses à pesquisa. Estes municípios são cortados por rodovias federais, fazendo o elo de ligação do país ao externo, podendo ser vistos como pontos de ligação, com linhas do “ir” e “vir” numa fronteira ou simplesmente, pontos estanques de identificação do “nós” e “eles”.

A sede do município de Pacaraima, tem uma história de ocupação ligada à demarcação da fronteira com a Venezuela pelo Exército Brasileiro, se originando em torno do marco conhecido como BV-8¹². Área composta por vegetação de savana estépica (parque e arbórea densa), com sua bacia hidrográfica formada pelos rios Surumu, Cotingo e Parimé, com um relevo que apresenta superfície plana, ondulado e elevações isoladas. Predomina o clima tropical chuvoso, com pequeno período seco, com temperatura média anual de 26°C e precipitação pluviométrica de 1.750 mm (BRASIL, 2000).

O município de Pacaraima foi criado pela Lei Estadual nº 096, de 17 de outubro de 1995, desmembrado do município de Boa Vista (RORAIMA, 1995) e está localizado na região norte do estado, com a sede municipal distante do centro administrativo do estado em 214,8 Km, seguindo pela BR 174. Possui limites com República Bolivariana da Venezuela ao norte e com os municípios de Boa Vista e Amajari ao sul, Uiramutã e Normandia a leste e Amajari a oeste. A área territorial do município de Pacaraima é de 8.028,483 km², que corresponde a 3,58% do território estadual, com apenas 1,19% destinado a expansão urbana e ocupação, pois os 98,81% (7.920,09km²) (BRASIL, 2000), restante da área municipal é terra indígena onde ficam as Reservas Raposa Serra do Sol e São Marcos, administradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Figura 3).

Segundo o IBGE (2015), o município apresenta uma população estimada em 11.908 pessoas, com densidade demográfica de 1,30 hab./km², uma taxa média anual de crescimento demográfico de 4,88% e representa um percentual de 2,16% da população do estado. Dados do IBGE (2010), a população indígena é de 4.789 habitantes (distribuídas em 36 aldeias), equivalente a 53,65% da população total do município, predominando as etnias macuxi, wapixana e taurepang e com uma população concentrada na zona rural em 56,73%.

O meio urbano de Pacaraima, possui uma área limitada em 143,81 km² (IBGE, 2014), tornando-se extremamente densa e concentrada, a poucos metros da linha de fronteira, com um ordenamento partindo da BR 174 (e voltado para esta), com destaque para setor terciário da economia, primordialmente o comércio e serviços públicos, com uma população

¹² Essa denominação faz alusão ao marco de número 8 na Fronteira Brasil/Venezuela.

fazem, com discursos sustentados por linguagens que as caracterizam, que vão além das limitações impostas, com rompimento conceituais de estado, nação e cultura nacional.

A convivência de estrangeiros na área de fronteira é também garantida pela solidariedade, em espaços partilhados, e por laços de parentesco, reconhecendo as realizações que operam em acordos formais internacionais (interconexão elétrica, comunicação por telefone, etc.) e informais, que giram em torno do comércio, que passa entre legal e ilegal, com limites difusos.

A posição geográfica da área urbana desse município, em relação ao limite internacional, permite, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012) considerá-la como cidade de fronteira, para efeito de políticas de desenvolvimento urbano conhecidas como cidades-gêmeas, que segundo Machado (2010, p. 66) são definidas como “núcleos localizados de um lado e outro do limite internacional, cuja interdependência é com frequência (sic) maior do que de cada cidade com sua região ou com o próprio território nacional”.

As cidades-gêmeas, com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo, que são em parte atraídas por diferentes possibilidades, sendo considerado como algo comum pelos habitantes locais. Ainda baseado em Machado (2010), o ambiente cosmopolita fundamentado na diversidade cultural e étnica, pode ser explorado por políticas públicas de desenvolvimento urbano (alimentos, música, bilinguismo), através de elementos, que enriquecem a qualidade de vida e a convivência transfronteiriças, ao mesmo tempo em que reafirmam a heterogeneidade do lugar e, com ela, a possibilidade de se articular às redes sociais de diversos tipos e origens.

A coexistência dessa articulação, de expressões de povos de nações distintas e manifestações culturais da fronteira, torna o território duo, através das relações que se estabelecem diariamente, com práticas que contribuem para gerar, um movimento de interação e reciprocidade entre esses povos, promovendo a construção de uma identidade própria do lugar, cuja configuração só existe na fronteira. As trocas, os intercâmbios e as relações que aí ocorrem, propiciam a manutenção das relações dos povos interculturalmente, reconhecendo suas diferenças e que usam a identidade para se aproximarem.

A fronteira é, a um só tempo, dois territórios num mesmo espaço. Objetivamente é linha divisória geográfica entre dois países e subjetivamente está presente no sentimento de nação, na língua, nos costumes. Quando esses sentimentos, que de forma diferente existem dos dois lados, se mesclam com a cultura do outro, produz outros traços culturais, comuns aos dois, portanto, a identidade da cultura fronteiriça, passa pela diversidade, pela multiplicidade.

Sendo a fronteira, um espaço de complexidades e diversidade, é importante pensar as diversas representações desse espaço, já que ela tem um papel preponderante na formação cultural. Neste contexto, pretende-se discutir identidade na diversidade, partindo-se do pressuposto de que esta encontra-se em estreita relação com a questão cultural, que não são rígidas e nem imutáveis, porque são sempre resultados transitórios, de processos de identificação em constante transformação.

Assim, no âmbito escolar, a expressiva diversidade que ocorre na fronteira, perpassa a linha divisória onde discentes e docentes passam a exercer a função integradora, daqueles que fazem parte da zona de fronteira e possibilitam, a consolidação da interculturalidade, dentro de uma concepção dos que interagem e promovem trocas culturais, mesmo sendo de culturas diferentes. Por meio das trocas durante as aulas percebem-se que, elementos constitutivos de uma nova formação cultural como estão presentes na região de fronteira.

4.2 PACARAIMA E O PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA

O PEBF tem como inovação ampliar o contato linguístico, por meio de interações bilíngues entre discentes e docentes vindos de escolas dos dois lados da fronteira, com um planejamento feito em conjunto e um intercâmbio entre os docentes ocorrendo duas vezes por semana, em aulas com a língua do outro, nestes dois momentos, proporcionando um contato real com a linguística oral.

Segundo documentos coletados na SEMP, o processo de implantação do PEBF na zona de fronteira entre o Brasil e a Venezuela foi oficializado em Brasília, nos dias 26 e 27 de junho de 2008, durante uma reunião multilateral que teve a participação de representante do MECyT da Venezuela, onde na ocasião planejou-se a implementação do projeto com a participação dos municípios de Pacaraima, no Brasil, e Santa Elena de Uairén, na Venezuela.

A participação de Pacaraima foi concretizada na II Reunião do Grupo de Trabalho de Escolas Bilíngues de Fronteira Setor Educacional do Mercosul, em Foz do Iguaçu nos dias 15 e 16 de setembro de 2008, com destaque especial a uma visita técnica de conhecimento e de familiarização a escolas já participantes do projeto à cidade de Puerto Iguazu na Argentina, pela equipe de Pacaraima que se encontravam na referida reunião.

Em 18 de setembro de 2008, o MEC enviou a Pacaraima no Brasil e a Santa Elena de Uairén, na Venezuela, por meio de correio eletrônico, o formulário do Diagnóstico Sócio Institucional, organizado na reunião anteriormente mencionada, em duas versões, uma em

português e outra em espanhol, com vários itens que incluíam informações institucionais, demográficas, geográficas, culturais e estruturais da escola e a caracterização da população escolar.

Em 30 de setembro de 2008 foi assinada uma Ata de Compromisso, pelos representantes das escolas que participariam do projeto, da SEMP, do MECyT da Venezuela, bem como outros representantes da educação, para dar início ao projeto e oficializar mais um encontro entre os representantes, marcado na ocasião para dia 27 de outubro de 2008, com o intuito de realizar um segundo diagnóstico sociolinguístico das escolas participantes. Esse documento, Diagnóstico Sociolinguístico, foi recebido no dia 14 de outubro, por correio eletrônico, para ser aplicado nas escolas, além de anunciar a visita técnica do assessor do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), para fazer um treinamento aos que iriam aplicar o referido formulário na fronteira entre o Brasil e a Venezuela.

Na ocasião da entrada do município de Pacaraima e de Santa Elena de Uairén no PEBF, várias reuniões ocorreram para tratar de detalhes como o cronograma de atividades, pois o ano letivo no Brasil começa em fevereiro e termina em dezembro e na Venezuela começa em setembro e termina em julho. Documentos foram produzidos, a partir destas reuniões, entre eles, um calendário que previa o intercâmbio de docentes duas vezes por semana e carga horária de oito horas semanais, totalizando no final do ano letivo, sessenta e duas aulas efetivas para o projeto, com encontros quinzenais entre os docentes para um planejamento conjunto.

Naquele momento, ficou registrado em relatório de reunião, que seis turmas das escolas de Pacaraima participariam do projeto, mas não deixava claro, quantas turmas seriam das escolas de Santa Elena de Uairén e que teria um coordenador por escola e um responsável pelo projeto nas escolas participantes.

Em dezembro de 2008, representantes da SEMP, participaram do II Seminário Escolas de Fronteira e da V Reunião Técnica do Projeto Intercultural Escolas Bilíngues de Fronteira, ocorridos em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, efetivando de vez a entrada de escolas da fronteira norte do Brasil no PEBF.

Iniciando o ano letivo de 2009, a Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e a Escola Municipal Casimiro de Abreu, desenvolveram ações do PEBF, destinadas aos discentes de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental, usando metodologia de projetos pedagógicos, como salientado anteriormente, com dois encontros semanais, com momentos de trocas entre os docentes dos dois países, com um intercâmbio ocorrido com base no

“Modelo *Cruces*”¹⁴, isto é, docentes venezuelanos, estiveram na escola do lado brasileiro e ministraram aula, com base no programa e currículo escolar local, em língua espanhola e o mesmo ocorreu do outro lado da fronteira. Vale ressaltar, que a administração pública municipal de Pacaraima deu apoio estrutural, com o traslado dos docentes venezuelanos.

Com base em informações obtidas na SEMP, desde então, o PEBF está parado em Pacaraima, apenas os representantes do setor político municipal, participam de reuniões a nível nacional ou regional, quando convidados. Mas para a coordenação nacional do PEBF, o município de Pacaraima, vem participando efetivamente, desde a sua inclusão, no ano de 2009, de uma interculturalidade com as escolas venezuelanas, Escola Integral Bolivariana El Salto e Escola Integral Bolivariana San Antonio, “escolas-espelho” venezuelanas.

Segundo a SEMP, o PEBF vem sofrendo adaptações a medida que fatores surgem no decorrer de sua execução e até o momento, como resultado da última reunião ocorrida em julho de 2014, novas reformulações foram propostas para atender a demanda sociocultural das escolas participantes localizadas principalmente na fronteira Amazônica, inclusive a própria nomenclatura que substituirá o nome “bilíngue” por “multilíngue” onde esse passará a ser denominado de Programa Escolas Multilíngue de Fronteira (PEMF).

O próprio Estado tentando se redimir, assumindo o erro que perdura por mais de cinco centenas de anos, de não reconhecer o multilinguíssimo da sociedade brasileira, tentando impor uma única língua numa sociedade plural que desde a colonização, já era composta por diferentes etnias indígenas. A sociedade e o Estado devem aos diferentes grupos étnicos, distribuídos em seu território, a valorização e reconhecimento das línguas maternas das comunidades indígenas, quilombolas e europeias.

A demanda escolar urbana, em toda a Amazônia, se constitui numa mescla de crianças e adolescentes oriundos de diferentes comunidades indígenas, mesmo em municípios como Pacaraima, que possui políticas públicas específicas voltadas à população indígena, como ressaltado no quadro 1 desta pesquisa, em que majoritariamente, o município possui escolas específicas para atender aos indígenas. No entanto, negar o fato de que essa população migra principalmente para a periferia urbana é vedar os olhos para a realidade social e não efetivar as mudanças sociais propostas pela própria carta constitucional de respeito e inclusão na diversidade¹⁵.

¹⁴ “*Cruces*” termo em espanhol que significa trocar conhecimento “cruzando” informações e transmitindo aos seus, fazendo referência aos cruzamentos genéticos realizados por Gregor Johann Mendel, que regem a transmissão dos caracteres hereditários, conhecida por *Leis de Mendel*.

¹⁵ Ver quadro 1 - Escolas do município de Pacaraima, na seção 3, item 3.1.2 Políticas Públicas Educacionais na Fronteira: escolas de Pacaraima e a inclusão na diversidade.

Partindo de informações fornecidas pelo atual Coordenador Geral do PEBF, através de relatório técnico¹⁶, com o intuito de sanar as dificuldades surgidas ao longo da execução do PEBF em Roraima foi repassada a execução do programa, no ano de 2013, para a UFRR, sob a coordenação geral do Professor Antonio Aparecido Giocondi do Departamento de Letras, que promoveu cursos de capacitação e reuniões técnicas¹⁷.

Em julho de 2013 ocorreu em Boa Vista, mais um curso de capacitação com a presença de docentes venezuelanos e de Pacaraima, no entanto, o MECyT da Venezuela não autorizou a participação de seus docentes, justificado pela Secretária de Educação de Santa Elena de Uiarén, que por ocasião da morte do presidente venezuelano Hugo Rafael Chávez Frías, ocorrido em abril de 2013, foi encaminhada a notificação, via presidência, para não participação. Vale ressaltar, que mesmo com a proibição, ainda houveram a presença de sete docentes venezuelanos no evento.

Outra problemática exposta no relatório, pela Secretária de Educação de Santa Elena de Uiarén, está no fato de que as crianças e adolescentes que estudam no Brasil, não conseguem continuar os estudos no país vizinho, pois não há regulamentação dos órgãos oficiais de equivalência entre os diferentes sistemas, além de ajustes bilaterais sobre questões urbanas, rurais, indígenas e interculturais para a viabilização da proposta. No entanto, isso não justifica a não aceitação do PEBF nas escolas de Santa Elena de Uiarén, pois a presença de um grande número de crianças venezuelanas estudando em escolas do lado da fronteira brasileira não é resultado da interculturalidade proposta pelo PEBF.

O programa propõe a permanência das crianças em seu país, os professores é que se deslocariam duas vezes na semana para ministrarem aula na sua língua, do outro lado da fronteira. O que precisa ser entendido é que a execução do PEBF promoveria a permanência de um razoável número de crianças nas escolas venezuelanas, pois não mais cruzariam a fronteira para aprenderem o português.

Em outubro de 2013, houve uma visita técnica, da coordenação do PEBF de Roraima, à Escola Estadual Cicero Vieira Neto e à Secretaria Municipal de Educação de Santa Elena de Uiarén na Venezuela, com objetivo de expandir, divulgar e articular com os gestores escolares e os docentes, o PEBF. Participaram desta reunião docentes e gestores da

¹⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR. **Relatório de atividade:** visita técnica em Pacaraima e Santa Elena de Uairén. Boa Vista: 2013, 07 p. (inédito).

¹⁷ Comissão de Visita Técnica à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cicero Vieira Neto e à Secretaria Municipal de Educação de Santa Elena de Uiarén, em 18 de outubro de 2013, composta pela seguinte equipe: Coordenador do Projeto - Prof.º Antonio Aparecido Giocondi; Coordenador Adjunto - Valtenir Soares de Abreu; Professor Formador - Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio; Auxiliar Técnico - Debora Silva Brito da Luz. Dados fornecidos pelo coordenador do projeto.

Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, da Escola Municipal Casimiro de Abreu e da Escola Estadual Cicero Vieira Neto, esta última com a proposta de expandir o PEBF, incluindo turmas do Ensino Médio, articulada pela coordenação do PEBF do estado.

Conforme levantamento feito na SEMP, do outro lado da fronteira, as duas escolas participante do PEBF possuem a modalidade equivalente ao Ensino Médio, portanto houve a necessidade de equiparar o número de salas para suprir a demanda das “escolas-espelho” venezuelanas, pois a troca de aulas deve ocorrer em pares, “cruzando” a mesma etapa em que os docentes trabalham.

A reunião ocorrida em outubro de 2013, referida anteriormente, ocorreu em dois momentos, de um lado e do outro da fronteira, onde o coordenador repassou propostas de atividades, como a qualificação e a integração dos docentes da Venezuela, ocorrendo assim um intercâmbio que veria a se desenvolver na forma de “*cruces*”, assim descrito no relatório ainda inédito:

O *Cruces* significa a atuação dos professores brasileiros em território venezuelano com os alunos das escolas Integral Bolivariana E.I.B - El Salto e San Antônio - Santa Elena de Uiarén - e os professores da Venezuela nas Escolas Alcides da Conceição Lima e Casimiro de Abreu - Pacaraima - no Brasil, com alunos brasileiros. A troca de experiências pedagógicas, a conversação na língua materna, entre outras ações representam forma de fortalecer as culturas locais (UFRR, 2013, p. 01)¹⁸.

Por fim, no relatório acima referido, fica explícito a prioridade dada a qualificação de docentes que atuam no Ensino Médio, com uma proposta de expansão até 2014 atendendo a mesma modalidade de ensino nas escolas indígenas, não mais bilíngue e sim multilíngue, respeitando a língua materna e introduzindo as línguas espanhol e português no currículo dos discentes indígenas.

Assim nas duas escolas administradas pelo governo municipal, Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, as turmas participantes do PEBF seriam as salas do 2º ano e na Escola Municipal Casimiro de Abreu, seriam as turmas de 3º e 4º anos. Na escola administrada pelo governo estadual, Escola Estadual Cicero Vieira Neto, participariam o Ensino Médio e o intercâmbio intercultural ocorreria por disciplinas específicas. Vale ressaltar que o “*cruces*” com a escola estadual, inclusa em 2014, ainda não ocorreu e que as duas escolas que já vinham participando do PEBF, o intercâmbio entre os docentes não acontece desde o segundo semestre de 2009.

¹⁸ Ver nota de rodapé 17.

Foi salientado pela representante da SEMP e confirmado pelo coordenador do programa em Roraima, que o PEBF está parado, num primeiro momento influenciado por fatores ligados a problemática da questão política e social que a Venezuela vem enfrentando e mais recentemente os fatores que influenciam a não execução do PEBF, estão relacionados a crise econômica enfrentada pelo Brasil, levando o governo federal a não direcionar verbas à este projeto, pois toda a dinâmica estrutural e logística do PEBF desde sua criação, vem sendo financiado exclusivamente pelo governo brasileiro, ao longo de toda fronteira.

4.2.1 Realidade das Escolas Participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira em Pacaraima: Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e Escola Municipal Casimiro de Abreu

Na área urbana do município de Pacaraima são encontradas apenas três escolas de ensino básico: a Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e a Escola Municipal Casimiro de Abreu foram contempladas a participarem do PEBF desde 2009; a Escola Estadual Cicero Vieira Neto foi incluída em 2014, mas como salientado anteriormente ainda não ocorreu nenhuma atividade ligada ao programa.

A não execução do PEBF não justifica a presença de um grande número de crianças e adolescentes que residem do outro lado da fronteira e estudam nas escolas urbanas de Pacaraima. Essa demanda, está em torno de 400 crianças, somente nas escolas administradas pelo governo municipal e em torno de 200 adolescentes na escola administrada pelo governo estadual.

Mesmo não conseguindo registrar como ocorre a metodologia empregada pelo PEBF em “escolas-espelho”, nas escolas cadastradas, da fronteira entre o Brasil e a Venezuela, como propõe o referido programa, visitas foram feitas nas escolas onde deveriam está sendo executado o programa.

Num primeiro momento foi requisitado, junto aos gestores e a SEMP, informações sobre o PPP das escolas e segundo estes, o documento se encontra em reformulação, portanto não foi possível disponibilizá-lo para a pesquisa. Foi concedida a relação dos discentes que diariamente atravessam a fronteira para assistir aulas no Brasil e estes encontram-se distribuídos homogeneamente em todas as turmas, para que não ocorra uma concentração, pois os docentes demandam mais tempo e atenção, principalmente com as crianças menores, no repasse e entendimento do conteúdo.

As duas escolas municipais da área urbana de Pacaraima estão localizadas no bairro Vila Nova. A Escola Municipal Casimiro de Abreu, possui 74 funcionários, com 12 salas funcionando nas modalidades Ensino Regular e EJA. A Escola Municipal Alcides da Conceição Lima possui 53 funcionários, com 10 salas funcionando com Ensino Infantil e Fundamental I.

Na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, das 20 turmas que compõem a escola, 3 são de Jardim I, 6 são de Jardim II, 6 de 1º ano e 5 turmas de 2º ano, onde estudam 195 crianças que residem na Venezuela. Na Escola Municipal Casimiro de Abreu são 24 turmas onde 5 são de 3º ano, 7 são de 4º ano, 6 são de 5º ano, 6 são de 6º ano, com 191 crianças que residem na Venezuela (Quadro 3).

Quadro 3 - Escolas participantes do PEBF no município de Pacaraima: discentes que residem na Venezuela, usam transporte escolar: por nível de ensino / 2016

Escolas municipais urbanas / Pacaraima	Nº. de turmas	Turmas	Quant. de discentes que residem na Venezuela
ESCOLA MUNICIPAL ALCIDES DA CONCEIÇÃO LIMA	3	Jardim I	22
	6	Jardim II	68
	6	1º Ano	68
	5	2º Ano	37
Total	20		195
ESCOLA MUNICIPAL CASIMIRO DE ABREU	5	3º Ano	36
	7	4º Ano	57
	6	5º Ano	47
	6	6º Ano	51
Total	24		191
Total geral			386

Fonte: Elaborado partindo de informações fornecidas pelas respectivas escolas.

Ainda com base nos dados coletados, dos 570 discentes matriculados na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e dos 645 discentes matriculados na Escola Municipal Casimiro de Abreu, em torno de 30% residem do outro lado da fronteira.

Analisando a quantidade de discentes, que cruzam a linha de fronteira cotidianamente para frequentarem escolas no Brasil e as diferentes modalidades de ensino oferecidas pelas duas escolas municipais, percebe-se que estes discentes se concentram principalmente nas turmas de 1º ano e Jardim II da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e nas turmas de 4º e 6º anos da Escola Municipal Casimiro de Abreu (Gráfico 4).

Essa informação é significativa, quando analisado as verbas repassadas pelos governos municipal e estadual, levando em consideração que a inclusão ao sistema de ensino público, gratuito e de qualidade é destinado aos que se encontram em território nacional. No entanto, diariamente, em torno de 30% dos que recebem essa assistência residem do outro

lado da fronteira. O PEBF veria exatamente, para manter estas crianças do outro lado da fronteira, sem lhes negar o aprendizado da língua do outro, considerando que a busca do lado brasileiro seria o aprendizado da língua portuguesa pelas crianças.

Gráfico 4 - Discentes das escolas participantes do PEBF de Pacaraima que residem na Venezuela: nível de ensino - 2016



Fonte: Elaborado partindo de informações fornecidas pelas respectivas escolas.

Seria um aumento de 30% no repasse de verbas, para elevar o nível e a qualidade do ensino àqueles que residem no lado da fronteira brasileira, sem distinção de nacionalidade ou etnia, além de contar com a redução do custo do transporte escolar financiado pelo poder público, não negando aos brasileiros esse deslocamento.

Em uma das cinco salas de aula do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, diariamente a docente recebe 15 crianças, metade da turma, que se deslocam de um lado para o outro da fronteira e destes, apenas três alunos ainda falam somente o espanhol. A docente não fala espanhol e ministra aula e participa das atividades escolares, durante todo seu turno de expediente, falando em português e os discentes também.

A justificativa dada por esta é que o entendimento entre ela e os discentes de origem venezuelana é aceitável pelos pais e que em vários momentos ocorrem numa linguagem de símbolos ou numa terceira língua chamada por esta de “portunhol”, e por fim quando não há nas tentativas, o mínimo de comunicação, a mesma pede auxílio a discentes que já estejam num nível mais elevado de entendimento para auxiliá-la.

A linguagem é construída pela acumulação de verbetes que são apreendidos ao longo da infância é pessoal e revelador da cultura e da experiência de vida de cada pessoa, evoluindo permanentemente. Em áreas localizadas próximas a linha de fronteira, que divide os territórios entre países, há no mínimo três línguas vigente, contando com as línguas oficiais

de cada e mais uma que surge do entendimento entre falantes, com códigos e símbolos de entendimento identitário. É uma área caracterizada por uma instabilidade conflituosa sociolinguística, produzida por fatores de interação influenciado pelos meios de comunicação (rádio, televisão) de um lado e outro da fronteira.

Com base em informações coletadas nas escolas os pais, quando matriculam seus filhos nas escolas brasileiras, já o fazem com o propósito dos mesmos adquirirem a influência na língua portuguesa, com objetivo de proporcionarem maiores ou até mesmo melhores oportunidades no decorrer da vida. Salientaram que a chance de os filhos chegarem a um nível superior na educação brasileira e mais promissor do que na Venezuela.

No “ir” e “vir” do cotidiano da fronteira, as crianças constroem de forma mais específica o entendimento sobre espacialidade, que vai além do trabalho docente desenvolvido em sala de aula, trabalhando noções que, agregadas pelo discente, tornam-se conceitos. Segundo Lesann (2011, p. 50), “a construção do conceito de espaço por ser iniciada por uma reflexão a respeito das diferenças entre espaço fechado e espaço aberto”.

No caso específico das crianças, que residem em áreas de fronteira e que apreendem conceitos de pertencimento do lugar no seio familiar, com expressões como “não pertencemos a este lugar” ou “o nosso país é a Venezuela e não o Brasil”, o conceito de espaço se confunde com o conceito de lugar¹⁹ e antecede as reflexões iniciais sobre “fechado e aberto”, sugerido por Lesann (2011) e o docente precisará de habilidades pedagógicas para desfazer a confusão subjetiva dos discentes, sem desvalorizar a questão de pertencimento identitário destes.

Ainda com base nas propostas sugeridas por Lesann (2011), sobre práticas metodológicas, o desenho infantil pode revelar o grau de amadurecimento das crianças, com informações que podem ser usados como instrumento de avaliação e entender o desenho infantil, abre uma perspectiva de captar melhor o potencial intelectual em que se encontram os discentes. O amadurecimento da criança é desenvolvido por meio de observações orientadas entre o real e o representado, com percepções das relações vivenciadas por estes. Na fase em que os docentes do 2º ano se encontram, os seus desenhos representam o que eles sabem e não o que veem realmente.

A noção de espacialidade é apreendida a partir da construção do conceito de espaço, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto ela vai sendo adquirida durante toda essa modalidade de ensino e o domínio de espaço somente se completará no final do Ensino Médio, com o amadurecimento das competências de cunho geográfico.

¹⁹ Os conceitos de lugar e espaço estão nas notas de rodapé 6 e 8 respectivamente, na seção 2, Identidade e pluralidade cultural.

Em material coletado dos discentes no 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima (Apêndice A), encontram-se três situações em que as relações identitárias existentes em áreas de fronteiras são emblemáticas. Num primeiro momento, destaca-se a cultura nacionalista brasileira expressa com desenho da Bandeira Nacional Brasileira e a cultura das festas juninas. Esse discente, mesmo tendo nascido na Venezuela, os pais são brasileiros, ambos vindo de estados da Região Nordeste do Brasil e transmitem ao filho, valores identitários no núcleo familiar, fortalecidos pelo processo educativo em escola brasileira.

Na atividade seguinte, de um outro discente, destaca-se o valor da identidade venezuelana do discente que desenhou a sua casa e a bandeira do seu país (Venezuela). O tamanho de maior destaque para a casa e do lado um enorme mastro hasteado a bandeira venezuelana, representa que mesmo estudando em território diferente do seu, a identidade é expressa pelo espírito nacionalista que prevalece, representado através da bandeira, característica da cultura venezuelana, o sentimento de lugar, de acolhimento é intrínseco na criança de forma mais profunda, do que o de estudar do outro lado da fronteira.

Não há como negar que os pais e a criança são de origem venezuelana, mesmo com toda influência sofrida no ambiente escolar, há uma expressão de pertencimento ao lugar de origem. Isso também demonstra, a liberdade que a criança tem, em poder se expressar sem se expor a transtornos discriminatórios no ambiente escolar, deixando claro como a inclusão, o respeito e a igualdade ao indivíduo é trabalhado no ambiente escolar.

Num terceiro momento, na atividade de outro discente destaca-se a observação, feita pela docente em língua espanhola, para entendimento do discente venezuelano, que ainda não tem domínio da língua portuguesa, mostrando a relação de afetividade que existe entre a docente brasileira e o discente venezuelano.

A relação de respeito mútuo entre docentes e discentes com vínculos afetivos, tem uma reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem, onde o docente consegue compreender as necessidades, o comportamento e as limitações dos discente, enquanto que para o discente há a valorização, o diálogo e a aceitação das divergências de ideias e estímulo para atividades em grupo, despertando a cooperação entre estes, com propostas que levem os discentes a pensar e pesquisar, além de prevalecer um ambiente favorável a aprendizagem.

No Ensino Fundamental a aquisição por meio da verbalização constitui uma fase essencial na formação básica de uma criança, mas algumas noções são construídas por meio da percepção, representadas em sala de aula a partir de maquetes e desenhos expostos, que chamem a atenção dos discentes e para que o docente possa a qualquer momento do ano

letivo voltar a trabalhar quando diagnosticado um problema de entendimento por parte do discente (LESANN, 2011).

Na turma do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, destaca-se a organização da sala de aula atendendo aos pré-requisitos exigidos pelo processo de construção conceitual da criança. No Apêndice B, pode-se observar os cartazes projetados nas paredes da sala de aula, estimulando as crianças a desenvolverem noções conceituais de “quem somos”, de “quantos somos”, além da formação da identidade religiosa, mas todas em língua portuguesa.

Pôde-se observar também, que nas dependências da escola (salas de aula, corredores, banheiros, hall, cantina), não foram encontradas mensagens direcionadas aos discentes, escritas na língua espanhola. Toda a escola se organiza atendendo somente a quem entende a língua portuguesa. Mas durante a pesquisa foi presenciada uma aula de espanhol e somente neste momento os discentes do outro lado da fronteira, tiveram oportunidade de expressar manifestações linguísticas em língua espanhola (Apêndice C). Vale destacar que a docente que ministra aula de espanhol é brasileira e reside do outro lado da fronteira.

Nas escolas não somente os discentes se deslocam cotidianamente entre os dois países: funcionários e docentes mantêm residência de um e do outro lado da fronteira. As relações entre aqueles que compõem o ambiente escolar ocorrem numa mescla de identidades, que em diferentes momentos se evidenciam para uma ou outra cultura.

A identidade nacionalista é mais evidente na fronteira, sobrepondo a identidade étnico cultural, cabe a família estimular a percepção da criança como ser único e importante para o contexto social a qual faz parte, pois as escolas que se encontram, na fronteira do Brasil com a Venezuela, mesmo não discriminando os discentes venezuelanos, e já o fazem quando a escola não trabalha nas línguas dos diferentes discente, não promovem atividades que evidenciam a valorização na diversidade do outro. A inclusão acontece de forma integradora quando discentes, docentes e funcionários se relacionam harmonicamente, onde não se percebe, com exceção no momento de expressão da linguagem, quem é do outro lado da fronteira.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa apoiou-se numa revisão de estudos sobre identidade, pluralidade e inclusão no contexto escolar com ressaltos para a valorização da cultura identitária do “outro” cultuada no ambiente da escola, necessária para a construção, de sociedades mais justas e solidárias, em cidades próximas a linha de fronteira geográfica.

Percebeu-se a evolução que o país alcançou no processo educativo com políticas públicas educacionais, desenvolvidas nos últimos anos pelo Estado brasileiro, com especial destaque, ao tratamento dado aos valores identitários étnicos e as diferentes formas de manifestações culturais na sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade social, pluralidade e respeito as diferenças na educação escolar.

Para alcançar essa meta o Estado utilizou-se de mecanismos institucionais como leis, decretos para sanar abstenções ocorridas na carta magna, além de orientações, descritas em publicações distribuídas por todo território nacional com a intenção de usar a inclusão como base de uma educação nacional.

Esse apoio, dispensado pelo Estado ao desenvolvimento da educação no país, estende-se além da fronteira, através do PEBF com logística estrutural, criando um modelo de ensino comum em escolas localizadas na zona de fronteira, estimulando uma educação intercultural, com ênfase no ensino do espanhol na fronteira do lado do Brasil e do português do outro lado da fronteira, em todas as cidades localizadas próximas a linha de fronteira geográfica.

O objetivo do Estado é construir uma identidade regional bilíngue e intercultural, com um modelo de ensino comum nestas escolas, com metodologia, considerando a realidade e as características socioculturais dos discentes envolvidos, além de manterem suas rotinas pedagógicas e estratégias de trabalho

Em Pacaraima fronteira norte do Brasil, limite com a cidade de Santa Elena do Uairén, na Venezuela, o PEBF teve um único momento de execução no segundo semestre do ano letivo de 2009, entre as Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e Escola Municipal Casimiro de Abreu, no Brasil e as Escola Integral Bolivariana El Salto e Escola Integral Bolivariana San Antonio, na Venezuela, com discentes de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, usando metodologia de projetos pedagógicos. Desde então o PEBF, está parado nesta área da fronteira e está relacionada a crise econômica enfrentada pelo Brasil, pois toda a dinâmica estrutural e logística é exclusiva do governo brasileiro, ao longo de toda fronteira.

Também se descobriu durante a pesquisa que há uma proposta de expansão do PEBF, atendendo a mesma modalidade de ensino nas escolas indígenas, não mais bilíngue e sim multilíngue, respeitando a língua materna e introduzindo as línguas espanhol e português no currículo dos discentes indígenas.

No entanto a não execução do PEBF não justifica a presença de um grande número de crianças e adolescentes que residem do outro lado da fronteira e estudam nas escolas urbanas de Pacaraima. São em torno de 600 crianças transitando diariamente a fronteira para estudarem em escolas brasileira em todas as modalidades de ensino, traslado este custeado pelo governo municipal de Pacaraima e governo do estado de Roraima. Foi detectado turmas onde metade dos discentes são crianças do outro lado da fronteira.

O PEBF veria exatamente, para manter estas crianças do outro lado da fronteira, sem lhes negar o aprendizado da língua do outro, considerando que a busca do lado brasileiro seria o aprendizado da língua portuguesa pelas crianças.

As políticas públicas educacionais em Pacaraima, estão voltadas para a inclusão escolar de venezuelanos e brasileiros que residem do outro lado da fronteira e procuram matricular seus filhos no sistema educacional brasileiro e que o Estado brasileiro atua como um elo de aproximação e integração, estimulando e valorizando às escolas ao longo da fronteira, custeando o deslocamento diário das crianças e adolescentes que residem na Venezuela e estudam no Brasil, através do poder municipal de Pacaraima e do governo do estado de Roraima.

A mobilidade do “ir” e “vir” que ocorre na fronteira com crianças e adolescentes que residem na Venezuela e estudam no Brasil é uma dinâmica intensa e cotidiana que se configura como relação social em condições estruturais, da qual emerge o fluxo, produzindo um papel determinante no espaço fronteiro, fortemente marcado pela presença destes e de seus pais.

Esse deslocamento, num primeiro momento é movido por fatores socioeconômicos, decorrentes de crises econômicas e num segundo momento por fatores socioculturais estimulados pela importância do Brasil no contexto econômico internacional, além da importância linguística dada ao português na fronteira.

Percebeu-se que o caminho para a inclusão social na fronteira é a escola. A escola na fronteira entre o Brasil e a Venezuela é visto como um território de trégua, onde “o outro”, não é percebido como “o outro” e onde “o outro”, não se sente como indivíduo do outro lado da fronteira, tornando-se um ambiente sagrado onde impera a tolerância, o bom convívio, o

conhecimento, a valorização e a reprodução das duas culturas, com práticas de interação e de diálogo, em ambos idiomas no cotidiano escolar.

Detectou-se no ambiente escolar uma dinâmica linguística intermediária, onde se evidencia o hibridismo, do português e do espanhol oculta na prática escolar e que se constitui, de signos interpretados e lidos de outro modo, atribuindo-lhes significados de uma identidade híbrida, construída a partir da assimilação e justaposição das duas culturas chamado de “portunhol”, no entanto, contraditoriamente, dentro do mesmo espaço escolar se observa o poder da identidade nacionalista prevalecendo, sem restrições.

Na escola de fronteira, entre os discentes brasileiros e venezuelanos foi percebido uma variedade étnica indígena, com as crianças percebendo o mundo como único e de todos e que as diferenças entre elas são apenas expressões de suas culturas que são diferentes e que faz parte de cada indivíduo ser também único, diferente.

Detectou-se que o com o “ir” e “vir” do cotidiano da fronteira, as crianças constroem de forma mais específica, o entendimento sobre espacialidade, anterior e além do trabalhado pelo docente, desenvolvido em sala de aula, apreendendo conceitos de pertencimento do lugar no seio familiar, com expressões como “não pertencemos a este lugar” ou “o nosso país é a Venezuela e não o Brasil”, revelando o grau de amadurecimento das crianças, anterior ao adquirido na escola, com informações que podem ser verificadas através das atividades curriculares expressas nos desenhos.

Observou-se que as crianças, através de seus desenhos expressam sentimentos identitários, como a identidade nacionalista, a cultura cultuada no seio familiar, o sentimento de pertencimento de lugar relacionado ao outro lado da fronteira, o sentimento de acolhimento dado a receptividade da escola e afetividade dos docentes, no ambiente escolar, deixando claro como a inclusão, o respeito e a igualdade ao indivíduo é trabalhado no ambiente escolar e durante o processo ensino aprendizagem.

Percebeu-se também, entre docentes e discentes reciprocidade, estímulos às atividades em grupo, interesse à cooperação entre discentes brasileiros e venezuelanos prevalecendo um ambiente favorável a aprendizagem. Mas todos revelam traços que os identificam como sendo de um ou do outro lado da fronteira.

As salas de aula das escolas investigadas são organizadas, atendendo aos pré-requisitos exigidos pelo processo de construção conceitual da criança, no entanto, os cartazes projetados nas paredes, em que estimulam o desenvolvimento perceptivo dos discentes são todos em língua portuguesa, mesmo nas demais dependências da escola (corredores,

banheiros, hall, cantina), todas as mensagens são direcionadas aos discentes, atendendo somente aqueles que entendem a língua portuguesa.

O único momento em que há manifestação na língua do outro, no processo ensino aprendizagem, ocorre durante a aula de espanhol, com uma docente brasileira, que diariamente se desloca no “ir” e “vir” fronteiriço, pois reside do outro lado da fronteira, assim como outros funcionários da escola que cotidianamente se deslocam entre os dois países: funcionários, docentes e discentes mantêm residência de um e do outro lado da fronteira. As relações entre aqueles que compõem o ambiente escolar ocorrem numa mescla de identidades, que em diferentes momentos se evidenciam para uma ou outra cultura.

Conclui-se que a identidade nacionalista é mais evidente na fronteira, sobrepondo a identidade étnico cultural, cabe a família estimular a percepção da criança como ser único e importante para o contexto social a qual faz parte, pois as escolas que se encontram, na fronteira do Brasil com a Venezuela, mesmo não discriminando os discentes venezuelanos, e já o fazem quando a escola não trabalha nas línguas dos diferentes discentes, não promovem atividades que evidenciam a valorização na diversidade do outro. A inclusão acontece de forma integradora quando discentes, docentes e funcionários se relacionam harmonicamente, onde não se percebe, com exceção no momento de expressão da linguagem, quem é do outro lado da fronteira.

Enfim, a partir dos princípios teóricos apresentados e dos argumentos que foram descritos no texto dissertativo, destacando a importância do ambiente escolar, como um espaço, que pode ser trabalhada além da transmissão do conhecimento, a inclusão na diversidade e o respeito e valorização do outro como ser plural e diferente, conclui-se que a escola é o espaço apropriado para transformar e inserir na criança a tolerância às diferenças culturais em etnias, raças, gêneros, dentre outros aspectos.

Assim, é possível observar na fronteira de Roraima múltiplas redes de articulação que se sobrepõem ao limite internacional e ampliam as relações das cidades que se encontram na fronteira e é no circuito educacional, tendo como base a escola a mola modificadora da sociedade, onde se terá, em futuro próximo, para as áreas de fronteira, uma integração mútua de respeito e tolerância às diversidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras múltiplas e paradoxais. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 71-87, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/textosedebates/article/view/1605/1135>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BECKER, Bertha Koiffmann. Significância contemporânea da fronteira: uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia Brasileira. In: AUBERTIN, Catherine. (Org.). **Fronteiras**. Brasília: Ed. UNB; Paris: ORSTOM, 1988. p. 60-89.
- BHABHA, Hommi K. O compromisso com a teoria. In: ARANTES, Antônio Augusto. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 10-29.
- BIANCHEZZI, Clarice et al. A construção e a prática do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil-Argentina. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 25, n. 37. Fronteiras, p. 17-37, dez. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1428/791>>. Acesso em: 06 mar. 2016.
- BORBA, Lilian do Rocio. Linguagem e socio-história afro-brasileira: desafios à formação continuada. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 227-254, dez. 2014. Disponível em: <www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/282/91>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Estado Maior das Forças Armadas. Ministério da Defesa. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- _____. _____. **Decreto no 85.064, de 26 de agosto de 1980**. Regulamenta a Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira. Brasília, 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85064.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997a. 126 p.

_____. _____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, 1997b. 147 p.

_____. _____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, 1997c. 164 p.

_____. Ministério da Defesa. Secretaria de Política, Estratégia e Assuntos Internacionais. Departamento de Política e Estratégia. **Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável**: Agenda Executiva - 2001/2004 - Estado de Roraima. Município de Pacaraima. Brasília: FGV; ISAE, 2000. Disponível em: <www.seplan.rr.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Escola de Fronteira**. Escolas participantes do Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_frenteira.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos, 67).

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Bolsa Família**. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Ministério da Integração Nacional. Portaria nº 125, de 21 de março de 2014. DOU de 24/03/2014, nº 58, Seção 1, p. 64-65. **Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição**. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/03/2014&jornal=1&pagina=64&totalArquivos=108>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira**. Programa Escolas Bilíngües de Fronteira. Brasília; Buenos Aires, mar. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafrenteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. 324 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61-78.

CARVALHO, José Ricardo. A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada. **Revista Fórum Identidades**, Aracaju, a. 2, v. 4, p. 83-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/178>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530 p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CASTRO, Edna. Expansão da fronteira, megaprojetos de infraestrutura e integração sul-americana. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, p. 45-61, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n64/04.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

DITTRICH, Ivo José. Apresentação, representação e metaforização das fronteiras: reflexões interdisciplinares. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 31-45, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/index.php/textosedebates/article/view/1603/1133>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

FLORES, Olga Viviana. Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: CIPLM, 2010. p. 881-889. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/olga-flores.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, Antônio Augusto. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 30-49.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2004. 400 p.

HALL. Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 104 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Geociências. Geografia. Áreas Especiais. **Faixa de Fronteira**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/fronteira.shtm>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2010**: nupcialidade, fecundidade e migração - resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2010. 349 p. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

_____. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União - 28/08/2015. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Cidades. Roraima. Pacaraima. **Ensino**: matrículas, docentes e rede escolar 2012. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=140045&idtema=117&search=rora%20aima|pacaraima|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Educação Básica. Censo Escolar 2010. **Resultados finais do Censo Escolar**: redes estaduais e municipais. Brasília, 2011. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Educação Básica. Censo Escolar 2015. **Resultados finais do Censo Escolar**: redes estaduais e municipais. Brasília, 2015. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. 2. reimp. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. 180 p. (Formação docente, 1).

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras e Rede. In: STROHAECKER, Tania Marques; DAMIANI, Anelisa (Org.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 41-49.

_____. Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologia. In: NÚÑES, Ângel; PADOIN, Maria Medianeira; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Dilemas e diálogos platinos**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. v. 1 – Fronteiras. p. 59-71. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/editora/catalogo/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-2013-orgs>>. Acesso em: 19 out. 2014.

MONTEIRO, Paula. Globalização, identidade e diferença. **Novos Estudos** - CEBRAP, n. 49, p. 47-64, nov. 1997. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/83/20080627_globalizacao_identidade.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007. p. 17-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199-231, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem, identidade nacional e a importância da perspectiva geopolítica. In: NÚÑES, Ângel; PADOIN, Maria Medianeira; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Dilemas e diálogos platinos**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. v. 2 - Relações e prática socioculturais, p. 77-89. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-2013-orgs.-1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

RORAIMA. Governo do Estado de Roraima. **Lei nº 096 de 17 de outubro de 1995**. Cria o Município de Pacaraima e dá outras providências. Boa Vista, 1995. Disponível em: <http://www.servidor.rr.gov.br/bancodeleis/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=801&Itemid=54>. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. _____. Secretaria de Agricultura e do Abastecimento. Instituto de Terras e Colonização do Estado de Roraima. **Diagnóstico do estado de Roraima**: subsídio à elaboração de projetos específicos para transferência das terras da União para o Estado. Tomo 1. Boa Vista, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 124p.

SILVA, Maria Aparecida da. Multiculturalismo e educação. In: **Blog Profissional Filosofar é preciso**. Cultura raça e etnia. 09 mar. 2011. Disponível em:

<www.professorevandrofilosofia.blogspot.com>. Acesso em: 05 jun. 2013.

STEIMAN, Rebeca. **A geografia das cidades de fronteira**: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). 2002. 117 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2011/06/2002-geografia-das-cidades-de-fronteira-RST.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VALE, Ana Lia Farias. **Nordeste em Roraima**: migração e territorialização dos nordestinos em Boa Vista. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014. 245 p.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 05-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? Índice de Gini. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, IPEA/IBAP, a. 1, ed. 4, 01 nov. 2004. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid>. Acesso em: 4 jun. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Atividades desenvolvidas por discentes venezuelanos em sala de aula do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima



Escola Municipal Alcides Lima
 Rua ... nº ...
 Etapa 1ª ...





Futuro ...
 ...



...

Handwritten notes on lined paper, including a table of symbols and their corresponding numbers.

...
 ...
 ...
 ...

			
...

...
 ...
 ...

...
 ...

...

APÊNDICE B - Material didático exposto nas salas de aula da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima





APÊNDICE C - Aula de espanhol na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima

