

Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela

Viviane Inês Weschenfelder^{I,II}
Joelma Fernandes de Oliveira^{III,IV}
Elí Terezinha Henn Fabris^{V,VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4861>

Resumo

Este artigo aborda a interface entre a docência contemporânea e as relações interculturais, mediante análise de narrativas de professores de uma escola pública situada na fronteira Brasil-Venezuela. O espaço escolar se caracteriza pela coexistência, muitas vezes conflituosa, de diferentes culturas, etnias e nacionalidades. A partir da perspectiva pós-estruturalista, estudos sobre interculturalidade e docência são tomados como basilares para a construção argumentativa desenvolvida. Foram realizadas oito entrevistas com professores da escola pesquisada – material que é analisado por meio da ferramenta foucaultiana do discurso. Os excertos evidenciam a pluralidade de olhares docentes sobre as relações culturais na escola de fronteira. A presença de alunos estrangeiros pode ser entendida tanto como uma barreira quanto como uma oportunidade potente de aprendizagem para todos. O texto discute a possibilidade de uma docência constituída por um *ethos* fronteiriço que permita a existência da diferença e da produção de subjetividades dos sujeitos que habitam a escola.

Palavras-chave: diferença cultural; docência; educação intercultural; escola de fronteira.

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <vivianeweschenfelder@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-8410-4258>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. *E-mail*: <joelmaufr@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3272-8368>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^V Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <efabris@unisinos.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Teaching and intercultural relations on the Brazil-Venezuela border

The article addresses the interface between contemporary teaching and intercultural relations, through the analysis of the narratives of teachers from a public school, located on the Brazil-Venezuela border. The school is characterized by the coexistence, often conflicting, of different cultures, ethnicities, and nationalities. From the post-structuralist perspective, studies on interculturality and teaching are taken as basic to this discussion. Eight interviews were conducted with teachers and the data is analyzed using Foucault's discourse tool. The excerpts from narratives show the plurality of teaching views about cultural relations in the border school. International students' presence can be understood both as a barrier and as a powerful learning opportunity for everyone. The text discusses the possibility of teaching constituted by a "border ethos", which would allow the existence of difference and the production of subjectivities for those who inhabit the school.

Keywords: border school; cultural difference; intercultural education; teaching.

Resumen

Docencia y relaciones interculturales en la frontera Brasil-Venezuela

Este artículo aborda la interfaz entre la docencia contemporánea y las relaciones interculturales, mediante el análisis de las narrativas de profesores de una escuela pública situada en la frontera Brasil-Venezuela. El espacio escolar se caracteriza por la coexistencia, muchas veces conflictiva, de diferentes culturas, etnias y nacionalidades. A partir de la perspectiva posestructuralista, los estudios sobre interculturalidad y docencia son tomados como básicos para la construcción argumentativa desarrollada. Se realizaron ocho entrevistas a profesores de la escuela investigada –material que es analizado utilizando la herramienta foucaultiana del discurso. Los extractos muestran la pluralidad de visiones docentes sobre las relaciones culturales en la escuela fronteriza. La presencia de alumnos extranjeros puede entenderse tanto como un obstáculo como una poderosa oportunidad de aprendizaje para todos. El texto discute la posibilidad de una docencia constituida por un ethos fronterizo que permita la existencia de la diferencia y de la producción de subjetividades de los sujetos que habitan la escuela.

Palabras clave: diferencia cultural; docencia; educación intercultural; escuela fronteriza.

A escola na fronteira Brasil-Venezuela: introdução

Em 2018, o município de Pacaraima, na fronteira Brasil-Venezuela, ocupou espaço frequente nos noticiários do País. Os motivos podem ser sintetizados na difícil situação em que se encontravam os venezuelanos e nos conflitos decorrentes da crise política, econômica e humanitária da Venezuela. A situação não está resolvida, e os tensionamentos resultantes da migração forçada de famílias venezuelanas para o estado de Roraima tornaram-se parte do cotidiano. Alguns anos antes desse agravamento, as relações étnico-culturais já eram complexas no território. As demandas por acolhimento e atendimento básico aos imigrantes, incluindo saúde e educação, acabaram por potencializar os conflitos culturais. Em Pacaraima, a fronteira proporciona um espaço escolar profundamente marcado pela coexistência de diferentes culturas, etnias e nacionalidades. É sobre o contexto da escola de fronteira que este artigo se debruça.

Como se constitui a docência em uma escola habitada por estudantes brasileiros indígenas e não-indígenas e venezuelanos indígenas e não-indígenas? Quais as práticas pedagógicas que circulam nesse espaço diverso e desafiador para um professor brasileiro? Essas são algumas inquietações que mobilizaram a realização de uma pesquisa (Oliveira, 2019) e deste texto, em que analisamos alguns dados resultantes da investigação.¹

Neste artigo, nosso objetivo é analisar a constituição da docência em uma escola profundamente marcada por relações interculturais. Para isso, procuramos destacar as questões históricas, culturais e políticas que constituem as relações na área fronteiriça, como o fluxo significativo de imigrantes que chegam ao território roraimense em busca, sobretudo, de condições mínimas de subsistência.

A crise humanitária da Venezuela exige mobilização dos países vizinhos, mas os auxílios são insuficientes e a ausência de recursos se evidencia na região fronteiriça. O estado de Roraima passa pelo processo de migração em massa, e a condição de vulnerabilidade em que os venezuelanos se encontram em Pacaraima – muitos deles em situação de rua ou em abrigos improvisados – contribui para o sentimento de desamparo diante de um quadro que, há alguns anos, mostra-se gravíssimo. Em 2010, a população do município era de 10.433 habitantes, saltando para 18.913 em 2020 (população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Esse aumento populacional também se reflete nas escolas: no ensino fundamental, o número de matrículas passou de 2.447 alunos, em 2005, para 3.490, em 2018 (IBGE, [2017]), sendo parte significativa desse número de alunos venezuelanos. Um dos efeitos desse movimento é o acirramento dos conflitos e dos processos de exclusão, resultando em xenofobia, por exemplo.

Ressaltamos que a diversidade cultural de Pacaraima não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas de ambas as nacionalidades e idiomas. Roraima é o estado brasileiro com a maior concentração relativa de população indígena – mais de 11% da população do estado se autodeclarou indígena no censo do IBGE, em 2010. Pacaraima é a 8ª cidade com maior

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada e discutida na 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

percentual dessa população no Brasil, com 55,4% (IBGE, [2021]), e tem sua área urbana contornada por comunidades indígenas de etnias diversas, o que faz com que seja forte a presença de roraimenses indígenas nas escolas. Assim, a escola de fronteira escolhida como lócus da pesquisa atende, sobretudo, a alunos venezuelanos indígenas e não-indígenas, bem como alunos brasileiros indígenas e não-indígenas. Além dos venezuelanos imigrantes e refugiados em Pacaraima, a escola conta com alunos que atravessam a fronteira diariamente para estudar, o que inclui também brasileiros que estão do outro lado da fronteira. Temos, portanto, um cenário extremamente diverso e potente para analisar como as relações entre docência e interculturalidade se desenvolvem nesse espaço.

Este trabalho tem como inspiração a perspectiva pós-estruturalista. Optamos por lentes que pertencem a um tipo de pensamento edificante, que tem como único princípio o *a priori* histórico, pois se trata de:

[...] uma perspectiva não fundacionista, não essencialista e não representacionista, [...] que rejeita qualquer relação de dominação [...], mas que exercita o questionamento contra qualquer relação de dominação. (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 148).

Sem nos vincularmos a ideologias, mas cientes das lutas nas quais somos engajadas, direcionamos esforços para o exercício permanente de problematização. Isso implica a desconstrução permanente dos essencialismos que homogeneizam as diferenças e reproduzem os preconceitos com os diferentes grupos étnicos e culturais que estão na escola de fronteira.

Além desta introdução, o texto está subdividido em quatro seções. Na seção 2, debruçamo-nos sobre os conceitos de cultura e interculturalidade e suas implicações para a docência. É também nessa seção que procuramos apresentar os pressupostos teóricos que dão sustentação ao trabalho. Na seção 3, descrevemos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, enfatizando as entrevistas com professores da escola de fronteira. Na seção 4, apresentamos os excertos do material que visibilizam a relação intercultural e analisamos as discursividades que constituem a(s) docência(s) dos sujeitos da pesquisa. Para finalizar, apontamos a relevância da escola de fronteira para pensar a docência contemporânea e discutimos a possibilidade de uma docência constituída por um ethos fronteiriço, que não apenas reconheça as diferenças étnicas e culturais, mas que também possa desenvolver o trabalho pedagógico a partir delas.

Interculturalidade e/na docência: conexões necessárias

Hall (2016) utilizou o termo *centralidade da cultura* para mostrar como, a partir da segunda metade do século 20, a cultura penetra todos os segmentos da vida contemporânea e passa a constituir as relações humanas. A compreensão de que as práticas sociais são produzidas e historicamente constituídas faz com que a cultura seja "definida como um processo original

e igualmente constitutivo, [...] e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento” (Hall, 2016, p. 25). Esse deslocamento cultural, todavia, não ocorre de forma harmoniosa. Pelo contrário: à medida que a cultura adquire centralidade em vários setores da vida social, sua relação com a educação parece se tornar cada vez mais conflituosa. De acordo com Veiga-Neto (2003), que faz um exercício genealógico sobre a relação entre cultura(s) e educação, isso ocorre porque a pedagogia moderna foi construída justamente a partir da compreensão de cultura como “o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). O conceito de cultura, portanto, foi historicamente concebido com caráter diferenciador, elitista, único, unificador e idealista.

Como uma saída para essa discussão, o vocábulo cultura passou a ser problematizado e o uso plural do termo passou a ser utilizado. Mesmo que *cultura(s)* tenha sido compreendida como a forma mais adequada para situar o tema nas últimas décadas, antropólogos e outros intelectuais têm apontado limitações nesse conceito (Restrepo, 2014). Como efeito desse questionamento, termos como *multiculturalismo* e *interculturalidade* passaram a ser frequentemente usados, em especial este último, já que o primeiro tem sido alvo de duras críticas. Hoje, é praticamente consenso entre os estudiosos latino-americanos que o multiculturalismo está alicerçado unicamente no reconhecimento da diversidade cultural, o que acaba servindo como uma lógica do capitalismo global. Walsh (2012, p. 64) explica que esta é:

Una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a la expansión del neoliberalismo y los dictámenes del sistema-mundo.

Como alternativa ao multiculturalismo:

[...] la interculturalidad sería un auténtico proyecto movilizad desde los sectores subalternados como las poblaciones indígenas que cuestionaría los modelos de estado, del desarrollo y de la ciudadanía eurocéntricos que suelen naturalizar las elites. (Restrepo, 2014, p. 10-11).

Assim, *interculturalidade* é um termo utilizado habitualmente com finalidade positiva, apontado como possibilidade para compreender os espaços marcados pela coexistência de culturas e propor outras relações entre os grupos.

Walsh (2012) e Restrepo (2014) são autores que problematizam a naturalização e a positivação da interculturalidade, propondo uma discussão mais profunda de seus usos e sentidos. Nesse viés, vale destacarmos a importância dos estudos latino-americanos para o avanço do campo. Walsh (2012), por exemplo, direciona seu olhar para as lutas dos movimentos sócio-étnico-culturais e para as relações de poder construídas pelo colonialismo. No Brasil, os estudos de Candau (2012) são importantes porque contribuem para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada para um currículo pautado pelas diferenças, e não por sua homogeneização.

Neste texto, as análises de Walsh (2012) e Restrepo (2014) são potentes para compreender por que, a despeito da criação de algumas políticas educacionais, as demandas educacionais das escolas de fronteira continuam latentes.

Segundo Walsh (2012), a interculturalidade pode ser compreendida a partir de três perspectivas distintas. A primeira perspectiva é a *relacional*:

[...] la que hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2012, p. 63).

Para a autora, essa perspectiva é problemática porque o enfoque relacional minimiza os tensionamentos, permitindo que as relações de dominação permaneçam intocáveis.

A segunda perspectiva é *funcional*. Útil ao sistema neoliberal vigente, a “interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2012, p. 63). Essa compreensão se aproxima da noção de multiculturalismo porque valoriza a diversidade étnica e cultural, mas, assim como a perspectiva relacional, o faz sem indicar modos efetivos de redução das desigualdades. Como consequência, criam-se novas formas de dominação a partir da inclusão de todos no jogo neoliberal.

A condução das populações étnicas é uma questão de governamentalidade, se considerarmos a ferramenta analítica desenvolvida por Michel Foucault. Definida pelo filósofo como o conjunto de técnicas que “têm por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 2008, p. 143), ela funciona como uma grade de inteligibilidade que nos permite fazer uma leitura da racionalidade contemporânea e entender como se articulam as estratégias biopolíticas que incidem sobre as populações. Com base em alguns de seus cursos, é possível afirmar que vivemos na era da governamentalidade, e que a biopolítica se faz presente por meio de práticas cada vez mais sutis, refinadas e articuladas com o neoliberalismo e a democracia.

O neoliberalismo pode ser entendido como um:

[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes (Lopes, 2009, p. 108).

A importância atribuída pelo neoliberalismo ao consumo (de mercadorias, bens e serviços) contribui para a inclusão da população a partir de determinadas regras, descritas por Lopes (2009, p. 109): *i*) “manter-se sempre em atividade”; e *ii*) “todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação”. Quanto mais condições de os indivíduos participarem ativamente do jogo neoliberal, melhor o sistema se manterá. Já a democracia se constitui de um conjunto de princípios e práticas que organizam e caracterizam a população de um país e são por

ela vivenciados, como a liberdade individual, a participação política e a busca pelos direitos de todos, considerados cidadãos.

Walsh (2012) mostra que a maior parte das políticas governamentais e mesmo os posicionamentos da Unesco são pautados pela interculturalidade funcional, promovendo a inclusão da temática da diversidade étnico-racial como um dispositivo de seguridade. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif), criado em 2005, pode ser avaliado neste contexto. No documento orientador do Programa, encontramos a interculturalidade como um dos seus conceitos basilares (Brasil. MEC, 2008). A perspectiva intercultural proposta é de contato e aprendizagem com o outro, especialmente da língua, desenvolvendo uma relação de abertura da fronteira e de respeito às diferenças. Esse viés integracionista não é negativo em si mesmo, mas, segundo Walsh (2012), deve ser problematizado, pois procura promover uma coesão social e minimizar os conflitos, tornando-se ao mesmo tempo útil para as formas de governmentamento neoliberais.

O Peif funcionou de diferentes modos nas fronteiras brasileiras, especialmente em função de parcerias efetivadas com instituições que fornecem apoio e desenvolvem estudos sobre as escolas de fronteira². Todavia, em Pacaraima, seus efeitos não foram percebidos. A escola pesquisada consta na listagem do Ministério da Educação (MEC), mas não houve ações desde 2009, ano de ingresso no Programa, o qual não foi mencionado nas narrativas analisadas. Tudo indica que o Peif foi pouco significativo para os professores dessa escola, apesar de centenas de estudantes venezuelanos cruzarem diariamente a fronteira para frequentarem as escolas cadastradas no Programa. Segundo Paz (2016), o projeto não teve andamento em função da crise econômica, uma vez que se trata de um termo de cooperação para favorecer a integração e o aprendizado da segunda língua.³

Por fim, a terceira perspectiva de interculturalidade apresentada e defendida por Walsh é a *crítica*. Segundo a autora, nesse viés:

[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado (Walsh, 2012, p. 65).

Trata-se de um projeto político, social, epistêmico e ético, ainda por construir. É preciso que esse projeto seja construído porque:

[...] la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad. (Walsh, 2012, p. 66).

A perspectiva crítica mostra que não basta um programa nacional para compreender de outros modos o espaço de fronteira; é preciso desenvolver um olhar hipercrítico a partir de cada cenário, considerando historicamente as narrativas, as relações de poder estabelecidas e o protagonismo dos diferentes grupos que constroem os territórios fronteiriços. Ao mesmo tempo, os programas alicerçados em uma política nacional de educação

² Exemplo de trabalho pode ser encontrado na fronteira entre Brasil e Argentina, no Rio Grande do Sul (UFFS, 2019).

³ Algumas informações sobre o Peif estão disponíveis em Brasil. MEC ([2018]).

para as escolas e regiões de fronteiras são importantes e ajudariam a dar continuidade às ações produzidas nesses espaços, desde que criados em perspectivas que não subtraíam as diferenças.

Candau (2012) não apenas se aproxima de Walsh, como também faz uso de seus estudos para posicionar a perspectiva intercultural na educação:

A perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate. (Candau, 2012, p. 246).

Olhando especificamente para nosso campo, Candau (2012) contribui para a análise que queremos desenvolver sobre a docência na escola de fronteira. Todavia, como já vimos, pensar a interculturalidade em articulação com a docência não nos libera de tomar as precauções necessárias e definir o que queremos dizer quando argumentamos em prol da educação intercultural.

Restrepo (2014) analisa os sentidos do prefixo *inter* e do culturalismo como conceito, e evidencia os riscos de nos aliarmos às perspectivas que nós mesmos problematizamos. Em vez de caracterizar a interculturalidade, como faz Walsh (2012) ao defender que essa seja crítica, Restrepo sugere a utilização do termo sob rasura:

Mi argumento sobre la interculturalidad en cuestión no es que nos deshagamos del término de interculturalidad, sino que lo utilizemos 'bajo tachadura'. La expresión 'bajo tachadura' quiere decir que la palabra, de la cual no nos podemos simplemente deshacer, requiere una serie de precisiones y desplazamientos que interrumpen los significados convencionales en aras de abrir inusitadas significaciones. (Restrepo, 2014, p. 26).

Um dos elementos em jogo na interculturalidade crítica reside nos tensionamentos provocados pela identidade e pela diferença. No bojo dos embates políticos e culturais, está a luta pela representação dos diferentes grupos, que fortalecem suas identidades como estratégia de visibilidade. Essas lutas precisam ser reconhecidas, inclusive no campo do currículo. Atribuir identidades a determinados grupos sociais é uma das ações inerentes à vida em sociedade, uma vez que estabelecemos agrupamentos de indivíduos que se identificam e se diferenciam pelo pertencimento étnico, pela nacionalidade, pelo gênero, entre outras características. Como mostra Silva (2000, p. 97), "a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais". Ao serem fabricadas na linguagem, as identidades são também posicionadas de acordo com determinadas estruturas de poder e hierarquizadas. Não há dúvidas de que essas hierarquias estão vivas no espaço da fronteira e se reinventam ou se fortalecem diante de contextos de crise como a experienciada pela Venezuela.

Conforme Raffestin (2005, p. 13), fronteira:

[...] não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Viver na fronteira vai muito além de limites geográficos – significa conviver com o novo, aprender novos jeitos de falar, de ser, de constituir-se como sujeito. Trata-se de um lugar que permite influenciar as características do outro e deixar-se influenciar por elas, também por meio de tensionamentos e desequilíbrios. Hall (2006, p. 35) explica: “as fronteiras nacionais não conseguem em definitivo encurralar as culturas, porque essas transgridem os limites políticos”.

Para Bhabha (2007), a fronteira é um espaço potente de produção de algo novo que, ao se movimentar, distancia-se dos clássicos modos de perceber as culturas e as identidades. Temos na fronteira uma espécie de *entre-lugar*, pois pertencer nacionalmente a um dos países não impossibilita a produção de subjetividades híbridas e a criação de novas formas de ser e estar em sociedade. Sem dúvidas, a escola de fronteira é um território em que o entre-lugar ganha força e vivacidade. A comunidade escolar – composta por professores, funcionários, estudantes de diversos pertencimentos nacionais étnico-raciais e suas famílias – precisa estar em contato para desenvolver o projeto educativo, que é comum, e colaborar com ele. Na escola, podemos constatar as desigualdades estruturais, as dificuldades de ensino/aprendizagem, os conflitos causados pela diferença cultural, as estratégias de colaboração desenvolvidas a partir das vulnerabilidades, das barreiras, dos obstáculos e das possibilidades de aprendizagem com o outro.

Segundo Biesta (2013, p. 180), “a questão educacional chave é como os indivíduos podem ser sujeitos, tendo em mente que [...] só podemos ser sujeitos em ação, isto é, em nosso ser com os outros”. Se a escola é uma maquinaria produtora de subjetividades normalizadoras que serviram aos propósitos da modernidade (Veiga-Neto; Traversini, 2009), essa mesma escola pode se tornar um espaço e um tempo de fabricação de subjetividades que estejam pautadas na singularidade, na possibilidade de viver em um mundo marcado pelas diferenças, de trabalhar com os afetos. Para que outras subjetividades sejam possíveis na escola, é importante que a docência seja constituída não só pela sensibilidade e pelas relações de aprendizagem com o outro, mas também pelo compromisso ético e social com a luta pela diminuição das diversas desigualdades.

Sem esgotar as teorizações possíveis e necessárias para pensar a interculturalidade e/na docência, apresentamos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo que as narrativas dos professores entrevistados passem a dialogar com os autores selecionados para este trabalho.

A pesquisa na fronteira: aspectos teórico-metodológicos

O modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. (Paraíso, 2014, p. 26).

Usamos as palavras de Paraíso (2014) como epígrafe desta seção para evidenciar o quanto a pesquisa aqui apresentada vincula-se a um conjunto de especificidades que fala do tempo em que a investigação foi realizada, da forma como foi conduzida e das questões que direcionaram o olhar para os sujeitos e o espaço escolar. A pesquisa teve como lócus investigativo uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pacaraima, localizada na fronteira ao Norte do Brasil, na divisa com a Venezuela. Segundo o Censo Escolar/Inep (2018), a escola conta com 78 funcionários e atende a 698 alunos; pertence à rede municipal de ensino e localiza-se na zona urbana.

O objetivo da pesquisa foi investigar como se constituem as docências em uma escola de fronteira, bem como entender e analisar os processos de inclusão/exclusão, relacionados ao fato de alunos venezuelanos indígenas e não-indígenas e brasileiros indígenas e não-indígenas frequentarem o mesmo espaço educativo. Nessa direção, estudar as docências desse ambiente é também repensar práticas inclusivas e excludentes do fazer docente em uma escola de fronteira. Em uma escola com tais características, alunos diferentes do ponto de vista étnico, cultural, social e de nacionalidade vivenciam diariamente o desafio e a oportunidade de se respeitarem e se valorizarem mutuamente na apropriação dos conhecimentos escolares e da escolarização que se desenvolve nesse contexto.

Entre 2015 e 2017, foi desenvolvida uma pesquisa *in loco*, com inspiração etnográfica, que se utilizou de observações, registros no diário de campo e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com professores e com a coordenadora pedagógica. Neste texto, debruçamo-nos sobre as narrativas dos oito docentes entrevistados, seis dos quais são mulheres. Todos os professores entrevistados são brasileiros: três vieram de diferentes estados da região Nordeste, quatro são de Roraima, e um é do Pará. Portanto, os sujeitos da pesquisa são professores que, em certa medida, refletem a própria realidade da escola de fronteira e desse espaço fronteiriço, onde diferentes culturas convivem e contribuem para a compreensão da formação de uma escola diversa sob diferentes aspectos.

A pesquisa contou com aprovação de comitê de ética. O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi organizado com sete questões. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para este texto, retornamos às transcrições e buscamos excertos de narrativas não necessariamente vinculados ao problema maior da investigação: optamos por selecionar as falas docentes que se referem às questões fronteiriças, e muitos aspectos relevantes emergiram.

O trabalho com as narrativas seguiu as orientações da análise de discurso foucaultiano. Para compreender o discurso em Foucault, é

necessário tomar a linguagem “como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 89). Os textos foram lidos na sua superfície e em sua materialidade, identificando-se as recorrências discursivas e a proliferação de enunciações presentes também em outros espaços, o que produz efeitos de verdade para essas discursividades. Do mesmo modo, essa forma de leitura permite identificar as enunciações díspares – determinados posicionamentos que aparecem como novidades dentro da análise discursiva –, e possibilita compreender as singularidades que constituem a docência dos professores entrevistados.

De acordo com Sommer (2007, p. 58)

Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria “no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais”. (Foucault, 2000, p. 193, tradução nossa).

Isso significa não apenas que somos criaturas da linguagem e constituídos a partir dos discursos que nos produzem como sujeitos, mas que “o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (Sommer, 2007, p. 59). Da mesma maneira, o que constitui a docência na escola de fronteira não está somente registrado naquele espaço específico, de forma isolada, mas reflete as concepções que sustentam a docência brasileira e a própria percepção de interculturalidade.

Passemos, então, para a apresentação das narrativas e dos aspectos que trazemos para esta análise.

Tensionamentos provocados pela diferença: docência na escola de fronteira

Como disse, há muita dificuldade! Principalmente em relação à pontuação. Eles atropelam mesmo. Mais ou menos metade da turma, só que também tem outra questão. Aqui nós estamos numa fronteira. A fronteira tem suas questões. (Professor 5 – Língua Portuguesa).

Iniciamos esta seção com um excerto que sinaliza as especificidades da escola de fronteira. Quando o professor sinaliza as dificuldades dos alunos em relação à língua – um dos aspectos mais presentes no material analisado –, ele justifica sua própria observação, dizendo que “a fronteira tem suas questões”. Nosso argumento é que as especificidades da escola de fronteira exigem dos professores um trabalho pedagógico distinto do de outras escolas brasileiras, o que também acaba constituindo sua docência de outros modos. Se, por um lado, atuar nesse espaço é extremamente desafiador e coloca em evidência os preconceitos e as limitações do professor

em termos de formação pedagógica e compreensão da interculturalidade, por outro lado, não há dúvidas de que temos aspectos a aprender com esses professores. O desafio, então, é mapear as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola de fronteira e ampliar seu horizonte de possibilidades.

Durante a realização da pesquisa, percebemos que um dos aspectos latentes é a formação de professores. Os docentes sentem que lhes falta formação a respeito de como trabalhar com as diferenças na sala de aula, seja em relação à inclusão educacional ou a aspectos ligados a questões específicas dessa escola na fronteira, como a diversidade étnica e cultural. Isso fica visível quando uma professora relata o trabalho desenvolvido com sua turma sobre o tema das relações étnico-raciais. Vejamos dois excertos da mesma entrevista:

Eles [os alunos] perceberam que o nosso Brasil tem uma grande parte da cultura indígena, que eles foram os primeiros habitantes que estavam aqui. Os portugueses chegaram, mas ali eles já estavam e não se deixaram ser escravizados pelos portugueses, tanto que eles mandaram buscar os negros na África para fazer esse trabalho. Então, as crianças perceberam a importância que têm os indígenas para nós, na nossa cultura. (Professora 6 – Interdisciplinar).

Então, assim, foi uma aula bem interessante porque eles vão se descobrindo, vão descobrindo a raiz deles e vendo a importância que têm os indígenas na nossa vida, porque, até então, era só índio, não dava tanta importância. (Professora 6 – Interdisciplinar).

Nessa narrativa, a professora descreve uma estratégia pedagógica utilizada em sala de aula para trabalhar o conhecimento histórico com seus alunos. Contar a história com base na perspectiva indígena foi a abordagem realizada, e de forma bem-sucedida, como relata. Todavia, ao destacar a importância da cultura indígena e seus modos de resistência, a professora hierarquiza e acaba mostrando a escravidão negra como alternativa viável para o Brasil Colonial, simplificando um tema tão delicado para a história do País. Em outras palavras: para valorizar a história de um grupo étnico-racial, acaba desvalorizando outro, sinalizando uma dificuldade na compreensão do tema.

No segundo excerto, o destaque está na herança indígena de muitos estudantes da escola. A fala da entrevistada, "até então, era só índio", dá a ideia de que, até aquele momento, os alunos não viam nenhum aspecto de valorização da presença indígena, percepção que se modifica com a consciência da resistência dos povos que já habitavam o território americano. Outro elemento possível dessa fala está na interpretação da mestiçagem. Nessa visão, a mestiçagem do indígena com o europeu teria não só produzido a população brasileira, mas contribuído para qualificar o primeiro grupo. O que problematizamos, nesse caso, é se o pertencimento indígena dos estudantes é explorado como um modo de respeito à cultura ou como uma forma de amenizar seus traços e sua herança cultural. Por mais que seja importante considerar a história dos grupos que habitam a escola, é necessário que as hierarquias sejam desconstruídas e entendidas como processo de racialização, e não reformuladas.

Os fragmentos a seguir evidenciam como os conflitos étnicos e culturais ocorridos na região fronteiriça de Pacaraima se refletem no interior da escola:

[...] eles são muito discriminados, os estrangeiros. São chamados de venecos, são chamados de porco, dorme sujo, aí é difícil para eles. Na sala de aula, não é fácil. Os alunos choram. (Professor 4 – Interdisciplinar).

A situação "ah, quem é venezuelano é isso e aquilo", e a gente sempre, nas aulas, a gente teria que estar sempre abordando esse tema mais alto. (Professor 3 – Educação Física).

Os fragmentos nos dão a dimensão dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar, em decorrência do cenário de intolerância local com as famílias venezuelanas. Embora esteja localizada na fronteira, a escola é brasileira e, em termos de conhecimento, a estrutura de seu currículo é semelhante à de qualquer outra escola. As atividades escolares ocorrem em língua portuguesa, e boa parte dos alunos venezuelanos que chegam não têm domínio da língua, enquanto vários professores têm dificuldades em trabalhar com o idioma espanhol. Vejamos mais um excerto:

No primeiro dia, pois isso que foi fim de semana. E assim, a questão das chacotinhas, do *bullying* realizado entre uns e outros, nós tentamos evitar ao máximo porque, senão, ia além, porque de vez em quando tinha um chorando porque estavam falando da nacionalidade deles. Chorando e choram, chorando porque o colega tinha falado que ele estava aqui e que ele era morto de fome, essas coisas aí. Então, a gente teve que intervir para não haver. (Professora 7 – Ciências).

Este relato se refere a um dos momentos mais violentos vivenciados na fronteira Brasil-Venezuela. Em agosto de 2018, houve um movimento dos moradores de Pacaraima para a expulsão de venezuelanos (Alvim, 2018), e a professora relata como esse conflito reverberou na sala de aula. Percebemos que mesmo os alunos venezuelanos com condições menos precárias fortalecem o olhar excludente sobre aqueles que estão na condição de refugiados e em situação de rua. Obviamente, a intensidade das relações interculturais perpassa e constitui o currículo escolar⁴, mesmo que essa não seja a intenção. Essas relações se fazem presentes não só na necessidade de mediação de conflitos durante as atividades escolares, mas também no modo como o conhecimento é trabalhado em sala de aula.

Quando pensamos no que os tensionamentos culturais provocam em termos de trabalho pedagógico, podemos sinalizar duas formas bastante distintas de lidar com as especificidades da escola de fronteira. Na primeira delas, as diferenças étnicas, culturais e linguísticas são consideradas um entrave para o processo educativo. O excerto a seguir exemplifica:

Mas eles estão estudando aqui, vão ter que se colocar de acordo com o que nós estamos vivenciando, porque não tem como. Estou trabalhando sobre o Brasil. Eles dizerem que moram em Santa Helena, porque eles escolheram aqui para estudar, não é verdade? Escolheram a língua portuguesa para aprender, não foi? Então, fica meio assim [...]. (Professora 6 – Interdisciplinar).

⁴ Entendemos currículo como "as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes, [...] ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas" (Moreira; Candau, 2007, p. 18) dentro do espaço escolar ou, quando fora dele, sob sua responsabilidade.

Em que medida estudar no Brasil pode ser visto como uma escolha para os alunos da escola pesquisada? E, mesmo que seja uma opção, isso implicaria desvincular-se de suas raízes para responder à pergunta do modo como o professor considera correto, homogeneizando sua resposta com as dos colegas da turma? Vemos, nessa narrativa, além do fortalecimento da divisão entre *nós e eles*, a tentativa de eliminação da diferença em prol da homogeneização, um apagamento forçado de um pertencimento geográfico, cultural e identitário. Historicamente:

[...] a questão do outro interpela a educação, especialmente porque as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, têm dificuldade em se deixar mesclar pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa às regularidades. (Hermann, 2014, p. 16).

Como aponta Hermann (2014, p. 92):

[...] as éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não se enquadra nas normas, não pondo em evidência a alteridade.

Foi a partir das últimas décadas que a função totalizante e universal da educação escolar passou a ser confrontada pela necessidade cada vez maior de fazer com que as singularidades sejam visibilizadas, não apenas no espaço físico da escola, mas também na organização curricular. Esse é o caso da inclusão de temáticas como as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade e educação especial/inclusiva, que têm encontrado espaço na produção intelectual sobre currículo.

A narrativa abaixo mostra como a dificuldade com a diferença que habita a escola – neste caso, em relação à língua espanhola – torna-se um entrave para o processo de ensino e de aprendizagem:

A língua portuguesa, ela é muito mais difícil em se comparando com a língua espanhola, então, eu observo, assim, que é uma confusão grande que eles também têm nessa questão: gramática, verbos, verbos também. Estou falando mais especificamente dos alunos venezuelanos ou dos brasileiros que moram lá, que têm mais dificuldade e acabam sendo mais prejudicados por não terem uma compreensão da língua portuguesa. [...] Essa é a questão da dificuldade. (Professora 1 – Interdisciplinar).

Considerar o idioma espanhol mais fácil parece ser uma afirmação do senso comum, e pode funcionar como uma forma de desvalorizar e deslegitimar a cultura do outro grupo. Nesse caso, valeria perguntar se o mais fácil está vinculado à aproximação entre os idiomas – o que seria uma contradição, se levarmos em conta as dificuldades de alfabetização e de domínio da segunda língua entre os sujeitos que falam português ou espanhol como primeiro idioma – ou se seria uma forma de afirmar a superioridade da própria cultura. Já no excerto a seguir, a professora expressa as dificuldades provocadas pela diversidade étnica e de nacionalidades. Não há, no entanto, um esclarecimento maior sobre o que provocaria essa dificuldade. Vejamos:

As dificuldades maiores que a gente tem aqui, por ser fronteira, justamente é com os alunos imigrantes porque não tem só venezuelanos, tem outras, tem outras. Tem peruanos, venezuelanos, tem árabes, tem indígenas... (Professora 8 – Português).

Teríamos, ainda, outros excertos que demonstram uma hierarquização em relação à nacionalidade, indicando a importância de os brasileiros aprenderem e se sentirem pertencentes à escola, ou ainda, evidenciando as representações negativas dos venezuelanos. Entendendo que essas discursividades precisam ser localizadas no tempo e no espaço em que são expressas, uma vez que repercutem formas de pensar a cultura do outro que desestabilizam o território, nosso intuito não é julgar os professores, nem mesmo estabelecer um perfil específico de docência. É muito provável que esses mesmos sujeitos também desenvolvam práticas inclusivas na escola em que atuam. Na análise dos dados da pesquisa, percebemos que as entrevistas acabam sendo momentos de vazão das angústias que afetam os professores, o que ocorre na escola de fronteira em Pacaraima e em muitos outros espaços escolares.

A segunda forma de lidar com as especificidades da escola de fronteira, bastante distinta da primeira, é considerar as diferenças culturais como uma oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes. Sem hierarquizar as diferenças e trabalhando para que todos possam aprender, vemos um grupo de professores que aproveita a diversidade existente para desenvolver relações de respeito mútuo e de valorização dos saberes dos diferentes sujeitos. Os três excertos a seguir trazem o relato de como os professores atuam nessa direção:

A dificuldade principal é o idioma. E a facilidade é você estar aprendendo também com eles. [...] então, é bom, porque a gente está trazendo as culturas, os três tipos de cultura, dos venezuelanos, porque a gente aprende com eles. (Professora 4 – História).

Eu procuro deixar sentado um brasileiro e um venezuelano, para ter uma ajuda e também para acontecer a interação e o diálogo. (Professora 4 – História).

Porque a gente tem alunos aqui de várias culturas, de outro país também, que a gente também atende aqui, e daí eu sempre procuro pegar o que eles têm lá, tipo, algum esporte que é popular lá, eu trago para cá, para os alunos brasileiros aprenderem. (Professor 3 – Educação Física).

Nesses relatos, vemos que os desafios provocados pelas diferenças não são ocultados, mas transformados em potencialidade. Os professores não permitem que seus preconceitos afetem seu trabalho pedagógico, preferindo olhar de outros modos para o contexto em que atuam. Apesar da produtividade do trabalho desse segundo grupo de professores, poderíamos dizer que a interculturalidade desenvolvida na escola de fronteira está muito próxima da perspectiva relacional (Walsh, 2012). Enfatizar os aspectos positivos das diferentes culturas pode ser um começo importante, mas não aparece, nas narrativas, qualquer problematização das condições históricas e políticas que contribuiriam para a compreensão dos conflitos na fronteira.

Certamente, ainda precisamos avançar em direção a uma formação de professores que desenvolva uma docência comprometida com uma educação intercultural crítica (Walsh, 2012). Sem a possibilidade de analisarmos os conflitos por outros ângulos e problematizarmos os preconceitos que circulam em nosso meio, a tendência é reproduzirmos os discursos e desenvolvermos as mesmas práticas pedagógicas excludentes que povoam muitas de nossas escolas. Iniciativas pedagógicas nessa direção também começam a ser compartilhadas e podem inspirar novas formas de trabalho na escola de fronteira.⁵

O conceito de ensino culturalmente relevante, desenvolvido por Ladson-Billings (1995, 2008), pode contribuir nessa direção, especialmente quando pensamos na educação básica. Segundo a autora, essa concepção tem como base três elementos centrais, o que “necessariamente proporia fazer três coisas – produzir estudantes que podem alcançar academicamente, produzir estudantes que demonstram competência cultural e desenvolver estudantes que podem ao mesmo tempo entender e criticar a ordem social existente” (Ladson-Billings, 1995, p. 474, tradução nossa). O ensino culturalmente relevante não leva em consideração apenas as especificidades culturais, sociais e étnico-raciais dos estudantes, mas sugere que nós, professores, possamos refletir sobre nosso pertencimento étnico-racial e o modo como nossas experiências nos constituem como sujeitos, sem deixar de lado o ensino/aprendizagem e o compromisso com a transformação social.

Da mesma forma, não podemos permitir que a escola se limite a um espaço de convivência (Fabris, 2014), mesmo que tal convivência oportunize aprendizagens valiosas para a vida em sociedade. Escola é espaço de encontro pedagógico, onde o conhecimento sistematizado, culturalmente relevante, ou ainda, o conhecimento que transforma os sujeitos e a sociedade, para uma vida justa e socialmente comprometida com o outro, precisa estar em evidência no ensino que é desenvolvido nessas instituições. Um ensino que posicione a todos em um “estado de diálogo” (Biesta, 2020).

A análise das entrevistas nos permitiu identificar duas formas de trabalhar com as diferenças na escola de fronteira. Em que pese nosso desejo de que as diferenças não resultem em hierarquizações étnico-culturais, mas proporcionem a aprendizagem da vida com o outro, é possível concluir que, na escola de fronteira, a docência se constitui pela experiência profunda de contato com as diferenças e os desafios/oportunidades que resultam da convivência entre sujeitos brasileiros e venezuelanos, indígenas e não-indígenas. Na pesquisa mais abrangente, os resultados apontaram para a constituição de “docências fronteiriças”. A tese defendida mostrou que:

As escolas de fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e a aprendizagem, há docência para as diferenças e quando não procuram ver os problemas nem agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade (Oliveira, 2019, p. 11).

⁵ Exemplo de projeto inclusivo desenvolvido em escola pública de Pacaraima (Escolas..., 2020).

Considerando que a “fronteira tem suas questões”, como destaca um dos sujeitos de pesquisa, queremos caracterizar esse espaço como potente para o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Candau, 2012). Isso porque a fronteira, e mais especificamente a escola de fronteira, evidenciam as questões políticas, culturais, econômicas e étnicas que se mesclam e que desafiam a vida coletiva e a própria constituição das identidades nacionais. Pacaraima e a escola pesquisada são exemplos de que as relações humanas são constituídas por um *ethos* fronteiriço, um conjunto de práticas que constituem um jeito de ser e de agir nesse espaço em que a diferença é presença constante. Os resultados desta pesquisa indicam a importância não apenas de trabalhar com os sujeitos do contexto de escola de fronteira, para que juntos possam ressignificar o espaço de atuação e sua própria prática pedagógica, mas também com toda e qualquer escola brasileira onde a diferença é constitutiva do coletivo.

A docência e o *ethos* fronteiriço: considerações finais

“Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos*-hábito – e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura – *ethos*-costume” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 81). Com base na concepção de *ethos*, finalizamos este texto, sugerindo sua produtividade para pensar também na constituição da docência. Sabemos que a docência é produzida a partir da conformação de saberes específicos, pedagógicos e experienciais (Tardif, 2002), mas, em um contexto como a escola de fronteira, vemos que a experiência tem a força de reposicionar os demais saberes e produzir outras formas de docência. As experiências profissionais estão sempre em articulação com a história de vida e com a relação que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Além disso, constituímos-nos professores em determinado tempo e espaço, e essa localização espaço-temporal diz muito sobre nossa formação, nosso posicionamento político e nossa relação com as políticas educacionais.

Além da luta pela interculturalidade crítica, conforme argumentamos a partir de Walsh (2012) e Candau (2012), a docência engendrada pelo *ethos* fronteiriço envolve outras questões que precisam ser consideradas. As limitações em relação à formação de professores, a falta de recursos e a responsabilização docente pelo eventual fracasso acadêmico dos alunos são algumas dessas questões. Sem dúvidas, o avanço na temática da fronteira e da docência nesse contexto depende do debate coletivo e do comprometimento não apenas da região fronteiriça, mas de toda a sociedade brasileira. Um bom começo seria, quem sabe, perguntarmos-nos o que temos a aprender com a escola de fronteira, pois compreendemos que ela é um espaço potente para pensar a alteridade e a diferença na educação.

Além disso, a interculturalidade pode ser uma das ferramentas que deixa florescer as diferenças e, quando necessário, a identidade, produzindo um *ethos* fronteiriço de acolhimento ao outro. Que possibilidades temos,

então, para que a docência possa ser constituída por um ethos fronteiriço que permita a existência da diferença e da produção de subjetividades dos sujeitos que habitam a escola?

Referências

ALVIM, M. A cronologia da crise migratória em Pacaraima, na fronteira entre Brasil e Venezuela. *BBC News Brasil*, São Paulo, 20 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45242682>>.

Acesso em: 30 set. 2021.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Escolas de fronteira*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Escola de fronteira*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

DAL'ÍGNA, M. C.; FABRIS, E. T. H. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

ESCOLAS de Roraima promovem iniciativas de inclusão reconhecidas nacionalmente. *Correio do Lavrado*, [S. l.], 9 jun. 2020. Disponível em: <<https://correiodolavrado.com.br/2020/06/09/escolas-de-roraima-promovem-iniciativas-de-inclusao-reconhecidas-nacionalmente/>>. Acesso em: 30 set. 2021.

FABRIS, E. T. H. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, R. R. D. (Org.). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 47-66.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HERMANN, N. *Ética & educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pacaraima*. [Rio de Janeiro, 2017]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pacaraima/panorama>>. Acesso em: 30 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indígenas: gráficos e tabelas*. [Rio de Janeiro, 2021]. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> Acesso em: 30 set. 2021.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, J. F. *Docências em escola de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias*

analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 23-45.

PAZ, S. E. T. *Escolas Bilíngues de Fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima*. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, 2016.

RAFFESTIN, C. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005. p. 9-15.

RESTREPO, E. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Revista de la Universidad Del Este*, Ciudad del Este, v. 7, n. 7, p. 9-30, 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Campus Cerro Largo divulga livro sobre Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif)*: participam da obra professores, estudantes e comunidade que fizeram parte do projeto. Chapecó, 28 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/noticias/campus-cerro-largo-divulga-livro-sobre-programa-escolas-interculturais-de-fronteira-peif-1>>. Acesso em: 30 set. 2021.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul. 2010.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Por que governamentalidade e educação? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 13-19, maio/ago. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Recebido em 18 de abril de 2021.

Aprovado em 25 de agosto de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.