



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Euriscelia de Almeida Rabelo

**Escolas fronteiriças:**

**A interculturalidade como princípio para uma educação democrática**

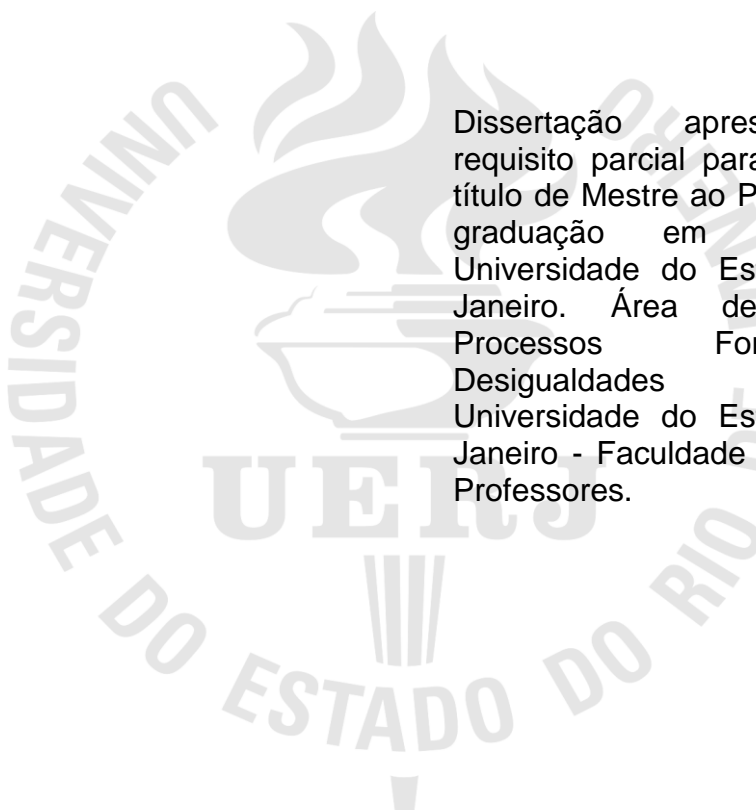
São Gonçalo

2019

Euriscelia de Almeida Rabelo

**Escolas fronteiriças:**

**A interculturalidade como princípio para uma educação democrática**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais., da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Garcia Ferreira Lima

São Gonçalo

2019

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

**FEITA NA BIBLIOTECA**

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

---

Assinatura

Data

Euriscelia de Almeida Rabelo

**Escolas fronteiriças:**

**A interculturalidade como princípio para uma educação democrática**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de professores, história, memória e práticas educativas.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Garcia  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Antônio Sepulveda  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Universidade Estácio de Sá – UNESA

São Gonçalo

2019

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos encontros culturais que se dão cotidianamente em nós!

## **AGRADECIMENTOS**

Aprendi que a gratidão é um princípio de vida, é algo que nos move, e uma das maiores importâncias da vida é ser grato. Com isto, dedico meus agradecimentos:

Aos meus pais e irmãos que, mesmo longe fisicamente, não deixaram de ser minha base; entendo hoje mais ainda o quanto nossas relações familiares importam para as diferentes áreas da nossa vida.

Aos meus tios, Missi Leandro e Paulo César, que primeiramente me acolheram no seio familiar, onde pude, mesmo longe, me sentir em casa.

Ao professor Leonardo Peixoto que foi meu orientador na iniciação científica, onde pude experimentar inicialmente a pesquisa e conceber esse tema de estudo gerado em um olhar outro.

À professora Inês Barbosa de Oliveira que me recebeu como bolsista CNPQ no meu primeiro ano no Rio, abrindo assim a possibilidade para minha permanência na cidade e logo após ingressar no curso de mestrado.

À minha professora orientadora Alexandra Garcia que foi um suporte teórico me ajudando a compreender as noções que atravessam este estudo.

Ao PPGEDU – Programa de Pós graduação em Educação – Processos Formativos e desigualdades sociais que me permitiu continuar este estudo que vem desde a graduação.

Aos meus colegas do grupo de estudos Diálogos Escolas-Universidade: Processos de Formação Docente e a Produção dos Currículos nos Cotidianos da FFP/UERJ que me auxiliaram a ampliar as possibilidades da pesquisa. Obrigada, colegas. Ouvir vocês foi muito enriquecedor!

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudo que me amparou nesse dois anos.

À família Gabaldi (meus conterrâneos) pelo acolhimento e amizade que me ofereceram e muito me fortaleceu.

Às amigas com quem criei laços fortes de amizade aqui no Rio e me fazem pensar que a vida só faz sentido quando temos com quem caminhar; Diana Nogueira, Juliana Tavares, Sílvia Leazi e Sula Mota.

Aos praticantes das escolas fronteiriças da tríplice fronteira amazônica com quem pude dialogar e entender as questões que este estudo traz.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo fosse possível.

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

*Boaventura de Souza Santos*



## RESUMO

RABELO, Euriscelia de Almeida. **Escolas Fronteiriças: A interculturalidade como princípio para um educação democrática.** 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Univesidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa tem como campo a tríplice fronteira amazônica, que contempla três cidades de diferentes países: Letícia/Colômbia, Santa Rosa/Peru e Tabatinga/Brasil. Entendemos que as escolas desta região são “escolas fronteiriças” por estarem localizadas em região de fronteira e, desse modo, representam um espaço onde fronteiras identitárias são constituídas. É fato que se trata de uma região fortemente marcada pela diversidade cultural. Pelo fácil acesso entre as cidades, há presença de brasileiros, colombianos, peruanos e também indígenas nas escolas da região, o que nos motiva a pensar em como os currículos dessas escolas expressam as diferentes culturas. A escolha deste tema surgiu do interesse em estudar o que acontece a partir dos encontros dos alunos “estrangeiros” nas escolas fronteiriças para entender como estes estão inseridos nos contextos escolares de outros países sob o ponto de vista de suas identidades culturais e da relação com suas nacionalidades. Em diálogo com teóricos que discutem as questões que esta pesquisa traz, como: Santos (2010), Canclini (2011), Alves (2008), Silva (2011) e com a diversidade cultural fortemente marcada neste espaço fronteiriço, é significativo entender como o aluno estrangeiro está inserido no contexto dessas escolas. A pesquisa se desenvolve em uma escola de cada município. A partir disso, foi realizado um mergulho no cotidiano dessas escolas segundo os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008). Estive com os praticantes dos currículos dessas escolas, buscando oportunidades para diálogos. Falar de escolas fronteiriças e considerar as diferentes culturas em favor de um contexto democrático requer pensar no ato de não apenas reconhecer a existência de outras culturas, considerando-as sujeitas a uma cultura dominante, mas de partir do princípio da interculturalidade, que além de reconhecer a diversidade cultural, celebra a diferença e não apenas tolera, como também permite o enriquecimento recíproco, mútuo entre culturas. Por isso, esta pesquisa se desenvolve partindo da interculturalidade como um princípio para uma educação democrática em escolas fronteiriças.

**Palavras-chave:** Culturas. Diversidade. Interculturalidade. Fronteiras.

## RESUMEN

RABELO, Euriscelia de Almeida. **Escuelas Fronterizas: La interculturalidad como principio para una educación democrática.** 2019. 106f. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Formación de Profesores, Univesidad del Estado de Río de Janeiro, 2019.

Esta investigación tiene como campo, la triple frontera amazónica, que contempla tres ciudades de diferentes países: Leticia / Colombia, Santa Rosa / Perú y Tabatinga / Brasil. Entendemos que las escuelas de esta región son "escuelas fronterizas" por estar localizadas en región de frontera y de ese modo representan un espacio donde fronteras identitarias están constituidas. Es un hecho que se trata de una región fuertemente marcada por la diversidad cultural. Por el fácil acceso entre las ciudades, hay presencia de brasileños, colombianos, peruanos y también indígenas en las escuelas de la región, lo que nos motiva a pensar en cómo los currículos de esas escuelas expresan las diferentes culturas. La elección de este tema surgió del interés en estudiar lo que sucede a partir de los encuentros de los alumnos "extranjeros" en las escuelas fronterizas para entender cómo están insertados en los contextos escolares de otros países desde el punto de vista de sus identidades culturales y de la relación con sus nacionalidades. En diálogo con teóricos que discuten las cuestiones que esta investigación trae, como: Santos (2010), Canclini (2011), Alves (2008), Silva (2011). Con la diversidad cultural fuertemente marcada en este espacio fronterizo, es significativo entender cómo el alumno extranjero está inserto en el contexto de esas escuelas. La investigación se desarrolla en una escuela de cada municipio. Se realizó un buceo en el cotidiano de esas escuelas según los estudios en los / los / con los cotidianos (Alves, 2008). Estuve con los practicantes de los currículos de esas escuelas, buscando oportunidades para diálogos. Hablar de escuelas fronterizas y considerar las diferentes culturas en favor de un contexto democrático, requiere pensar en el acto de no sólo reconocer la existencia de otras culturas, considerándolas sujetas a una cultura dominante, pero de partir del principio de la interculturalidad, que además de reconocer la diversidad cultural, celebra la diferencia y no sólo tolera, pero que también permite el enriquecimiento recíproco, mutuo entre culturas. Por eso, esta investigación se desarrolla partiendo de la interculturalidad como un principio para una educación democrática en las escuelas fronterizas.

**Palabras clave:** Culturas. Diversidad. Interculturalidad. Fronteras.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1. Escola peruana República do Peru .....</b>	<b>17</b>
<b>Imagem 2. Praça de Letícia.....</b>	<b>27</b>
<b>Imagem 3. Localização geográfica da tríplice fronteira amazônica .....</b>	<b>31</b>
<b>Imagem 4. Divisa entre Letícia/Colômbia e Tabatinga/Brasil .....</b>	<b>32</b>
<b>Imagem 5. Porto de Tabatinga com vista a cidade de Santa Rosa – Peru .....</b>	<b>32</b>
<b>Imagem 6. Carreata em Tabatinga após vitória do Brasil em Jogos na Copa do Mundo de Futebol .....</b>	<b>47</b>
<b>Imagem 7. Momento de recreação na escola peruana República Del Peru .....</b>	<b>50</b>
<b>Imagem 8. Escola brasileira Jociêdes Andrade.....</b>	<b>72</b>
<b>Imagem 9. Arquivos de documentos dos alunos da escola Jociêdes Andrade ....</b>	<b>73</b>
<b>Imagem 10. Rua principal da cidade de Santa Rosa .....</b>	<b>85</b>
<b>Imagem 11. Instituto Nacional de Ensino Médio (INEM) – Letícia.....</b>	<b>92</b>
<b>Imagem 12. Escola República Del Peru – Santa Rosa .....</b>	<b>99</b>
<b>Imagem 13. Ida para escola República del Peru de alunos brasileiros que vivem em Tabatinga .....</b>	<b>100</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

INEM – Instituto Nacional do Ensino Médio

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Hibridismo cultural: A construção de um novo mundo .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 A tríplice fronteira amazônica.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2 Contexto histórico da região .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3 A questão do idioma: particularidades e marcas nas diferenças culturais.....</b>	<b>38</b>
<b>1.4 As escolas fronteiriças e suas complexidades: primeiras aproximações</b>	<b>40</b>
1.4.1 Quem são os estrangeiros? .....	45
<b>1.5 Os praticantes das escolas fronteiriças .....</b>	<b>50</b>
<b>2 CULTURAS, DIFERENÇAS E DEMOCRACIA .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Diálogo com Boaventura de Souza Santos: o pensamento abissal nas escolas fronteiriças .....</b>	<b>56</b>
<b>2.2 De um mundo multicultural para um outro, intercultural.....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 “Tratamos todos iguais”: uma forma de invisibilizar as diferenças? .....</b>	<b>60</b>
<b>2.4 Currículos pensados/praticados .....</b>	<b>66</b>
<b>3 METODOLOGIA: MODOS DE NAVEGAR.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>4 MERGULHO NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS – ESTUDO DE CAMPO .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Escola Brasileira Jociêdes Andrade .....</b>	<b>71</b>
4.1.1 Classificação dos alunos da escola Jociêdes Andrade, turno vespertino. .	74
4.1.2 Beber em todas as fontes .....	89
<b>4.2 Escola Colombiana INEM.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3 Escola Peruana República do Peru.....</b>	<b>99</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi escrita com o objetivo de apresentar os estudos que se deram ao longo do curso de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas Educativas, da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dissertação esta que traz como assunto principal as escolas de três cidades que, juntas, formam a chamada tríplice fronteira amazônica, a saber: Tabatinga/Brasil, Letícia/Colômbia e Santa Rosa/Peru.

Estas escolas recebem em seus quadros de alunos: brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas. São diferentes identidades que, ao ocuparem o mesmo espaço, convivem. Parto da questão que problematiza este estudo como uma tentativa de entender o que acontece a partir do encontro dessas diferentes identidades: como as culturas presentes na região são contempladas nos currículos dessas escolas?

Historicamente, a região da tríplice fronteira amazônica se constitui a partir de relações que envolvem ocupações de territórios próximos física e culturalmente. Assim, são nesses movimentos gerados por desterritorialização que se dão os movimentos de hibridismo cultural. Nesse sentido, dialogo com Canclini (2011) a partir da noção de culturas híbridas, entendida como a produção dessa região, que ganha um novo modo de existir a partir do encontro dessas identidades. Com essa noção de culturas híbridas, considero a heterogeneidade dos três países dessa região e suas diferentes culturas. O termo “Culturas Híbridas” neste estudo representa uma ruptura entre as barreiras culturais que distinguem cada cidade/país em grupos a parte. Em outras palavras, a hibridação cultural consiste na miscigenação entre diferentes culturas, ou seja, uma heterogeneidade cultural presente no cotidiano que envolve as três cidades. É a partir dessa noção que começo a compreender os movimentos que se dão nesse contexto fronteiriço.

Além do processo de miscigenação cultural, em alguns momentos, a invisibilidade identitária desses países, – oriunda, inclusive, desta mesclagem – é percebida de forma latente. Para compreender questões de invisibilidade e até hierarquias, discuto o etnocentrismo segundo os estudos de Rocha (2006), que o entende também como uma dificuldade de pensar a diferença.

A diversidade está presente em todos os lugares, inclusive nos escolares, mas entendo que as escolas que esta pesquisa se refere trazem questões culturais específicas de regiões de fronteira. Os alunos dessas escolas são sujeitos afetados pelos movimentos cotidianos que se dão nelas. Com isto, há uma complexidade para ser problematizada e compreendida por se tratar de uma pesquisa completamente entrelaçada por questões culturais, abro diálogo para falar sobre a relação com as diferenças que se apresentam nos cotidianos dessas escolas.

Utilizo também o pensamento de Santos (2010) como referência para pensar as linhas abissais que se apresentam nessas escolas separando saberes existentes e invisíveis. A “existência” de uma linha que divide culturas e indica o tipo de conhecimento e forma de vida que deve ser aceito e praticado e quais não devem ser reconhecidos. Por isso, existe um abismo entre o pensamento de “um lado da linha” e o do “outro lado da linha”.

Ao mesmo tempo, entendo que é nesse aspecto de invisibilidade e anulação de identidades em espaços escolares que Canclini (2011) traz a interculturalidade como alternativa à potencialização desses encontros. E propõe que passemos de um mundo multicultural para intercultural, pois é na interculturalidade que diferentes culturas ganham espaço para serem expressas.

Os processos de invisibilização das diferenças também serão discutidos, pois nesse cotidiano repleto de diferentes identidades a invisibilização de uma ou mais nacionalidades em alguns momentos são percebidas. Considero estudar os currículos praticados de cada escola, e não os documentos oficiais, pois são nessas práticas e experiências que é possível compreender os cotidianos dessas escolas. Apresentando através de episódios e narrativas as questões que emergem nos cotidianos das escolas estudadas e como nos permitem pensar as relações de sociabilidade, as negociações e produções identitárias na relação entre as culturas na região.

Compreender a noção de estrangeiro nesta pesquisa, foi o estudo mais desafiador. Entendemos cotidianamente que o estrangeiro é o que não tem documento oficial do país e por isso não é do lugar. Porém, o sentimento da região que esta pesquisa contempla com relação ao estrangeiro, vai além e se refere a aquele que é diferente culturalmente, que causa estranhamento, por isso a utilização

do termo “estranho” neste estudo para compreender a noção do estrangeiro nessa região. Santos (2018), diz que as fronteiras distinguem entre quem é íntimo e quem é estranho. O sujeito pode ser do lugar e estar fora dele.

Em Tabatinga por exemplo há quem tenha documento colombiano ou peruano, mas é concebido brasileiro por viver na cidade e ser constituído pela cultura brasileira, em alguns casos, um sujeito de outro estado do Brasil é mais estrangeiro em Tabatinga que um peruano e colombiano, por causar um estranhamento maior com relação a sotaque, aparência, modos de pensar e ser...

Temos, em nossas escolas, políticas que se pretendem democráticas. Isto implica incluir em suas práticas relações com a diversidade e com as diferenças que não as tornem inferiores ou que as invisibilize, e que, principalmente, não se apresentem dessa forma ao se depararem com a diferença.

Sobre a democracia, há importância desse conceito nesse estudo para pensar sobretudo as questões das desigualdades sociais, uma vez que essa pesquisa lida com questões diretamente relacionadas a diferenças culturais, entre o modo como os diferentes saberes que são fruto das diferentes culturas são percebidos no sentido de serem ou não valorizados. Acredito por meio de Santos (2011) que “não há justiça social sem justiça cognitiva”...

Oliveira, (2008, p.127) diz que “a convicção de partida é que a democracia não é apenas um regime político”, mas sobretudo um sistema social que penetra no cotidiano das relações sociais vividas em todo o espaço da sociedade. Compreendo-a como a oportunidade igual de participação, neste caso, direito de participar expressando culturalmente diferentes identidades no espaço escolar. E como um princípio para esta educação democrática; a interculturalidade, como já mencionado, é nela que as diferentes culturas ganham espaço para serem expressas. Quando Oliveira fala sobre “direito igual de participação”, compreendo que é característico da democracia assegurar um direito. Por isso me interessa pensar em como as culturas brasileiras, colombianas, peruanas e indígenas se apresentam e se há aspectos de desigualdade e exclusão nessa relação. Santos, (2006. p.280) diz que:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se



pela forma como se é excluído. Quem está embaixo está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

O pensamento até aqui desenvolvido com base em Santos(2006) e Oliveira (2008), vem para entender como os conhecimentos dos grupos culturais estão inseridos nos cotidianos das escolas na tríplice fronteira amazônica.

Utilizo os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) para entender como são os cotidianos dessas escolas que, nesta pesquisa, são intituladas fronteiriças. Desenvolvo este estudo com o que Alves (2001) chama de mergulho nos cotidianos, cujo foco está nos currículos praticados como as produções cotidianas dessas escolas.

Cursei Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na cidade de Tabatinga de 2011 até 2015, no quinto período do curso me inscrevi em um processo de seleção para iniciação científica, mesmo sem saber exatamente o que eu queria pesquisar, mas sabendo que este caminho seria muito importante para o desenvolvimento da minha monografia. Foi nesse processo de seleção que o professor orientador da pesquisa, recém-chegado na região, natural de Belford Roxo – RJ, em sua fala sobre possíveis temas de estudos que poderiam contemplar a região da tríplice fronteira amazônica (região que reúne as fronteiras entre Brasil, Colômbia e Peru), fez uma breve discussão sobre a presença de diferentes identidades na região (brasileiras, colombianas, peruanas e indígenas nas escolas da região). Foi nesse momento que eu pensei esse lugar fronteiriço; a fala do professor me parecia inédita e fez muito sentido pra mim: “Há um encontro de identidades nas escolas” – pensei. Foi a partir desse olhar, dessa fala, que inúmeras questões me fizeram pensar e questionar:

- O que acontece a partir do encontro de brasileiros, peruanos, colombianos e indígenas nas escolas dessa região?
- Como é o cotidiano de uma escola fronteiriça?
- A diversidade cultural (em particular, a que tem origem nas diferenças entre nacionalidades) é percebida nas práticas ou produções dos currículos nos cotidianos dessas escolas?

- Quem são os estrangeiros praticantes dos cotidianos escolares, suas possíveis estratégias de afirmação de suas identidades e/ou subversão à homogeneização (já que as mesmas podem não estar sendo valorizadas?)
- As escolas fronteiriças representam um lugar democrático aos seus praticantes?

Esse foi o momento do meu despertar para enxergar a singularidade dessa região. Eu cresci ciente de que morava em um lugar fronteiriço, mas ainda não tinha a noção da amplitude do que isso significa; era como se as culturas, identidades e diferenças apenas falassem, mas quando me voltei para dar atenção e refletir sobre essa região fronteiriça elas passaram a falar gritando, e eu precisei desse “grito”.

Assim, compreendo o que me acontecia, com Certau (1996) ao lembrar que o praticante da vida cotidiana muitas vezes não vê o seu entorno (sua volta). E era assim que eu estava vendo a construção de um lugar que, para mim, era tão “natural” que até parecia ser isento de complexidades, já que as culturas produzidas são habituais a quem está dentro desse contexto. Hoje, percebo o quanto precisei que “alguém de fora” enxergasse a especificidade do lugar para que, então, eu a enxergasse também. Por isso, hoje entendo que um olhar outro me faz também compreender quem sou.

Diante das (não poucas) questões que a fala do professor me provocou a pensar, foi gritante para mim o tanto que esse lugar oferece de possibilidades de estudos para várias pesquisas, pois, nessas escolas, é possível vivenciar e identificar “diferenças” que podem ser e são tecidas, envolvidas, criando outro modo de vida. Quando vi que entre tantas questões eu não tinha as respostas, considerei importante discuti-las nesta pesquisa.

A imagem abaixo, se refere a um período em que o nível de água dos rios aumenta devido a chuva. A escola República Del Peru (antes da reforma) é inundada por águas devido ao fato de estar localizada próxima a margem do rio Solimões. Fato este que simbolicamente representa o mergulho nos cotidianos da escola.

**Imagem 1.** Escola peruana República do Peru



Fonte: Acervo pessoal da autora

A pesquisa se desenvolveu com com um mergulho sem boia (ALVES, 2008, p. 26; ALVES, 2001) nos cotidianos, em três escolas diferentes, cada uma localizada em um dos municípios dos países da fronteira. A seleção das escolas levou em conta a quantidade de estrangeiros e/ou o histórico de alunos estrangeiros pertencentes a essas instituições.

Estou filiada às pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; FERRAÇO; PEREZ, 2008), na compreensão de que, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é um *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos. Atenta a tudo ao redor, mergulhei nas experiências, nas produções diárias, negociações, conflitos, repetições e invenções que, para além daquilo que está previsto, se concretizam no cotidiano. Oliveira (2012, p. 84) nos explica como a expressão “nos/dos/com os cotidianos” foi concebida ao longo do tempo:

Num primeiro momento, questionava-se a ideia da pesquisa sobre cotidiano, entendendo-se que essa noção, além de se limitar à crítica sem apontar possibilidades de soluções, deixava transparecer uma adesão ao ideário metodológico da modernidade, de afastamento entre o pesquisador e o universo pesquisado. O que se pretendia era exatamente uma maior aproximação com as escolas e o que nelas acontecia concretamente, em virtude de suas especificidades. Questionava-se, portanto, não apenas a nomenclatura, mas aquilo que ela parecia apresentar; e foi nessa esteira que a pesquisa dos cotidianos passou a incorporar a ideia de “mergulho” nos cotidianos das escolas (ALVES, 2001) e o uso de ambas as preposições começou a ganhar corpo como uma tentativa de valorizar a compreensão dos cotidianos, por meio do mergulho nos cotidianos, em lugar de explicá-los a partir de referências idealizadas. Com as aprendizagens que íamos fazendo, percebemos a insuficiência da terminologia. Coube a Carlos Eduardo Ferraço (2003) completar o modo como hoje nos referimos a essa tendência de pesquisa pressupõe, formulando a ideia de que, se esse tipo de pesquisa pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, ela deveria pressupor a integração entre ambos. Ou seja, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, entre parceiros, e não dissociando sujeito e objeto, só poderia ser feita com o cotidiano – seus praticantespensantes, seus modos de existir e de se manifestar.

Contudo, para falar em cotidiano, é preciso esclarecer que não se trata de mera reprodução. Há importância em redefinir o cotidiano escolar para que não seja entendido como repetição, porque não é, mas, também, por que definir conceitualmente um termo tão utilizado e de significado tão óbvio, já que toda vez que falamos em cotidiano pensamos em nada mais do que nosso dia a dia? Os cotidianos são espaços de produção curricular que vão além do que é previsto nas propostas oficiais; eles são construídos no dia a dia das escolas. Nesse contexto, tudo que se cria, se cria a partir do cotidiano e nele encontramos as produções diárias como fonte de informações. Ainda que os documentos oficiais tentem reger para controlar as práticas educativas, o cotidiano não é controlável, é o lugar em que o imprevisível acontece, é onde o “real” se expressa através dos currículos praticados. Oliveira (2012, p. 90) diz que:

Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimento e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os praticantespensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”.

Isto significa que, em nossas atividades cotidianas, há uma interação entre as propostas formais e as possibilidades que temos de aplicá-las, trazendo para as práticas a experiência de algo novo e dinâmico. Todo dia é um dia diferente e as

práticas se renovam. Nos cotidianos, há criação e invenção. Neles que os currículos ganham forma, por isso a ideia de currículos *pensadospraticados*, que são produzidos cotidianamente, ganhando sentidos diferenciados, complexos e enredados, em função dos modos como os *praticantespensantes* das escolas usam (CERTEAU, 2008) aquilo que está preconizado pelos documentos curriculares oficiais. Segundo Oliveira (2012, p. 90):

*Os currículos pensadospraticados são criação cotidiana dos praticantespensantes do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação.*

A partir da noção de currículos *praticadospensados*, utilizo os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares como ferramenta na investigação desse contexto cultural presente na dinâmica entre as três cidades, sobretudo para compreender o que vem sendo produzido pelos *praticantespensantes* das escolas.

Acredito e, neste pensamento não estou sozinha, uma vez que Alves já dizia que (2008, p. 18):

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

Para o alcance de respostas quanto aos objetivos inicialmente construídos optei por mergulhar e viver o cotidiano em busca do conhecimento com respeito à inserção dos alunos estrangeiros nas escolas fronteiriças. Fazer um mergulho só é possível a partir da total entrega por parte do pesquisador, que se lança no desafio aguçando todos os seus sentidos, ao viver em todo o ambiente escolar seus acontecimentos cotidianos.

Para Alves (2008, p. 40):

Precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas.

Com Alves (2008), entendo que são cinco os movimentos fundamentais para a pesquisa no/do/com o cotidiano, base deste trabalho. O mergulho com todos os

sentidos no que me propus a estudar, a ideia de virar-me de ponta a cabeça, entendendo que as teorias são limites ao que é tecido no “chão da escola” complementada, pela necessidade de “beber em todas as fontes” não negligenciando daquilo que está nas pesquisas em nome de nenhuma superioridade de alguns acontecimentos e possibilidades sobre outros, a narração da vida e literaturização da ciência e a importância de que, em todos os acontecimentos pesquisados, sejam trabalhados os sentimentos, as vivências, as histórias e as narrativas dos praticantes desse cotidiano.

Beber em todas as fontes porque toda informação pode contribuir para pesquisa e, por isso, a ideia de mergulho nos cotidianos das escolas, para além de meras observações. Viver as experiências de cada escola é mais do que observar, analisar e coletar dados.

Assim, abordagem utilizada na presente pesquisa foi qualitativa, na existência de uma relação dinâmica entre cotidiano e sujeitos praticantes. Em Certeau (2008), os praticantes são aqueles que usam aquilo a eles imposto, reapropriando-se do espaço organizado, instaurando maneiras de fazer, mil práticas, em operações microbianas, alterando o seu funcionamento, em artes de fazer, de pensar, agir e combinar que são indissociáveis de uma arte de utilizar .

Minha imersão nessas escolas se deu na busca de oportunidades para diálogos com funcionários em geral, principalmente junto à direção. Os registros foram concebidos, de modo geral, através das experiências desses cotidianos e, especificamente, por meio de registros de imagens (fotografias), escrita dos acontecimentos, além das conversas com professores e alunos estrangeiros e não estrangeiros.

Para a compreensão de como são os cotidianos das escolas estudadas, referentes às diversidades culturais presentes na região fronteiriça e que se manifestam nos espaços das escolas, percebi o quanto é significativo não apenas entender a partir do ponto de vista do pesquisador, mas buscar informações dos próprios praticantes de suas experiências, o que veem, o que sentem, o que ouvem, o que entendem mediante a tudo o que acontece.

A pesquisa nos cotidianos pede também dados não textuais, para captar os elementos mais sensíveis do cotidiano, por isso o registro de imagens foi utilizado como um meio destinado à compreensão do cotidiano das escolas pesquisadas.

Com enfoque na linguagem, ainda que saibamos da grande importância de metodologias verbais nas pesquisas, como: palavras, frases, narrativas, entrevistas, dentre outras, é fato que há tempos estamos vivendo o momento da grande influência de linguagens não verbais que, cada vez mais, ganham presença e multiplicidade, uma vez que são utilizadas para a comunicação de diferentes modos. Uma das maiores importâncias percebidas reside no fato de que elas contribuem no processo de compreensão dos cotidianos, nos quais estamos inseridos, uma vez que os diferentes tipos de linguagens constroem significados em meio a relação com o entorno.

De acordo com os estudos de Alves (2011, p. 13), portanto, na perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, precisamos aguçar todos os sentidos ao mergulhar no cotidiano das escolas, pois, em muitas outras pesquisas o mais habitual é que elas sejam vivenciadas mais sob a forma da observação do que da participação. Assim, o que Alves propõe é que o pesquisador não deve só observar, mas também interagir, participar, viver aquele cotidiano deixando-se afetar pelo acontecimento.

Concebemos que a relação com o visual e a compreensão das imagens contribuem de forma positiva para que possamos entender as representações sociais. Acreditamos, ainda, que a imagem pode ser uma ferramenta essencial para analisar e entender os cotidianos escolares, principalmente porque nos permite ir além da forma verbal. Contudo, antes de utilizar a imagem como ilustração ou uma extensão de estudos e pesquisas, precisamos compreender a imagem, pensar nela como parte integrante de um universo visual. Compreender o significado da iconografia<sup>1</sup> em suas diferentes interpretações. A hermenêutica da palavra apresenta a imagem como uma versão visual da escrita, um texto sem palavras, mas que possui um sentido, ou seja, há uma mensagem passada através do que se

---

<sup>1</sup> A palavra iconografia vem do grego "eikon" e significa imagem e "grafia", escrita. Ou seja, literalmente a palavra significa: "escrita da imagem".

vê, algumas vezes acompanhada da escrita como uma extensão da mesma, ou, em outras, comunicando algo por si só.

Assim, ao longo dos últimos anos, percebemos um aprofundamento da discussão sobre a imagem em pesquisas, assim como uma maior frequência de utilização da tecnologia audiovisual como recurso metodológico dentro e fora do contexto escolar. A prática de entregar uma câmera de vídeo ou fotográfica a sujeitos que experimentam uma situação a ser pesquisada tem estado presente em algumas áreas, como a Comunicação Social, a Psicologia, a Sociologia e a Educação

Vale ressaltar que a imagem costuma trazer uma ideia de caráter ilustrativo e não uma outra forma de linguagem, mas o que se requer com o uso da imagem como ferramenta metodológica nos estudos das escolas situadas em região de fronteira é que seja muito mais do que mera ilustração.

Nesse sentido, considerando a tamanha complexidade que esta pesquisa possui, sobretudo por lidar com conceitos de significado amplo, acreditamos que fazer registros fotográficos do cotidiano das três escolas e também de todo o contexto em que elas estão situadas contribuem para a compreensão de como as escolas lidam com a presença de diferentes identidades dentro desse contexto. Contudo, é necessário esclarecer que não se trata de atribuir a elas a responsabilidade de responder às questões que a pesquisa traz, mas de ser um complemento em relação aos estudos, em que a imagem pode ser utilizada tanto como complemento ilustrativo, quanto como instrumento de pesquisa. Quanto a isto, Kossoy (1999, p. 143) afirma que “o compromisso da fotografia é com o aparente das coisas.” Certamente, a imagem é, ao nosso ver, um registro do visível; ela não é, nem pretende ser, um raio-X dos objetos ou das personagens retratadas. Seu fascínio reside exatamente na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que os receptores dela farão ao longo da História.

O mergulho no cotidiano e o conceito de viver como praticante do campo da pesquisa com todos os sentidos aguçados pode ser ampliado com a imagem, que gera informações, estimulando a capacidade de percepção do contexto. A imagem, por ter a capacidade de flagrar evidências, fatos ocorridos naturalmente e



registrados instantaneamente, pode ser uma ferramenta indispensável na leitura dos acontecimentos e dos fenômenos da sociedade.

Assim, é de fundamental importância ressaltar que não se trata de conceber a imagem como documento social em termos absolutos, pois, deste modo, se envolvem as mesmas dificuldades que se colocam quando se tomam a palavra falada, o depoimento e a entrevista, em termos absolutos, é importante partir do pressuposto das dificuldades de sua insuficiência e de suas limitações. Falar de imagem pressupõe diferentes olhares: o do pesquisador que escolhe o enquadramento e o de quem é “fotografado”, e acreditamos que é nessa relação que a compreensão se torna possível.

Sabemos que há textos que também se utilizam da imagem, e que essa imagem se relaciona com o texto escrito que pode acrescentar significados que ele não daria conta de dar; as imagens, portanto, complementam o sentido, dando uma visão sobre a segunda “realidade”, uma vez que uma imagem é o registro de algo que provavelmente já sofreu alteração. Quando lidamos com uma situação e decidimos registrá-la; quando achamos imagens e revolvemos usá-la, a situação seguinte é que em outro contexto, com outras sensações, há uma mudança grande. Mas o que acontece com um texto que poderia ter imagens e não tem? Consequentemente, somos levados a imaginar. Entretanto, é válido ressaltar que mesmo com as imagens presentes também podemos imaginar, criar, recriar e, com isso, percebemos a potência das imagens para a concepção de criação cotidiana do conhecimento.

O cotidiano, nesse sentido, pode mostrar-se e nos apontar coisas que, inclusive, não esperamos, e é justamente no seu fator surpresa que está a riqueza das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Dentro desta ótica, o uso de imagens, diálogos em conversas também foram instrumentos para produção de dados, pois neles o percurso biográfico dos praticantes das escolas fronteiriças são melhores entendidos. Além disso, destacamos, ainda, as conversas espontâneas – e também marcadas – com alunos estrangeiros e não estrangeiros.

Nesta perspectiva, as conversas com professores e alunos dessas escolas foram um dos instrumentos para maior compreensão deste contexto fronteiriço. “Conversas” (ALVES, 2003) nesta pesquisa é um termo que melhor se adequa ao

modo como os dados foram produzidos, mesmo quando a conversa partiu de algumas perguntas inicialmente feitas aos praticantes das escolas. Essa certa informalidade foi importante para possibilitar uma aproximação desses sujeitos e das questões que moveram a pesquisa.

As conversas se deram com os possíveis “estrangeiros”, alunos em que percebi alguma relação com outras nacionalidades, como ser bilingue, possuir documento estrangeiro e ser filho de pais “estrangeiros” e foram escritas, algumas aconteceram na própria sala de aula, outras em pátios e também refeitório. Utilizaremos nomes fictícios para identificar os alunos nas conversas de modo a preservar as verdadeiras identidades dos mesmos.

Utilizaremos, também, alguns dados numéricos e percentuais para melhor contextualizar a presença dos alunos “estrangeiros” na escola brasileira.

O interesse nesse estudo surgiu, portanto, a partir de um olhar para a diversidade presente na Tríplice Fronteira Amazônica que vai até a escola. Ao considerar essa região como uma rica fonte de informação, percebo que esse contexto apresenta um tema de relevância social a ponto de se constituir uma pesquisa, pois, além de trazer inúmeras questões que ainda não foram respondidas e/ou discutidas, traz consigo um certo ineditismo, posto que nenhum outro estudo ainda o contemplou; até mesmo no campo dos estudos curriculares no Brasil ainda são poucas as pesquisas realizadas nos/dos/com os cotidianos escolares em regiões de fronteira.

Desta forma, disponho-me a pensar esse cotidiano rico em diversidade e a problematizar a inserção dos alunos “estrangeiros” nos cotidianos dessas escolas com o objetivo de estudar o encontro dos alunos estrangeiros nas escolas fronteiriças para entender como estão inseridos nos contextos escolares de outros países, tendo como perspectiva suas identidades culturais e da relação com suas nacionalidades. [Compreender os processos de hibridização cultural que ocorrem nas fronteiras entre Brasil, Peru e Colômbia investigando as formas de sociabilidade e as produções identitárias. Ainda, evidenciar que a presença ou a eliminação das fronteiras nos cotidianos é operada por seus praticantes de acordo com seus interesses e avaliação do que os convém ou prejudiam.](#)

Tenho, ainda, como um dos objetivos desta pesquisa, o desejo de identificar os estrangeiros praticantes (CERTEAU, 1996) nos/dos cotidianos escolares, suas possíveis estratégias de afirmação de suas identidades e/ou subversão às tentativas de homogeneização cultural.

## 1. HIBRIDISMO CULTURAL NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA TRÍPLICE FRONTEIRA: CONVERSAS COM A EDUCAÇÃO

A respeito da vida na fronteira, Santos (2000, p. 348) nos diz que:

A invenção de novas formas de sociabilidade – Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre atos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se da sensação de estar a participar na criação de um novo mundo.

**Imagem 2.** Praça de Leticia



Fonte: Acervo pessoal da autora

A imagem acima expressa simbolicamente o resultado da miscigenação de diversos grupos étnicos. Grupos que, ao se encontrarem, vivenciam o processo de

hibridização cultural entendido também como o processo de “mistura” das matrizes culturais que, de modo potencializador, permite uma abertura às diferenças culturais, uma vez que o processo de hibridização alinhado a uma perspectiva intercultural, segundo Santos (2013), é capaz de possibilitar o respeito, a valorização, a tolerância e a celebração às diversidades culturais.

Entre as possibilidades dessa hibridização, ao ocuparem o mesmo espaço, esses sujeitos não necessariamente se deparam com um fim, mas, ao contrário, se deparam com outras possibilidades de expressão. Esse é um aspecto importante quando discutimos as identidades culturais que nos permitem desconfiar de termos como “aculturação”, por exemplo, muito ligados a uma ideia fixa quanto aos aspectos culturais e identitários e que, dentre outras coisas, não considera cultura como um processo dinâmico.

Nesse sentido, estar na fronteira é uma subjetividade criativa aberta à inovação, à emancipação social, à transformação da sociedade. Digo isto com base em minha própria vivência, percebendo que na relação entre esses sujeitos praticantes desse lugar, cada grupo apresenta aspectos propriamente seus e também coletivos a partir dessas relações construídas. Assim, identidades e diferenças são criadas, as particularidades são percebidas até certo ponto, porque também há um envolvimento entre os sujeitos, permitindo que conhecimentos híbridos sejam construídos com essa relação que traz possibilidades favoráveis à produção de novos saberes.

Assim, Santos (2010, p. 55) nos diz que:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral.

Dessa maneira, ainda que diferenças sejam percebidas entre os grupos, acontece na fronteira a produção do comum, isso porque há uma vida em comunidade que abrange todos os grupos étnicos daquele lugar. Nesse sentido,

brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas são diferentes, mas, ao mesmo tempo, partilham um encontro de identidades, onde a vida em rede se torna possível. Assim, acredito, através de Oliveira e Sgarbi (2002, p. 82), que “essas potencialidades se apresentem nos espaços cotidianos da comunidade, [...] constituídos pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações com referência a origens ou destinos comuns”.

O envolvimento entre os sujeitos leva à produção de aspectos culturais, práticas e visões de mundo que expressam marcas próprias desse encontro. É como o rio e o mar, que possuem um lugar de encontro; encontram-se, envolvem-se e já não podem ser vistos separadamente, ainda que ganhem outro nome<sup>2</sup>, outro significado, a mistura é algo inegável e, porque não dizer, inevitável.. Entretanto, ainda que com nome próprio, sabe-se que a pororoca se forma a partir do encontro desses dois elementos: rio e mar. A partir da alusão à pororoca para abordar essa relação que expressa a mistura entre as culturas e as identidades, e que, ao mesmo tempo, mantém o que é singular em cada um, podemos falar de música e de culinária, aspectos que se destacam na percepção das pluralidades culturais.

No contexto da fronteira, a música e a culinária podem ser consideradas como um ponto de encontro entre as culturas, uma vez que são práticas culturais que ultrapassam as barreiras da nacionalidade. O ritmo musical “raggaeton”, por exemplo, veio, a princípio, por influência dos colombianos, mas está em todos os lugares da região, e é ouvido tanto por colombianos como por peruanos e brasileiros. Há também pratos de origem peruana, mas que são frequentemente encontrados em casas e restaurantes brasileiros e colombianos. Lembro-me de uma situação em que percebi que um prato culinário, muito consumido na casa da minha família, na verdade tinha origem peruana e eu não fazia ideia. Em uma de minhas viagens para a capital do Amazonas – Manaus – um dia, em conversa com uma amiga, comentei sobre o “tacacho”.

- Ainda não comi “tacacho” aqui em Manaus.
- “O que é isso?” – Indagou minha colega

---

<sup>2</sup> Chama-se pororoca o fenômeno natural causado por grandes e violentas ondas formadas pelo encontro das águas do rio com as águas do mar.

De fato, fiquei surpresa quando percebi que minha amiga não sabia do que se tratava. Até pensei que poderia não estar associando o prato ao nome.

– “Tacacho”. Você não sabe o que é? Sério? É aquele prato de banana... – E comecei a dizer os ingredientes que levava e como fazia...

– “Não, não conheço.” – Concluiu ela.

Depois de algum tempo, percebi que não só aquela minha amiga desconhecia o prato, mas todos a quem eu perguntava. Foi quando entrei no “google” e li que “tacacho” é de origem peruana e não brasileira, por isso é típico na tríplice fronteira e não é conhecido em outros lugares no Brasil, mesmo em outros pontos do Estado do Amazonas. Nunca imaginei! E isso me faz pensar em outras possibilidades de situações semelhantes a esta que possivelmente ocorrem nessa região.

Apesar do local fronteiro a que me refiro representar um lugar onde fronteiras são constituídas pela diferenças entre brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas, é possível se deparar com fronteiras em lugares “tidos como não fronteiros”.

Quando penso nos tempos de escola, não tenho recordação de ter como colega um estrangeiro, apesar de ser bem provável que isto tenha ocorrido devido à presença de colombianos e peruanos nas escolas em Tabatinga, e isso já me fez pensar que essas identidades são negadas e/ou invisibilizadas. Esse pensamento me acompanhou no início deste estudo e me fez compreender, hoje, que ver a diferença no sentido de classificar brasileiros, colombianos e peruanos, dentro e fora das escolas, seria um fenômeno inverso ao entrelaçamento dos sujeitos, gerando o que Canclini (2013) chama de “culturas híbridas”, contribuindo para o surgimento de novas formas de identidade social. Esse é o fenômeno da região da tríplice fronteira amazônica.

### **1.1 A tríplice fronteira amazônica**

Sou natural de Tabatinga, município brasileiro do interior do Amazonas, localizado à 1.110 Km (rota aérea) de distância geográfica da capital Manaus e que, juntamente com Letícia/Colômbia e Santa Rosa/Peru, constitui a Tríplice Fronteira Amazônica, local que une os limites territoriais dos três países.

Quanto ao que pretende discutir esta pesquisa, é importante iniciar a reflexão pensando sobre a ideia do que seria limite, divisa e fronteira. Assim, para a geografia, limite é uma linha imaginária que separa dois territórios (estados ou países); é uma definição de área construída por acordos ou tratados. A divisa é o aspecto físico desse limite, que pode ser natural (rio, montanha, mar) ou antrópico (ponte, placa, etc). Já a fronteira é a área que se estende no limite entre dois territórios, marcado por um intenso intercâmbio econômico e cultural.

**Imagem 3.** Localização geográfica da tríplice fronteira amazônica



Fonte: <[http://www.etseetc.com/wp-content/uploads/2017/06/triplice\\_fronterira-686x350.jpg](http://www.etseetc.com/wp-content/uploads/2017/06/triplice_fronterira-686x350.jpg)>.

As cidades de Tabatinga e Leticia, apesar de pertencerem a países diferentes, ficam lado a lado; são cidades gêmeas, pois, correspondem a adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira, que contam com grande potencial de integração econômica e cultural. Há intensa circulação de pessoas, mercadorias e muita movimentação econômica, porém existem também problemas ligados ao comércio ilegal de mercadoria, contrabando ou tráfico.

A mobilidade entre Tabatinga e Leticia é ainda maior com relação à cidade de Santa Rosa, uma vez que é possível cruzar a fronteira até mesmo a pé. Motocicletas



e carros são os meios utilizados para a locomoção entre as cidades, onde não há uma separação visível: a divisa se dá através de uma placa, de um lado Tabatinga, de outro, Letícia.

**Imagem 4.** Divisa entre Letícia/Colômbia e Tabatinga/Brasil



Fonte: <[www.tripwolf.com/es/guide/show/654693/Brasil/The-Amazon/Tabatinga](http://www.tripwolf.com/es/guide/show/654693/Brasil/The-Amazon/Tabatinga)>.

Na cidade de Santa Rosa chega-se por vias fluviais, pois ela tem como divisa o rio Solimões, sendo possível avistá-la a olho nu, estando no porto de Tabatinga ou Letícia.

Para ir até Santa Rosa não é difícil. Na zona do porto de Tabatinga há vários pequenos barcos que levam passageiros até a cidade peruana. O preço da viagem por pessoa é de R\$3,00 (três reais). Há muitos barcos, por isso basta descer as escadas do porto até o rio e começar a perguntar por alguém que o leve até o outro lado. Os barcos são peruanos.

**Imagem 5.** Porto de Tabatinga com vista a cidade de Santa Rosa – Peru



Fonte: Acervo pessoal da autora

## 1.2 Contexto histórico da região

A região da tríplice fronteira amazônica é marcada pela presença de etnias indígenas, que foram também os primeiros habitantes dessa localidade. Os indígenas Omáguas se organizavam em grandes aldeias, assim como outras nações indígenas, como a Ticuna, que é a etnia indígena mais encontrada nessa região. Assim, a população dessa região é marcadamente indígena, mas altamente miscigenada, uma vez que é composta por brasileiros, peruanos, colombianos e,

dentre estes, os indígenas de diversas etnias, cuja maioria é de etnia Ticuna. Com isto, percebemos que há um surgimento em comum na origem dos três municípios, uma relação antiga e que se estende aos dias atuais. Todo esse contexto faz dessa região um lugar ocupado por uma sociedade que, como todas as outras, é constituída pela diversidade, contudo, neste caso específico, a diversidade nasce das diferenças culturais dos países que constituem a tríplice fronteira amazônica.

Dessa maneira, busquei nas prefeituras das três cidades o histórico de cada uma, mas nenhuma delas possui registro da sua história de origem. Então, recorri ao senhor Jorge Picón, um professor colombiano da cidade de Letícia que se dedica em seus estudos sobre essa região fronteira desde o ano de 1976. Ele é professor na escola Normal Superior em Letícia. Seu perfil como profissional da educação se complementa com o título de licenciado com ênfase em ciências naturais e educação ambiental pela Universidade do Bosque. Seu interesse em aprofundar o conhecimento da região amazônica, para um melhor desempenho no campo da educação, impulsionou-o a obter o título de Especialista em Estudos Amazônicos pela Universidade Nacional da Colômbia, Sede Amazônia. Possui uma obra intitulada “Transformação Urbana de Letícia”, publicada em 2010 pela editora *Gente Nueva*.

Estive com o professor Jorge Picón para saber mais sobre a história da região. Segue abaixo a transcrição da conversa gravada em áudio:

A região da tríplice-fronteira amazônica surge com o descobrimento do Rio Amazonas. O espanhol Francisco de Orellana descobriu o rio Amazonas e, nessa aventura, ele se deparou com etnias indígenas, algumas tranquilas, mas aqui na parte do Brasil estavam os mais bravos, os Omáguas.

Hoje a etnia indígena mais encontrada na região é a Ticuna, situada em uma comunidade indígena chamada Umariacú, localizada em Tabatinga. Etnia também muito encontrada nas escolas da região, principalmente nas escolas de Tabatinga.

Chegam de outros países franceses, ingleses, portugueses e espanhóis, com uma forte presença europeia e, nessa época, século XV, os impérios mais fortes do mundo eram Espanha e Portugal e esses impérios começam a disputar pela construção do rio Amazonas e terras, inicialmente Portugal possuía poucas terras e Espanha muitas, mas os portugueses que são aventureiros e gostam de descobrir...

A desterritorialização é um processo que acontece junto a outro, ao de reterritorialização, que consiste na “criação” de um outro novo território. Reconheço este processo quando menciono a região da Tríplice fronteira amazônica, em todas

as vezes que utilizo esse termo, me refiro a esse novo lugar criado a partir dos encontros e relações entre as três cidades.

Milton Santos, (2010) traz a discussão sobre a noção da copresença, fala da sua dimensão quando associada à noção e à realidade geográfica da vizinhança que ao dividir um território requer ações de interdependência, de cooperação. Isso me faz pensar nos aspectos em que essas ações são expressas na tríplice fronteira. O autor fala também sobre a chamada “pressão humana” que, segundo Teilhard de Chardin (*apud* Milton SANTOS, 2010, p. 590), “é o resultado da acumulação crescente dos homens em espaço limitado, como um fator de mudança qualitativa e rápida das relações sociais no mundo contemporâneo”, o espaço oferece esse atrelamento de um homem com outro.

Letícia possuía 600 habitantes aproximadamente, era um pequeno povoado com muitas limitações de serviços públicos, depois começou a crescer como cidade, havia muitas obras, e a boa mão de obra estava no Marco, as obras do aeroporto de Letícia, quartel, outras mais, em boa parte o chefe da obra era um colombiano, mas a mão de obra dura, os pedreiros, eram do Marco. O Marco era o território brasileiro que começava a partir do limite territorial e juntamente com ele, havia uma outra área também brasileira que correspondia ao posto militar. Letícia se tornou cidade primeiro, Tabatinga até então, era só um posto militar com mais ou menos 300 habitantes e com muitas deficiências. Pessoas vieram do nordeste do Brasil, boa parte delas eram cearenses, para trabalhar com a borracha. O trabalho com a borracha entrou em crise, e os trabalhadores passaram a Letícia para trabalhar.

Tabatinga e Letícia começaram a ter uma relação de interdependência, uma cidade supria a necessidade da outra com o que tinham. Em Tabatinga, surgiram as primeiras escolas e colombianos estudavam nelas; eu inclusive. Não havia nenhuma barreira para impedir colombianos a estudarem lá.

Com relação as escolas, até hoje, continua sendo “fácil” colombianos ter acesso a uma escola brasileira e vice-versa. As matrículas são realizadas com a entrega de documento traduzido para a língua materna da escola em questão.

Em contrapartida, foram em Letícia, que as primeiras escolas institucionalmente legalizadas passaram a funcionar. Aqui em Letícia também começaram os bares, os bailes, e aqui vinham toda gente.

Percebemos que desde o surgimento da região, o envolvimento entre as três nacionalidades acontece. Nesse primeiro momento, começou a união de casais onde cada cônjuge pertencia a uma dessas cidades, fazendo surgir a mesclagem cultural.

Peru, no ano de 1940 aproximadamente, tinha um presidente chamado Ramon Castilla que se dedicou pela Amazônia e Brasil, Colômbia não tinha o mesmo interesse, porque era uma terra de muitas enfermidades, muitos índios, muita selva... Para a Colômbia só interessava seu centro. Ramón Castilla investiu muito dinheiro em Iquitos para fortalecer a cidade peruana e cercar a fronteira, foi criada uma disputa entre Peru e Tabatinga; ambos criaram um forte militar para delimitar e proteger suas áreas territoriais.

Se diz que um senhor peruano chamado Manuel Charon que veio para ser responsável pela construção do forte militar do Peru, tinha uma namorada de Iquitos que se chamava Letícia e na mesma época andava pelo rio Amazonas uma comissão de norte-americanos que estava investigando a área amazônica e coincidiu que Letícia também era o nome da filha de um ex-presidente dos Estados Unidos, então a ideia do nome foi favorável pra que o senhor Manuel Charon impusesse o nome Letícia nesse território que na época pertencia ao Peru, mas é hoje é colombiano. Após a morte do presidente peruano o forte não prosperou, mas para o Peru, Letícia era um importante território por ser porta de entrada no território peruano e com isso, se cobrava impostos para entrar e sair.

Em 1981, Letícia se torna uma cidade, gerando renda para o Peru, sendo um fator-chave para arrecadação de impostos; sendo assim, Letícia entregou muito dinheiro para Iquitos e nada retornava para Letícia e se tornou um povoado pobre, abandonado, carente de serviços públicos. O Peru cede o território então peruano para a Colômbia através de um tratado. Nasce a Letícia colombiana sobre controle de Bogotá, mas a população peruana não consultada sobre o acordo de entregar uma grande área peruana para a Colômbia gratuitamente, faz uma guerra em 1932. Os peruanos acampam no território e atacam Letícia na madrugada com fuzil e metralhadora, renderam as autoridades da época, tiraram a bandeira colombiana e puseram a peruana novamente, veio a comissão das nações e Letícia é devolvida para a Colômbia como é até hoje.

Esse episódio de disputa por territórios entre Peru e Colômbia, gerou um conflito entre as cidades que é notório até hoje. Percebemos nos peruanos o sentimento de perda com relação a cidade de Letícia, que hoje entre as cidades é uma das mais desenvolvidas. São sentimentos de ameaça de uma cidade para outra que foram desenvolvidos cultural e historicamente.

Os efeitos da globalização que vemos atualmente reforçam a ideia do quanto cada lugar local tem relação com o que é global, estabelecendo geograficamente uma relação de reciprocidade, pois, o mundo no qual vivemos hoje possui um dinamismo em que o global contém o local. Edgar Morin (*apud* Milton SANTOS, 2010 p. 585) diz que “hoje cada um de nós é como o ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém todo planetário que o contém”. Isso me faz pensar no quanto o lugar nos atravessa enquanto sujeitos, o que somos tem muito do que nos cerca e a ele damos de volta o que recebemos, não como devolução,

porque não se trata de devolver exatamente o recebido, mas como algo que, ao nos alcançar, é recriado.

Assim, tudo isso vem também da possibilidade que hoje se tem em se relacionar com outros lugares através dos meios de comunicação, mídias sociais e outros. Essa multiplicidade de ações fluidas permite entre os sujeitos, troca e recriação, ou melhor, hibridismos (CANCLINI, 2011). Percebo que em Tabatinga através da Televisão, seus sujeitos são afetados pela cultura de outras cidades/estados do Brasil e até fora dele. As novelas que trazem como cenário a cidade do Rio de Janeiro e seu cotidiano, por exemplo, permitem que esse contato ainda que midiático influencie agregando outros modos de ser para os sujeitos de Tabatinga. A globalização expande o espaço de interações entre as culturas e também influencia no hibridismo e reforço das identidades.

A partir do momento em que me permito pensar o local definido para o meu campo de pesquisa, compreendo o dinamismo dos deslocamentos, assim enxergo seu contexto através de duas vertentes: um lugar que não deixa de ser mundial, mas que também representa um lugar diferente dos demais, pois, como aponta Milton Santos (2010), “o comum/global não anula a existência do específico/individual”. Quanto as culturas manifestas nesse lugar fronteiriço; existem as que foram construídas na relação entre os três países, mas há também as que não ultrapassam suas fronteiras, e é com esse lugar que os sujeitos dialogam fazendo surgir culturas próprias desse encontro. Sartre (*apud* Milton SANTOS, 2010, p. 587) afirma que “o mundo ganha sentido por ser esse objeto comum, alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação.” E, desse modo, nos ensina Berger (*apud*. Milton SANTOS, 2010, p. 587), que o mundo constitui “o meio de nos unir sem nos confundir”.

Gaston (*apud* Milton SANTOS, 2010, p. 590) “assinala que ao mesmo tempo [...] aumentam a agitação, o raio de ação e as relações”. Isto evidencia a influência que o espaço geográfico tem nas relações, pois o lugar produz ações através dos seus sujeitos. Sobre isto, Milton Santos (2010, p. 591) diz que “enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação”. Muito ou tudo que fazemos se dá a partir do meio que nos

cercam. Por isso, estudar a presença de alunos estrangeiros nas escolas da tríplice fronteira amazônica pede um olhar para o lugar em que essas relações acontecem.

### **1.3 A questão do idioma: particularidades e marcas nas diferenças culturais**

Em Tabatinga o idioma é o português, em Letícia e Santa Rosa é o espanhol. Quando criança, o que me fez perceber que havia algo de característico foi a existência de mais de um idioma na região, pois perceber a diferença para além da língua não é algo tão óbvio já que há muito do colombiano no brasileiro, no peruano e vice-versa. Lembro-me do meu primeiro questionamento sobre essa região: “Por que tem um pedaço da Colômbia aqui dentro do Brasil?”. Eu ainda não tinha noção de que a fronteira física separa geograficamente Brasil e Colômbia. Porque essa noção de separação em aspectos territoriais, sociais, étnicos, culturais, etc, não era perceptível pra mim e só foi sendo ao longo do tempo.

Nessa experiência que constitui as práticas culturais dessa região, o que é de um lugar é tão facilmente encontrado no “outro” que acabamos concebendo que muito do que se vive ali é “de todos”. O idioma, no entanto, acaba sendo a marca de uma nacionalidade dentro daquele contexto e, a partir daí, é possível enxergar que existe um “outro” que tem muito de mim e eu tenho muito dele. O idioma acaba sendo o que mais concretamente marca a presença da diferença entre os países e seus habitantes. **Mas, é preciso também perceber que a linguagem é algo que ao mesmo tempo distingue e une os sujeitos.** O “portunhol”, por exemplo, que é a mistura do português com o espanhol, é o dialeto que se ouve na comunicação entre Colômbia/Peru e Brasil. Não sendo um idioma, é a maneira própria de se comunicar de quem vive na região. Quem não fala espanhol, **nem português**, se comunica com o “portunhol” que também pode ser entendido como uma das produções desses encontros. Português e espanhol são idiomas, até certo ponto, parecidos, sendo frequente acontecer de brasileiros e colombianos/peruanos dialogarem cada um no seu idioma e haver entendimento, em outros casos o uso do “portunhol” entra em ação.

Há influência da língua espanhola no falar tabatinguense, utilizando os pressupostos teóricos da sociolinguística que se ocupa em relacionar o modo como a sociedade está organizada, de modo que essa organização cause a modificação

da língua. Em Tabatinga, por exemplo, as pessoas brasileiras com espanhol fluente são, em sua maioria, filhos de pai e/ou mãe colombiano e/ou peruano, que estão em contato mais direto com o espanhol, de modo que o espanhol é desenvolvido passiva ou ativamente. Esse processo também ocorre na Colômbia e no Peru com relação ao português.

“Curite”, por exemplo, é uma palavra utilizada em Tabatinga para se referir ao sacolé como é chamado aqui na cidade do Rio de Janeiro, em outras regiões do Brasil ganha outras expressões como: geladinho, dindin, chup chup, etc. Em Letícia e em outras cidades colombianas, é chamado de “puriche”. É possível perceber que há uma correspondência fonética fonológica entre as palavras “curite” e “puriche” e essa é uma das premissas básicas para comprovar o processo de influência de uma língua sobre outra. Logo, “curite” passa a ser um dialeto criado e influenciado pelo espanhol como efeito dessa nova sociedade sobre a língua. Sociedade esta que é fruto do hibridismo cultural na região.

Um outro exemplo que posso mencionar aqui, é a palavra “tacacho”, palavra já mencionada aqui, que se refere a um prato típico colombiano, que em Tabatinga é muito consumido e chamado de “tacate”, este caso também expressa uma influência da língua espanhola sobre o português.

Com isso, entendo que linguagem assim como outros elementos, também conta como é essa dinâmica na tríplice fronteira, pois apresenta um aspecto singular que serve pra distinguir as diferentes origens culturais e ao mesmo tempo também traz muito fortemente os indícios do quanto as coisas se misturam, logo, a linguagem apresenta um aspecto que permite perceber as dinâmicas culturais dessa região. É um elemento chave pra entender as questões culturais e o próprio hibridismo na tríplice fronteira.

Durante minha imersão nas escolas, pesquisei os motivos pelos quais alunos brasileiros estudam na Colômbia, e descobri que um deles é de se tornar bilingue, aprender o espanhol em contato direto com a língua. Esse mesmo interesse surge em colombianos e peruanos com relação à língua portuguesa nas escolas de Tabatinga. E esse contato com dois idiomas tanto em escolas, quanto em outros lugares, são fatores determinantes para mudanças na língua.



#### **1.4 As escolas fronteiriças e suas complexidades: primeiras aproximações**

Em linhas gerais, a escola é melhor entendida quando é concebida como um conjunto formado desde o sistema praticado para o seu desenvolvimento até os sujeitos que nela estão inseridos e as experiências por eles praticadas constituintes e constituídas do cotidiano, pois no que chamamos cotidiano escolar os estudantes passam boa parte de suas vidas e nele ocorre o reflexo da vida em sua totalidade. Ou seja, nesse espaço considerado “micro” estão presentes as práticas e as marcas da sociedade de uma maneira mais ampla. Por isso, vivenciar o espaço escolar inclui aspectos significativos da vida que extrapolam os muros da escola. Nesse sentido, escola é um termo para ser entendido como um *espaço* que incorpora as experiências e produções sociais e culturais que dela fazem parte.

Cada sujeito praticante do cotidiano escolar precisa ser concebido como um ser que possui diferentes identidades que vão além de nacionalidades. Portanto, é responsabilidade da escola também entender o *quê/porquê/como* tudo acontece dentro do seu espaço. Alves (2008, p. 3), a quem temos por referência sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos, diz que:

Muitas vezes nos esquecemos/ nos educam para esquecer que exercemos uma profissão na qual para ela se chegar, foi preciso a vivência de muitas “práticas” escolares, muitos dias e anos sucessivos de “fazer/viver/pensar a escola”, não só como aluno/aluna ou professor/professora, mas como irmã/irmão de aluna/aluno, como colega de aluna/aluno como tio/tia, filho/filha, sobrinho/sobrinha de aluno/aluna, e muito mais. Nesse sentido, é preciso colocar “em quarenta anos” a grande maioria das leituras sobre os cotidianos – escolares e outros – que o vêm, exclusivamente, como espaço de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

Apesar de existirem nelas vivências de muitas práticas que se assemelham, as escolas são diferentes umas das outras; a comunidade em que estão inseridas que representam o seu contexto é um fator que as diferenciam, onde cada escola possui diferentes identidades umas das outras. Dessa maneira, as escolas em questão são fronteiriças não apenas por estarem localizadas em região de fronteira, mas, principalmente, por representarem um espaço onde conflitos identitários ocorrem cotidianamente, onde as múltiplas identidades podem encontrar um lugar de não pertencimento, onde culturas e identidades estão em permanente negociação.

Assim, cabe ressaltar que o termo “fronteiriças” faz referência à palavra “fronteira”. Desconheço outro estudo que utilize esse termo. Ele foi pensado durante minha Iniciação Científica onde a temática deste estudo foi iniciada.

Dessa forma, operamos com o conceito de fronteira não apenas ao evidenciarmos a fronteira física que vivenciamos (Brasil, Peru e Colômbia), mas também a partir das fronteiras identitárias nas quais muitos sujeitos vivenciam suas identidades em relação a diferentes culturas. Não são apenas limites físicos e territoriais que podem ser entendidos como fronteiras, **mas qualquer espaço em que o sujeito se sinta deslocado**. Surgem, então, diferentes limites com os quais o diferente se depara. Nesse sentido, o espaço escolar também pode tornar-se um espaço de fronteira, uma vez que nele se encontram diferentes culturas.

“A Fronteira da qual nos referimos é uma linha imaginária que na verdade nem existe” – Disse um professor colombiano (da escola INEM, uma das escolas em que a pesquisa foi realizada). A palavra fronteira é polissêmica em suas definições, as discussões se referem a ela como delimitação de espaços territoriais e espaços abstratos, pois a fronteira não é apenas física ou territorial, mas também cognitiva, social, cultural, simbólica, religiosa, étnica, etc. Entretanto, em todos esses campos, ela apresenta algo comum: distingue quem pertence e não pertence; quem está dentro ou fora; quem é do lugar e quem não é.

Sendo assim, as escolas, possuem aspectos que as tornam fronteiriças, independentemente de estarem em região fronteiriça ou não, sobretudo porque diferentes identidades perpassam o tempo todo os praticantes do seu cotidiano. Contudo, vale ressaltar ainda que em escolas propriamente localizadas em região de fronteira essas questões são mais aguçadas devido ao fator cultural.

Falo de Escolas Fronteiriças com foco nas escolas da tríplice fronteira amazônica Brasil/Tabatinga, Colômbia/Letícia e Peru/Santa Rosa. Isto não está restrito apenas às escolas mais próximas à divisa, mas contempla todas as escolas dessa região, uma vez que há presença de alunos estrangeiros para além das proximidades da divisa. Proponho esse termo para pensar como a relação de proximidade entre os países é colaborativa, mas também pode ser uma relação que implica na invisibilização dos sujeitos e suas culturas. Desse modo, interessa

pensar tanto nesse processo de colaboração quanto no de invisibilização a partir das práticas curriculares.

A não valorização por parte da comunidade escolar que recebe o aluno estrangeiro permite a possibilidade desse sujeito omitir sua identidade com a intenção de sentir-se totalmente incluso, desperdiçando assim processos educacionais potencializadores de interculturalidade.

Uma educação para as escolas fronteiriças, nesse contexto, implica o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como diferente (e não como “melhor” ou “pior”).

Entendo que – e acredito que não somente eu –, um dos papéis da escola é preparar para a cidadania, logo, faz-se necessário que a escola seja um espaço para o seu exercício e ofereça um ambiente de cidadania para os seus sujeitos, bem como a socialização das diferentes culturas expressas no currículo escolar. Nenhuma escola (em região de fronteira ou não) deve ser concebida como um espaço homogêneo, pois cada indivíduo constrói suas particularidades. As escolas fronteiriças possuem em seus cotidianos a complexidade do diálogo entre diferentes culturas e o desafio de fazer da escola um espaço de convivência entre diferenças culturais.

Na perspectiva deste estudo, concordamos com Silva (2011, p. 10) ao afirmar que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social [...]” enquanto a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades”. Na vida cotidiana, identidade significa um conjunto de características pessoais que define um perfil de indivíduo. Todo ser humano é “culto”, visto que é capaz de criar e produzir a sua própria representação. Assim, existem diferentes identidades entre as pessoas (diferenças que pode ser manifestas entre sujeitos de um mesmo grupo ou comunidade), como também existe um processo de identificação em que os sujeitos percebem no outro indivíduo aspectos de si mesmos, ambos ocorrendo como manifestação de grupos identitários. Silva (2011, p. 19) diz que: “O conceito de identidade tem sido

retomado, nos estudos culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela. ”

Assim como as identidades possuem uma concepção na vida cotidiana, há também a diferença que, por sua vez, é vista como desigualdade, dessemelhança, diversidade. Desse modo, logo entendemos que havendo diversidade cultural há também a diferença. Compreendo, por meio de estudos com Garcia (2014, p. 36), que “o conhecimento não constitui objeto ao qual se tem acesso, mas que é produzido em movimentos complexos que envolvem interações entre os sujeitos, as culturas e os processos de significação”.

Para construir uma noção sobre a questão das identidades que circulam nos/dos/com os cotidianos das escolas fronteiriças, foi necessário considerar que os sujeitos dessa região estão situados em uma sociedade marcada por mudanças e descentramentos, ocasionados na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização. Com Hall (2006), entendemos que este fenômeno alterou as noções de tempo e de espaço; desalojou o sistema social e as estruturas vistas como fixas; possibilitou o surgimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder, ocorrendo, dessa forma, um descentramento dos sistemas de referências. Com isso, criou-se uma espécie de “crise de identidades” que vem fazendo com que o sujeito “unificado”, por conta das transformações sociais corridas em escala global, apresente-se como sujeito deslocado.

O conceito de identidades passa a ter caráter diferenciado em relação à identidade iluminista e sociológica, uma vez que desarticula estabilidades e, ao mesmo tempo, possibilita novas formas de se conceber as identidades – identidades abertas, contraditórias, plurais, fragmentadas e descentradas. É nesta perspectiva que Hall (2006) abandona a visão essencialista e unificada do sujeito, endereçando a discussão para as identidades como um processo complexo, móvel, dinâmico, performático, contraditório, marcado por conflitos e relações de poder. É partindo desta perspectiva que neste estudo as identidades são compreendidas como produções da multidão, e são essas produções que a representam e envolvem troca entre indivíduos. São identidades, no plural, porque são fragmentadas, uma vez que

constantemente o sujeito é atravessado por diversas culturas. Na região da tríplice-fronteira amazônica, as identidades nacionais de cada país são afetadas umas pelas outras de forma que não permanecem intactas, mas envolvidas. Os sujeitos dessa região são possuidores de uma identidade que se fragmenta e é composta por várias identidades, com isto esses sujeitos não possuem uma identidade permanente.

Em diálogo com Hardt e Negri (2014), entendemos que é característico da multidão que as histórias de vida possuam relação com as singularidades dos sujeitos, que são e podem vir a ser, pois são fluidas e não fixas. No contexto das escolas fronteiriças, os praticantes são sujeitos entendidos como singularidades. A esse respeito, os autores (HARDT; NEGRI, 2014, p. 12) dizem que:

A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferenças culturais, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças.

Entendemos, portanto, que os autores falam da impossibilidade de um coletivo ser reduzido a uma unidade. Na singularidade, o que constitui a identidade é o múltiplo. Voltando para a perspectiva dos Estudos Culturais, as identidades são pensadas em sua relação com as diferenças, marcadas tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto pelas formas de exclusão social. Assim, as identidades dependem das diferenças, sendo que uma não é o oposto da outra, como fora proposto pelo discurso moderno.

Nesse sentido, vale chamar atenção para os termos diferente e diferença. Skliar (2005, p. 53) faz uma distinção entre os termos, afirmando que os “diferentes” fazem parte de uma construção, uma invenção feita a partir de categorizações, de separações e de desqualificações de algumas marcas, de alguns traços que algumas pessoas possuem. Ou seja, a partir das múltiplas diferenças que nos constituem, algumas passam a ser consideradas como inferiores, produzindo-se, assim, um “diferencialismo” entre as pessoas.

Por outro lado, as “diferenças”, segundo Skliar (2005, p. 53), pertencem a todos os seres humanos não podendo ser “descritas em termos do melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc.”. As diferenças não entram nesses processos de classificações, de

diferencialismo. “Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (SKLIAR, 2005, p. 59).

Sendo assim, cabe ressaltar aqui que essas são questões importantes para pensar as relações entre os praticantes da tríplice fronteira, onde, muitas vezes, a ideia do estrangeiro para fazer referência a um indivíduo de outra nacionalidade expressa uma discriminação do “diferente”.

#### 1.6.1 Quem são os estrangeiros?

Como anunciado na introdução, compreendo que ser brasileiro, colombiano e peruano é muito relativo nessa região. Da parte do possível estrangeiro em algumas situações passa a ser uma escolha, que pode ser pautada em pertencer a um grupo cultural que não está subjugado culturalmente, como pode ser notado através das conversas com os alunos:

Juan – Eu nasci em Tabatinga, vivo com meus pais que são peruanos aqui em Santa Rosa desde que nasci, só falo espanhol, não sei falar português, mas sou brasileiro.

Marta – Me sinto colombiana quando estou junto aos meus familiares em Letícia e brasileira quando estou na escola.

Marcela – Sou colombiana, porque meu pai é colombiano e eu vivo em Letícia desde pequena, nasci em Íquitos/Peru, a minha mãe é peruana.

Hall (2006, p.21) afirma que o sujeito possui múltiplas identidades contraditórias que se cruzam e se deslocam mutuamente, sendo que a identidade muda a depender da forma como o sujeito é interpelado ou representado, em que “a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 75). Assim, não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo. A experiência do “si” é mais fragmentada, marcada pela incompletude, composta de múltiplos si, de múltiplas identidades ligadas aos diferentes mundos sociais em que nos situamos (HALL, 2006 *apud* MATTELART, 2004, p. 104).

Ao considerar minha experiência de vida na região junto ao convívio entre brasileiros em Tabatinga, entendo que ver o colombiano e peruano como estrangeiro

não é tão simples como enxergar o francês, por exemplo. Um gaúcho, carioca, baiano é mais estrangeiro ao chegar em Tabatinga do que os colombianos e peruanos.

Como enunciado na introdução a ideia do estrangeirismo nessa região é associada ao “outro” e, no caso, ao outro que vem de “longe”, culturalmente falando (não apenas territorialmente) que é diferente e tem sua diferença percebida e, por isso, também legítima. E, no caso dos estrangeiros colombianos e peruanos há uma ideia de que “somos todos iguais”, uma vez que o processo de hibridização cultural além de oferecer para esse lugar novas formas de sociabilidades, possibilita a criação de novos sujeitos, identidades, que marcam o pertencimento a esse espaço fronteiriço.

A partir do meu deslocamento de Tabatinga para o Rio de Janeiro, e apesar de estar ainda dentro do mesmo país – do meu país –, pude compreender as fronteiras abstratas que se colocam além de limites territoriais. Me deparei com a fronteira linguística, por exemplo. Em algumas situações, me vi causar estranhamento, principalmente no que diz respeito a dialetos e cheguei até a ouvir comentários como: “*É porque ela não é daqui*”. Se me senti estrangeira? Em um momento como esse, sim; o tempo todo, não. O sentimento de estrangeirismo, desse modo, é relativo. Nesse contexto, causo estranhamento e/ou posso ser concebida como diferente dentro e fora da região fronteiriça. Me arrisco a dizer que mais até fora dela.

Em momentos em que causo estranhamento, o termo “estrangeiro” me contempla; nessa ocasião há uma relação entre: causei estranhamento e por isso me sinto estranha, estrangeira. É o olhar do “outro” me dizendo quem sou.

Assim, é importante evidenciar que cotidianamente eliminamos as fronteiras que prejudicam nosso interesse, mas também passamos a usar a fronteira que nos convém. Um episódio que explica claramente essa relação de interesse:

Na copa do mundo de 2014, tanto Colômbia quanto Brasil participaram dos jogos. Em Tabatinga, a torcida pela Colômbia era enorme. Em todos os jogos que a seleção colombiana entrava em campo, as pessoas vestiam a camisa da Colômbia e publicavam sua torcida em rede social. O sentimento de mutualidade naquele momento era nítido; naquela ocasião, a fronteira era inexistente, denotando uma

experiência ligada ao que Canclini (2009) chama de “conectados/integrados”. Assim se seguiu a torcida, até que, mais à frente, Brasil e Colômbia disputaram nas quartas de final por uma vaga na semi-final, e a fronteira foi (re)criada, através de uma disputa instituída, demonstrando a fluidez nas relações sociais desse local.

No dia do jogo em questão, a fronteira física, de fato, passou a existir. Durante o jogo, barreiras foram colocadas na divisa entre as cidades pelas autoridades policiais da fronteira, sendo uma medida adotada pelas autoridades das duas cidades; a presença de militares foi reforçada, impossibilitando que, após o jogo, “carreatas” (embora o termo utilizado seja carreata, o meio mais comum utilizado no deslocamento dos habitantes é a motocicleta) de brasileiros entrassem no território colombiano e vice-versa. A iniciativa foi tomada por precaução para impedir uma invasão conflituosa após o resultado do jogo. “*Fecharam a fronteira*”, era o que se dizia em Tabatinga na ocasião.

O Brasil venceu a Colômbia por 2x1 e eliminou a seleção colombiana da copa. Tabatinguenses foram às ruas da avenida principal para comemorar a vitória em carreatas, como previsto. Caso as barreiras não tivessem sido colocadas, é possível que brasileiros tivessem entrado em Letícia e gerado um grande conflito.

**Imagem 6.** Carreata em Tabatinga após vitória do Brasil em Jogos na Copa do Mundo de Futebol





Fonte: <[www.portaltabatinga.com.br](http://www.portaltabatinga.com.br)>.

Após esse episódio, houve outro ainda na copa que me marcou e que conto até hoje. Após a vitória sobre a Colômbia, o Brasil foi para a semi-final disputar vaga na final com a Alemanha. Nesse dia, estava reunida com amigos para assistir ao jogo; combinamos entre amigas de preparar um lanche e foi preciso comprar queijo, mas em Tabatinga, devido ao jogo, não havia nenhum estabelecimento comercial aberto. Foi quando tive a ideia de ir em um supermercado em Letícia, já que lá tudo estava funcionando normalmente.

Fui com uma amiga e estávamos vestidas com a camisa do Brasil, como é de costume em dias de jogo. Chegando ao supermercado, o ambiente naquele momento estava estranho; sobre nós, alguns diferentes olhares, próximas ao caixa, pessoas estavam assistindo ao jogo pelo televisor do supermercado. De repente, um grito de euforia tomou conta daquelas pessoas que, ao mesmo tempo que vibravam com o primeiro gol da Alemanha sobre o Brasil, se dirigiam a nós com olhares, expressões e falas em tom provocativo.

Compramos o que precisávamos e apressadamente saímos do local. Mas a situação continuou pelas ruas da cidade e o nosso sentimento era de medo, de necessidade de fuga, então acelerei a motocicleta o máximo que pude. Quando cheguei na divisa e ultrapassei a fronteira, me senti aliviada. Nessa situação, vemos o quanto a relação de colaboração entre as cidades estão sujeitas a interesses individuais. O grande dilema é que, ao mesmo tempo em que a ausência de fronteiras é promovida, são criadas fronteiras para defesa. A fronteira que é uma linha imaginária, que na verdade não existe fisicamente, passa a existir de outras formas. A fronteira é também uma forma de poder; quem a cria, o faz por uma razão, e quem disputa esse poder resiste, portanto. A fronteira é, pois, um lugar de resistência. As formas de resistir legitimam as fronteiras.

Vivemos ali um processo de romper e criar fronteiras que são inconscientes e que estão dentro de nós, esbarrando no conceito do que Santos, (2010) chama de “pensamento abissal” que, no contexto da tríplice fronteira, pode ser entendido como o pensamento que cria linhas, fronteiras para distinções visíveis e invisíveis. A linha abissal é uma forma de fronteira invisível que separa.

Foi essencial para este estudo, problematizar a ideia de estrangeiro, para a compreensão das implicações, que o uso do termo produz nessa região. Quanto a essa problematização ... Percebo, e acredito que não somente eu, que o termo “estrangeiro” não é presente no cotidiano dessa região, nem associado as nacionalidades das três cidades. Como já mencionado anteriormente, a palavra “estrangeiro” entre os sujeitos da tríplice-fronteira amazônica está muito mais associada ao “outro” que vem de longe, que é muito diferente culturalmente, por isso tem sua diferença percebida no estranhamento, pois, a diferença percebida entre brasileiros, colombianos e peruanos tem efeito do hibridismo cultural que ocorre entre os sujeitos, são diferenças que convivem e precisam ser aceitas.

Negri (2005), diz que “a singularidade e o comum anunciam elementos diversos na multidão e que mudam dentro de uma dinâmica continuamente construtiva”. Com isso percebo que o fenômeno que ocorre se refere ao ajuntamento de diferentes grupos que dá origem a um novo grupo, e é nesse novo grupo que as singularidades dos sujeitos conversam entre si. É também nesse novo grupo que o comum é potencializado trazendo para esses sujeitos a noção de uma vida em comunidade entre brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas.

“Somos irmãos” é uma frase muito dita na região e expressa a familiaridade que há entre as nacionalidades, mesmo com as diferenças que apresentam. Isso implica em ver o carioca, paulista... muito mais como estrangeiro, logo a palavra “estrangeiro” traz um sentido que não contempla as nacionalidades a que esta pesquisa se refere.

**Imagem 7.** Momento de recreação na escola peruana República Del Peru



Fonte: Acervo pessoal da autora

A imagem acima me faz pensar, simbolicamente, nessa linha abissal dita por Santos (2011) que divide saberes, é possível visualizar a área de recreação em que as crianças brincam e um outro aluno é separado pela barra de ferro.

### **1.5 Os praticantes das escolas fronteiriças**

*Temos em comum a diferença!*

Para Certeau (1994, p. 40), praticantes são sujeitos que, ainda que pareçam presos em redes de “vigilância”, fazem, como usuários do que lhes é oferecido para consumo, uma “bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”. Para nós, as práticas são as ações dos praticantes nos seus viveres cotidianos.

Os sujeitos praticantes da escola que particularmente nos interessa pensar nesse estudo são os chamados de educandos, mais frequentemente nomeados como alunos. Nesta pesquisa, contudo, nos referimos a eles como “praticantes” por concordarmos com Certeau (1994) ao afirmar que esses sujeitos são ativos na produção das práticas e táticas de convivência, produtores de experiências.

Refiro-me como *praticantes* das escolas fronteiriças a todos os que nelas estão frequentemente inseridos, acredito ser preciso incluir todos os que convivem nesse espaço e pensar também nos professores e funcionários como praticantes. Contudo, os alunos são o foco principal deste estudo por serem os atores centrais do processo educacional, pois, a eles se refere a intenção de entender como são recebidos em meio a políticas de funcionamento. Sobre o termo *praticante*, Oliveira (2012, p. 7) alerta que:

*O trabalho com a noção de praticantes exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do fazerpensar dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer.*

Assim, optar por apresentar dois termos ou mais em uma única palavra, objetiva a dar mais clareza a algumas das ideias centrais sobre o que é indissociável.

A presença desses praticantes é o que caracteriza essas escolas como fronteiriças, pois, a diversidade que chega nas escolas vem através desses sujeitos que possuem diferentes identidades por suas nacionalidades distintas. Nessa região, em meio a este cotidiano intenso, é possível que o sujeito tenha uma nacionalidade, outra naturalidade e uma identificação maior com o modo de vida de um outro país por ter vivido nele e não por ser seu país de origem; ou seja, é importante pensar também na pluralidade de estrangeiros que estão nessas escolas, onde cada aluno tem um percurso biográfico individual e intransferível.

A esse respeito, Hall (2005, p. 12) defende que:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Sendo assim, os praticantes das escolas fronteiriças são todos os que são ativos na produção das práticas cotidianas que resultam, sobretudo, do encontro desses grupos étnicos fruto de um processo de hibridismo cultural, e que, ao mesmo tempo, cria dois movimentos que se relacionam: o de ser e não ser estrangeiro.

Sobre isso, Canclini (2009, p. 99) afirma que:

Precisamos pensar-nos simultaneamente como diferentes, desiguais e desconectados, ou melhor, como diferentes-integrados, desiguais-

participantes e conectados-desconectados. Num mundo globalizado, não somos só diferentes, só desiguais ou só desconectados. As três modalidades de existência são complementares.

Desse modo, ao abordar essa questão, o autor (CANCLINI, 2009) aponta para um pensamento em que esses elementos por ele mencionados não podem ser desassociados, uma vez que são complementares. Nesse sentido, estamos o tempo todo nesse movimento de nos perceber com diferenças que nos distinguem, mas com identidades que nos aproximam.

## 2 CULTURAS E DIFERENÇAS

*“Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra.”*

*(Nélson Rodrigues)*

Li esta frase no livro *Redes Culturais* (2002) e achei pertinente com este estudo que valoriza a diversidade.

Não temos como falar em escolas fronteiriças sem aprofundar nossas reflexões sobre o conceito de culturas que, além de polissêmico, é de difícil definição. A etimologia da palavra “cultura” nos remete a cultivo do solo, cuidado, contido, durante o transcorrer do tempo, ela significou coisas extremamente diferentes e serviu, inclusive, como mecanismo de exclusão e discriminação, sobretudo ao ser associada aos processos de escolarização. Assim, para os signatários dessa definição, existiriam pessoas e grupos cultos ou incultos.

Parto da compreensão de que todo indivíduo manifesta culturas, pois, cada sujeito é capaz de produzir, criar, inventar e viver as identidades que os constitui por meio de suas produções. Isto pode ocorrer individual ou coletivamente tanto em um determinado grupo quanto em uma comunidade cultural.

Segundo Canclini (2009, p. 15):

Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros. Para algumas teorias sociológicas da desigualdade, a cultura é algo que se adquire fazendo parte das elites ou aderindo aos seus pensamentos e gostos; as diferenças culturais procederiam da apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos. Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado.

Ciente da dificuldade de conceituarmos o termo *cultura* devido à gama de significados que compreende, assumo o sentido explicado a partir de Canclini (2009, p. 41):

Chegamos assim a uma possível definição operacional, compartilhada por várias disciplinas ou por autores que pertencem a diferentes disciplinas. Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.

Pensar em culturas não é pensar na existência de uma cultura (única e com inicial maiúscula), mas pensar em produções/invenções linguísticas, históricas e sociais estabelecidas por relações de poder que produzem e são produzidas na/com a vida de sujeitos em suas subjetividades. Desse modo, cada cultura tem seu espaço, sua oportunidade de mostrar-se. De tal modo, Silva (2011, p. 42) diz que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos proporciona os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura.

Assim, os debates sobre cultura foram ganhando corpo, principalmente a partir do pensamento do campo dos Estudos Culturais, a partir da década de 1960. Entretanto, com o passar dos anos, percebemos um aumento do interesse sobre os conceitos de cultura, fato observado principalmente pelos novos sentidos atribuídos ao termo. Em linhas gerais, podemos dizer que “foi aceito de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava 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). A partir dessa concepção, a cultura apresenta um significado único e universal, resultando no monoculturalismo. É essa noção que contestamos quando pensamos os currículos nas escolas pesquisadas, entendendo que a premissa monocultural alimenta produções curriculares que desperdiçam a pluralidade de saberes existentes no mundo que se fazem presentes nas escolas através dos sujeitos. Por isso, para fins desta pesquisa, a cultura é entendida como plural.

Podemos pensar que a cultura tem relação com o que somos e podemos vir a ser.... ela nos forma enquanto sujeitos produtores dos nossos próprios modos de vida. Com relação ao contexto que nos referimos na pesquisa, as culturas são expressas através das identidades que, se deparando com outras, se distinguem. Com isto, percebemos o quanto a noção de cultura é interligada com a noção de identidade e, conseqüentemente, as identidades se distinguem por suas diferenças. Assim, mesmo em meio a diferenças, precisamos trazer a democracia para o diálogo.

A diversidade cultural aparece com as diferenças de modo de vida, fazeres e saberes de um grupo social na sua relação com outros. A proteção e promoção da diversidade das expressões culturais nas escolas estão amparadas por lei, especificamente pela Lei 10.639/03. (BRASIL, 2005) É importante para a democracia que cada escola, em seu cotidiano, promova práticas e meios para que as diferentes culturas existentes nas identidades de seus estudantes tenham lugar.

No Brasil, os PCN's (BRASIL, 1997) indicam como objetivos da Educação Básica que os alunos sejam capazes de respeitar e valorizar a cultura de seu grupo de origem e de outros grupos. As DCN's (BRASIL, 2004), por sua vez, têm como princípio a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem culturas e histórias próprias igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem suas histórias e a do próprio país.

Segundo Montenegro (2006, p. 13), “A pluralidade cultural, portanto, se coloca como um problema, quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais a partir de um referencial etnocêntrico”. Desse modo, entendemos que o desafio da educação para a democracia exige de nós, educadores e pesquisadores do campo da Educação, o desenvolvimento de reflexões voltadas à compreensão desses processos de transformações, que caracterizam a atualidade e que precisam superar uma visão monocultural de currículo para a construção de práticas efetivamente democrática.

Precisamos compreender que experiências sociais e perspectivas culturais diversas estarão em permanente diálogo, buscando-se, com isso, tecer relações de autoridade partilhada entre conhecimentos e valores plurais, na perspectiva de uma *ecologia de saberes* (SANTOS 2010) em que a relação de interdependência entre esses diferentes se destaque, permitindo e criando possibilidades do reconhecimento de todos e de cada um. O reconhecimento e a necessidade de diálogo entre modos de *aprender e ensinar* cotidianamente, “dentrofora” do universo acadêmico para a construção de uma sociedade democrática.

Os estudos sobre cultura também perpassam o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, sobretudo no que se refere aos sistemas de invisibilização de saberes e formas de existência que produzem práticas de desigualdade na sociedade. Também queremos pensar no encontro entre esses estudos, buscando construir currículos nas escolas fronteiriças voltados, principalmente, para produções mais plurais e democráticas.



## 2.1 Diálogo com Boaventura de Souza Santos: o pensamento abissal nas escolas fronteiriças

Os estudos de Santos (2010), em *Epistemologia do Sul: Para além do pensamento abissal*, foram de extrema relevância para a compreensão do sistema de distinções visíveis e invisíveis na relação entre as culturas e praticantes das fronteiras, uma vez que a possível invisibilidade das identidades estrangeiras também é uma questão no estudo das escolas fronteiriças. Assim, Santos (2010, p. 32) faz uma analogia ao dividir a realidade social em dois universos distintos:

O universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considerada como sendo o outro.

Santos (2010 p. 51) fala da importância de pensar além do abissal, “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Em outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”. Ele nos faz entender que esse pensamento significa perceber a presença de ambos os lados da linha, pois, a existência de um lado não anula a existência do outro, e essa invisibilidade forja uma falsa ausência em um dos lados. De um lado; existência, visibilidade, conhecimentos mensuráveis e compreensíveis por obedecerem a critérios científicos de verdade; de outro, “inexistência”, invisibilidade, conhecimentos incompreendidos e ignorados.

Perante a lei, há apenas duas formas relevantes de existência: o legal e o ilegal. Negar a presença dos dois lados fundamenta a separação do legal como verdadeiro e do ilegal como falso. Este pensamento expressa o outro lado como um território social de experiências desperdiçadas.

Vivemos ainda hoje algo que muito se assemelha ao período colonial, falamos aqui com referência especificamente a culturas, uma vez que, em meio a suas multiplicidades, é possível que uma cultura se sobreponha a outras, e um poder hegemônico cultural se estabeleça, já que a negação “do outro lado da linha” caracteriza práticas hegemônicas. Nesse sentido, o colonialismo representa

exatamente o pensamento abissal, pelo modelo de exclusão radical que permanece atualmente em pensamentos e práticas.

Santos (2010), nesse texto, vem questionando o sentido de epistemologias dominantes e propõe, ao mesmo tempo, o reconhecimento de experiências de conhecimento de mundo, que busquem valorizar a diversidade de saberes de forma que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais tornem-se mais amplas e mais democráticas.

Essa teoria utilizada pelo autor vai ao encontro dos cotidianos das escolas fronteiriças, como já mencionado. Inicialmente, essas escolas se caracterizam pela região de fronteira, por receberem alunos com diferentes identidades e, para além disso, faz sentido assegurar que nessas escolas pode haver a linha que separa um lado do outro, o visível do invisível. E é nessa perspectiva que a questão dessa pesquisa está centralizada: no quanto essas identidades podem estar inseridas no contexto dessas escolas de maneira invisibilizada.

Sobre a ideia de *justiça cognitiva* e sua relação com os diferentes saberes e culturas que circulam e se produzem na tríplice fronteira, vale lembrar o alerta de Santos (2010), quando ele diz que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. Ou seja, consiste em conceber os conhecimentos sem hierarquias, mas cada um com seu significado, estabelecendo o diálogo horizontal entre os saberes, nomeado como *ecologia* pelo autor, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Boaventura (SANTOS, 2010) defende a ideia de que cada saber existe apenas em meio a outros saberes, e nenhum é capaz de se bastar, existindo sempre a necessidade de se fazer referências a outros saberes. E é assim com os conhecimentos culturais: se defendemos a escola como um lugar onde a democracia se faz presente, faz parte conceber as diferentes culturas de maneira horizontal.

Dentro desta perspectiva de pensamento, assim como a *ecologia de saberes*, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e

diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2010, p. 54).

Assim, em nossos cotidianos, outros conhecimentos não científicos e não ocidentais estão presentes, porém a ciência tem demonstrado uma preponderância em termos da valorização desses saberes face aos demais. O *pensamento pós-abissal* (SANTOS, 2010) pressupõe conhecer as diversas formas de conhecimento que vão além do científico e reconhecer que não há um conhecimento geral, tampouco que seja absoluto. Isso porque acreditar que a ciência é a única forma de conhecimento válido é característico do *pensamento abissal*. Um outro conceito criado por Santos é a *ecologia de saberes* que vem para dar consistência ao pensamento de conhecimentos plurais que se encontram. Ainda com o autor (SANTOS, 2010, p. 56), consideramos que “Enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se, se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico”. Isso nos diz que é justo que diferentes modos de vida (identidades, culturas, conhecimentos) sejam credibilizados, não implicando descrédito do conhecimento científico, ao contrário, implicando somente uma contra-hegemonia.

## **2.2 De um mundo multicultural para um outro, intercultural**

O multiculturalismo cultural compreende o pluralismo de culturas em que, na existência de muitas, há predominância de pelo menos uma cultura, até se reconhece a existência de outras culturas, na medida em que não confrontam com a cultura dominante são toleradas. As sociedades são constituídas pela diversidade, que é o que torna o mundo plural a partir do momento em que passamos a criar e a recriar as condições da nossa própria existência. A formação das identidades e da cultura na tríplice fronteira amazônica, como em outras sociedades, também se dá de forma plural. Encontramos nessa região um lugar de culturas híbridas pela diversidade de culturas existentes na mesma sociedade.

Trazer para este estudo a interculturalidade é fundamental para a defesa do diálogo entre as culturas desse lugar fronteiriço. Isso porque a questão não precisa ser multicultural quando pode ser intercultural; as culturas não precisam travar um embate quando podem dialogar, conviver entre si e até estabelecer novos conhecimentos e culturas outras, construindo culturas mestiças a partir do diálogo.

A educação intercultural é um processo intencional que é coerente com a democracia ao garantir os direitos humanos fundamentais, como o direito de participação social de sermos quem somos. É também um processo dirigido à diferença, à diversidade, e, em segundo plano, à própria identidade cultural dos demais e das comunidades, de forma que resulte em uma cultura mestiça, entrelaçada, envolvida. Evidentemente, esse processo intencional precisa envolver toda a sociedade em um diálogo amplo, uma vez que provoca transformações radicais no nosso modo de ver a sociedade chegando, perpassando a estrutura educacional e interferindo diretamente nos currículos.

Dessa maneira, a interculturalidade pode ser entendida como uma visão de mundo em que assumimos a diferença como sendo positiva para a complementariedade, uma vez que somos limitados com a igualdade, pois é na diferença que a cooperação ganha força e, desse modo, passa a ser potência. Vale ressaltar que, considerando o aspecto ético, somos todos iguais e, considerando o aspecto cultural, somos todos diferentes, sendo as nossas diferenças também diferentes.

Ainda nessa perspectiva, em diálogos com Canclini (2009, p. 17), destacamos que:

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando a diferença e propondo políticas e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e troca. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimo recíprocos.

Na visão do autor, o interculturalismo vai além do multiculturalismo. A perspectiva *inter* quer entender os sujeitos que se constituem problematicamente em um mundo de migrações massivas, onde dezenas de línguas e etnias às vezes

convivem em uma só metrópole, de modo difícil. Se o multiculturalismo reconhece a existência de grupos diferentes e preconiza políticas de afirmação e reconhecimento mútuo das identidades, o interculturalismo mostra que tais identidades são, necessariamente, o resultado de negociações permanentes, assimilações e repulsas, encontros e confrontos.

Em um mundo multicultural precisamos passar a outro, intercultural. É na interculturalidade que a diversidade é concebida como potência e não problema, sendo não apenas tolerada, mas celebrada por permitir o enriquecimento mútuo entre culturas. É quando as culturas entram em interação na perspectiva da cidadania horizontal, em que nenhum grupo cultural se encontra acima de qualquer outro, favorecendo assim a integração e a convivência democrática entre as diferentes manifestações culturais. Por isso, temos os princípios da interculturalidade como fundamentais para uma educação verdadeiramente democrática nas escolas fronteiriças.

### **2.3 “Tratamos todos iguais”: uma forma de invisibilizar as diferenças?**

Durante o mergulho no cotidiano da escola peruana República del Peru, ainda na Iniciação Científica, estive inserida no contexto de algumas escolas da região fazendo pesquisa com referência à presença de alunos estrangeiros. Em conversa com uma professora da turma de 4º ano, perguntei: “Professora, como os alunos ‘estrangeiros’ são tratados aqui na escola?”. O objetivo da pergunta consistia em saber como era o olhar do professor para esses alunos. Ela, então, respondeu: “Tratamos todos iguais; todos como peruanos!”. Em um primeiro momento, compreendi o significado da resposta com relação ao que somos perante à lei; “iguais”. Hoje, é a experiência em escolas fronteiriças que mais me provoca pensar nesses movimentos pautados no que é justo e que, por vezes, negam o direito à diferença.

De acordo com Montenegro (2006, p. 12):

Mudar a forma de olhar exige a quebra de paradigmas, a resignificação dos valores, a criação de currículos que rompam com a transmissão de uma cultura pronta e acabada, a formação do professor intercultural, que considera a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem.

É necessária, portanto, uma forma de olhar que ultrapasse as fronteiras identitárias, que perceba as diferenças, as representações culturais e as considere

tão significativas quanto quaisquer outras. Sabemos o quanto nas escolas da fronteira amazônica há diversidades de culturas, mas toda essa diversidade fica diminuída se não houver rompimentos com a elevação de uma cultura única e maiúscula.

Com o objetivo de assegurar os mesmos direitos e deveres aos alunos, quer sejam brasileiros, colombianos ou peruanos as escolas os “igualam” tornando invisível a diferença; demonstrando um cuidado para que não se faça acepção entre os alunos. Contudo, fica evidente a centralização de uma cultura maiúscula que, neste caso, representa a cultura da escola em questão e, mais ainda, a negação do “outro”.

Meu sentimento com relação a essa resposta foi tão complexo quanto esta afirmação. “Talvez, eu devesse ter perguntado de um outro modo”, pensei. Depois entendi que a igualdade que a professora se referia expressa o valor ético da expressão. A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei”, ainda que tenhamos diferenças individuais que nos tornam sujeitos únicos. Essa igualdade determinada pela lei, vem para nos assegurar os mesmos direitos e fazer com que haja uma justiça horizontal, em que não caibam conceitos de superioridade e/ou inferioridade.

Apesar do direito de igualdade ser assegurado no cotidiano dessa escola, é importante pensar até onde interessa essa igualdade para o aluno estrangeiro, já que estamos lidando com diferentes identidades que, ao se encontrarem no cotidiano das escolas, passam pelo processo de hegemonia. No complemento do fragmento de frase, “todos como peruanos”, podemos ver aspectos de descaracterização das identidades brasileiras e colombianas e imposição da identidade peruana.

Com isso, temos em Santos (1999, p. 62) o princípio fundamental para este estudo com relação ao direito de igualdade e diferença, quando ele diz que “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, e também temos direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. ” Oferecer o direito à igualdade a esses alunos com base no valor ético para impossibilitar “pré-conceitos” e discriminação é importante para o cotidiano dessas escolas, mas é igualmente

importante medir até onde se quer a igualdade, visto que a que uniformiza nega a cultura do outro se utilizando de conceitos de igualdade e justiça.

Sobre uma sociedade mais igualitária, Oliveira e Sússekind (2012, p. 113) dizem que:

Não se está considerando que uma sociedade democrática é aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidades não significa identidade nos caminhos trilhados, nem de escolha política, profissional ou pessoal. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, os próprios pertencimentos, desejos e valores.

Em outras escolas da região, ao serem questionados sobre como tratavam os alunos estrangeiros, outros profissionais, como secretários e pedagogos, também responderam: “Tratamos todos iguais”. Na escola brasileira, a abordagem foi em um tom mais incisivo, pois responderam que:– *“Se estão estudando aqui é porque querem a cultura daqui, então são tratados como brasileiros”*.

Assim, Oliveira e Sgarbi (2012, p. 7), falam sobre:

Projetos educacionais advindos de poder instituído que têm exatamente o objetivo principal de serem uma unanimidade, de serem postos em prática por todos de uma mesma maneira – mesmo quando dizem que o que importa é o respeito à diversidade, às diferenças – e pretendem, com isso, um resultado uniforme.

Percebemos, portanto, que há nessas políticas o objetivo de controlar as práticas escolares (como se fosse possível). E isso é o que percebemos também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), hoje amplamente problematizada e debatida por vários pesquisadores, quando esta determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam, desconsiderando assim as particularidades das regiões em que essas escolas estão situadas, tornando-se um movimento de igualdade.

Desse modo, cada escola se encarrega da responsabilidade de trabalhar a diversidade local através de propostas curriculares e Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesses termos, como pensar as culturas no plural (CERTEAU, 1925-1986) se esses documentos são elaborados a partir da realidade nacional? Sendo assim, o universalismo provoca indiferença em relação a certas particularidades gerando, então, exclusões.

Mediante a esses documentos que norteiam a educação nacional como única e que influenciam nos currículos oficiais (advindos da lei) das escolas fronteiriças, penso em como estas escolas incluem em seus currículos práticas de valorização da diferença trabalhando o contexto local no reconhecimento do outro.

Essas políticas desconsideram a diferença e definem um país culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo. Assim, os “diferentes” são privados de suas vidas para serem enquadrados na transformação de todos como um. Ainda em diálogo com Inês e Sgarbi (2012, p. 11), vale ressaltar que:

*O desrespeito à diversidade, próprio do sistema social de dominação no qual vivemos, e do pensamento hegemônico que o legitima. Eis aí nossa grande luta, dos que entendemos e procuramos respeitar a diversidade do cotidiano: combater o pensamento hegemônico porque hegemônico, na medida em que pensar em diversidade, em “multi”, é conceber que os espaços e tempos do conhecimento não devem ser hegemônicos.*

Precisamos superar essa dimensão de escola que está aparentemente pronta para lidar com a homogeneidade, promovendo a exclusão da diferença e que trata como “invisível” os que não se enquadram nos modelos por elas elaborados. Oliveira e Sgarbi (2002) ainda acrescentam ao debate que “Mais do que isso, é fundamental que nossa formação escolar tenha admiração pela existência do ‘outro’ e a compreensão de que, para o outro, o mesmo ‘outro’ somos nós... Reconhecer o outro é tarefa que nos exige abdicar de uma suposta superioridade que nossos ‘saberes’ válidos e valorizados nos conferem”.

Precisamos ver para então lidar com as diferenças e nos preocupar com essas políticas que geram a homogeneidade, além de pensar esses movimentos que nos igualam, muitas vezes pautados em uma democracia com aparência de ações por direitos que, na verdade, reforçam a ideia de dominação.

No contexto das escolas fronteiriças não se trata de buscar apenas a igualdade como pressuposto para a democracia, onde é possível entender que ao ser dito “tratamos todos iguais”, a ideia é de justiça, de horizontalidade, além de não permitir que um tratar diferente expresse inferioridade. Entretanto, é necessário equilibrar o ser igual e o ser diferente, a partir da equidade de direitos que, pensando democraticamente, não podem ser negados. Até que ponto ser igual interessa ao aluno estrangeiro? Do mesmo modo, pensar até onde o ser diferente o interessa.



Não inferiorizar, nem descaracterizar, porque temos em comum a diferença. Somos todos diferentes!

Pensar em culturas não é pensar na existência de apenas uma, mas pensar em produções/invenções linguísticas, históricas e sociais estabelecidas por relações de poder que produzem e são produzidas na/com a vida de sujeitos em suas subjetividades. Desse modo, cada cultura tem seu espaço, sua oportunidade de mostrar-se, e isto é democrático, já que para que as culturas de um modo geral tenham a oportunidade de se relacionar e dialogar é necessário entender que isso só é possível dentro de uma perspectiva democrática, onde se consideram válidas todas as formas de existir.

Concordo com Maturana (1999, p. 47) quando ressalta a ideia de que “A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um”. Nesse contexto, uma escola democrática apresenta em seu cotidiano uma educação com princípios democráticos, em uma perspectiva participativa que proporciona aos seus praticantes direitos iguais de participação. É fato que do muito que se espera das escolas, em geral, a democracia é um dos requisitos mais esperados. Por isso, construir uma educação verdadeiramente democrática vai ao encontro de uma necessidade que é social e significativa.

Não há como negar a preocupação com a igualdade na organização de escolas democráticas, no desenvolvimento de competências para a cidadania e participação democrática. De início, a questão discutida é a redução das desigualdades e a aplicação da democracia. A este respeito, Masschelein (2014, p. 87) diz que:

A democracia e a igualdade por meio da (e na) educação, parecem ser uma grande preocupação na atualidade: a organização de escolas democráticas, o desenvolvimento de competências para uma cidadania e participação democrática, as políticas para a igualdade de oportunidades... A maioria das iniciativas atuais presume que a redução da desigualdade e o desenvolvimento da democracia são preocupações e objetivos essencialmente das políticas, e uma questão de reforma organizacional e curricular.

Percebi que, na região pesquisada, as escolas se consideram democráticas quando tratam as diferenças entre as nacionalidades como algo que não distingue

os estudantes. Nesse sentido, a escola que recebe “todos igualmente” seria uma escola democrática.

Segundo Montenegro (2006, p. 13), “A pluralidade cultural, portanto, se coloca como um problema, quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais a partir de um referencial etnocêntrico.”

Acreditamos que olhar para alunos com identidades “diferentes” como se fossem “iguais” seja uma forma de invisibilizar a diversidade cultural e negligenciar a necessidade de lidar com a diferença, já que a mesma pode estar sendo entendida como um problema e não como potência. Isso significa que nessa relação, uma cultura é imposta à outra ou uma assume o lugar da outra sem considerar que relações são capazes de criar entre os sujeitos com diferentes culturas, a construção de uma educação verdadeiramente democrática e que institui conhecimentos.

É percebida a manifestação da diversidade cultural nesta região, por isso, penso que essas escolas poderiam estar preparadas para receber alunos estrangeiros devido à constante mobilidade entre os municípios, e no cotidiano dessas escolas fronteiriças precisariam ser incluídas práticas que valorizem tanto o aluno do próprio país quanto o estrangeiro, de modo que todos se sintam parte integrante do contexto em que estão “inseridos”. Caso contrário, imaginamos que esses sujeitos subvertam suas identidades nacionais por não serem valorizadas dentro desse espaço.

Ao falar de escolas fronteiriças, estamos tratando de um modelo de escola específico e que, por isso, possui peculiaridades, estando cercada por questões e mais questões, envolvida por conceitos que se tecem e criam seu cotidiano.

Ouvi muitas vezes que para a democracia é preciso igualdade. “Igualdade para todos!” É uma frase muito empregada em discursos em que direitos são exigidos em manifestações populares. Entendo que, neste caso, temos um conceito de igualdade ainda associado ao de igualdade como bom e a diferença como ruim, entretanto, é preciso falar da diferença também como princípio fundamental para a democracia o que, nesse contexto, estabelece um vínculo entre os ideais de igualdade e diferença como direitos sempre vinculados. O direito à igualdade tem sido legítimo e presente em nossos discursos, mas a inexistência da diferença nesse contexto pode ocasionar em exclusão e intimidação social e política. Se queremos

escolas democráticas, precisamos refletir sobre os processos sociais que fazem perdurar a exclusão e negligenciar a diferença pode ser parte deste processo.

Cabe dizer, portanto, que uma das principais funções da democracia é garantir os direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão, de religião, a proteção legal, e as oportunidades de participação na vida política, econômica e cultural da sociedade.

Falamos das escolas como um espaço onde a democracia precisa valer, porque, de fato, nelas há o viver cotidiano, e no cotidiano expressamos o nosso viver. Quanto a esse aspecto, ao pensarmos a relação entre culturas, identidades e democracia, torna-se importante afirmar que as escolas precisam ser um espaço democrático em suas práticas que precisam estar vinculadas ao que é de direito aos seus praticantes. Isso inclui ou torna incontornável pensar na relação com os saberes presentes nesse espaço e os currículos produzidos. Pensar a partir desses saberes é pensar as culturas que os produzem e os sujeitos que com eles tecem suas formas de estar no mundo.

Uma escola democrática – mais precisamente uma escola de educação democrática – é uma escola que se baseia em princípios que dão direitos iguais de participação a todos os seus praticantes. Acreditamos no conhecimento comprometido com a sociedade, e a vida em sociedade apresenta diversidade, diferença, logo, consideramos que o conhecimento que é comprometido com a sociedade dá não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença.

Assim sendo, ressaltamos que a integração com o diferente é capaz de criar essa educação verdadeiramente democrática e que institui conhecimentos, mas que precisa ser expressa para então gerar um novo modo de educação.

#### **2.4 Currículos pensadospraticados**

Quanto aos currículos, falamos em currículos no plural segundo os estudos de Certeau (1925-1986), e não no singular, pois são práticas que vão além das educacionais, uma vez que são práticas sociais que se estabelecem nas diversas e plurais redes educativas.

Os currículos são uma série de processos: decisões referentes ao ensino, atividades desenvolvidas, práticas de avaliação, a relação entre o que se passa no

interior das salas e a vida lá fora, pois é preciso relacionar currículo e realidade local. Entre o mundo da escola e o mundo da vida, são duas dimensões que precisam estar em constante sintonia, interagindo e influenciando uma a outra.

Pensar em currículos requer entendimento amplo e realista, pois há muitos conceitos equivocados que ainda permeiam os espaços educacionais, por isso, falar de currículos requer vivências e experiências para que se chegue ao conceito de acordo com o contexto de cada escola.

De acordo com os estudos de Rocha (2012, p. 15), vale salientar que:

[...]o campo do currículo sempre foi e ainda é acompanhado de discussões a começar pela sua definição, ao conceber o currículo de forma superficial, o mesmo é entendido apenas como o conjunto de disciplinas ministradas em sistemas de ensino, mas, isto é, reduzir o seu verdadeiro significado que o caracteriza como práticas que incluem a diversidade humana. Currículos são práticas sociais que se estabelecem na complexidade das diversas e plurais redes educativas. Sendo assim, não se limitam às prescrições estabelecidas pelos programas e pelas políticas, mas estes dialogam, criam tensões entre os processos instituídos e instituintes.

Compreendemos, assim, que os currículos são produzidos nas/das/com as experiências dos praticantes nos cotidianos escolares. Não é somente sobre a organização do conhecimento escolar, mas vai além das matrizes curriculares dos conteúdos oferecidos pelas disciplinas, representando, nesse sentido, todas as experiências que o espaço escolar oferece a todos os que nela convivem. Ainda de acordo com Rocha (2012, p. 7), “Autorizamos-nos a dizer que o currículo tem um campo historicamente construído, em que se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões.” Há, portanto, uma especificidade histórica que caracteriza o campo curricular. Ainda conceituando currículo quanto à origem do seu significado, Pacheco (1996 p. 16) diz que “[...] o termo currículo originalmente significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.”

Ainda com base em Rocha (2012, p. 12), “compreendemos o currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente interessadas, organizadas e orientadas”. Ao pensar na relação currículos e culturas, reconhece-se o quanto é desafiante. Isso acontece pela complexidade e diversos sentidos que currículos e culturas possuem. Ao pensar na escola democrática, pensa-se de imediato em uma escola onde culturas são expressas em seus currículos. Oliveira e Sússekind (2012, p. 107) falam dessa visão:

Embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos hoje de currículo ou da compreensão das práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas. Ou seja, muito além das listas de conteúdos, as práticas pedagógicas também constroem os currículos.

Desse modo, pensar os currículos considerando apenas os documentos oficiais é desconsiderar as experiências do cotidiano, tomando a prática educativa com o que se espera a respeito dela. As experiências ultrapassam o que está escrito sobre elas e, por esta razão, são incontornáveis.

Goodson (1995) fala sobre o perigo de estudar apenas o currículo escrito. Segundo Rudolph (*apud* GOODSON, 1995, p. 22), “a melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”. A esse respeito, Goodson (1995, p. 22) observa que isto muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que o currículo escrito é, num em um sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável.

A questão entre teoria e prática, ou entre o currículo escrito e o currículo ativo, depende da construção pré-ativa dos currículos, bem como da sua execução interativa em sala de aula. Portanto, faz-se necessário analisar a construção social do currículo para facilitar os estudos posteriores sobre a relação entre construção pré-ativa e execução interativa. A construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto, buscando suas variáveis dentro de sala de aula.

Em uma área de produção e reprodução sociais, onde as prioridades políticas e sociais são predominantes, o currículo escolar é o processo pelo qual se inventa uma tradição. Isto se aplica quando as disciplinas tradicionais são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas centralizados na criança. Por isso, é necessário estudar a construção social do currículo.

Falamos em currículos *pensadospraticados*, a partir da ideia pensada por Oliveira (2012, p. 90). Nesse sentido, os currículos *pensadospraticados* são criação

cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares que não permitem a identificação precisa do início ou fim do processo, e não por retornarem ao mesmo ponto indefinidamente, pois isso, para nós, constitui-se uma impossibilidade epistemológica, conforme esperamos ter demonstrado. São nesses processos que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Assim, falar em currículos como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando resultados tão diversos quanto provisórios.

Uma das questões para ser compreendida por este estudo, foi a de entender como a diversidade cultural é percebida nos currículos cotidianos dessas escolas; nos currículos praticados, no que percebo ser parte dos percursos, práticas e aprendizagens cotidianas que acontecem nas escolas, ainda que não sejam percebidas ou assumidas formalmente como currículos. Nesse sentido, o que chama de presença nos currículos se aproxima muito mais de uma compreensão de currículo como cultura (MACEDO, 2006).

Se buscarmos compreender os currículos a partir do padrão científico apresentado em documentos escritos, por isso oficiais, não será possível enxergar o poder transformador que eles podem possuir.

#### 4 MERGULHO NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS – ESTUDO DE CAMPO

O primeiro passo para a o estudo de campo foi a seleção de três escolas; uma em cada cidade/país (Tabatinga/Brasil, Letícia/Colômbia e Santa Rosa/Peru) para mergulho nos cotidianos. Seguindo as orientações das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; FERRAÇO; PEREZ, 2008), na compreensão de que, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é um *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos.

Assim, a escola peruana passava por reformas, que inclusive atrasou o início do ano letivo, por isso, foi preciso esperar algumas semanas para iniciar o mergulho. Em Santa Rosa há apenas uma escola. Enquanto isso, estive verificando a presença de alunos “estrangeiros” junto às secretarias de algumas escolas de Tabatinga e Letícia assumindo a insegurança e, ao mesmo tempo, buscando aguçar o meu olhar para perceber as redes de relações tecidas naqueles *espaçotempos*.

A primeira iniciativa seria encontrar em Tabatinga e em Letícia a escola que tivesse o número mais expressivo de alunos “estrangeiros”. Fui em várias escolas colombianas e brasileiras. Chegando nelas, me informei nas secretarias, locais responsáveis pela efetuação das matrículas e onde os dados dos alunos ficam registrados.

Os critérios estabelecidos para a escolha das três escolas foram: 1) escolas com maior quantidade de alunos “estrangeiros”; 2) escolas que melhor recebessem a pesquisa. No decorrer do processo de seleção, esses critérios precisaram ser reavaliados diante do fato de que não seria possível identificar o número exato de alunos “estrangeiros”, uma vez que as escolas não fazem esse controle, com exceção de apenas uma escola em Letícia que faz uma lista com dados de alunos que para a escola são identificados como “estrangeiros” através de documentação. Diante disso, o segundo critério passou a ser o único a valer.

Desse modo, de início, nas secretarias das escolas em que estive (oito escolas no total), apresentei a pesquisa em conversas com secretários(as), gestores(as) e pedagogos(as). Optei por não utilizar o termo “estrangeiro” nesse

primeiro contato, já que o termo estrangeiro nessa região não é utilizado e nem associada a esses grupos. O colombiano e o peruano em Tabatinga, por exemplo, podem até ser percebidos com uma diferença étnica, mas é uma diferença concebida habitual, em que o contato minimiza o estranhamento. Por isso, nas escolas brasileiras, perguntei sobre a presença de alunos colombianos e peruanos; nas escolas colombianas, sobre brasileiros e peruanos; e na escola peruana; a respeito de brasileiros e colombianos. Minha ida às secretarias dessas escolas tinha como objetivo principal saber se nelas havia alunos estrangeiros e a quantidade aproximada deles.

Perguntei sobre a quantidade de alunos colombianos e peruanos em uma escola brasileira, pois ainda que estivesse ciente da impossibilidade dessa exatidão, perguntar sobre esse número me proporcionaria uma noção “aproximada”:

– É difícil identificar esses alunos e dar uma quantidade exata, a gente não controla isso, mas a gente sabe que tem, no período de matrículas muitos pais falando espanhol vêm matricular seus filhos com nacionalidade brasileira no documento, por esses pais a escola entende que está matriculando um aluno colombiano ou peruano que pode ter sido naturalizado brasileiro e/ou possuir dupla nacionalidade. Muitos desses alunos chegam falando apenas o espanhol. Disse a secretária da escola.

Percebo neste caso, o quanto o idioma representa uma forma de identificação, e como anteriormente dito, acaba sendo o que mais concretamente marca a presença da diferença entre os países e seus habitantes. Nessas escolas é pelo idioma que se evidencia a presença de um brasileiro, colombiano e/ou peruano.

A secretária da escola me permitiu verificar o arquivo de documentos dos alunos para fazer um levantamento dessa informação; o que me pareceu extremamente interessante para a pesquisa e que me fez pensar: “*Encontrei a escola brasileira em que vou mergulhar!*”

Sobre os critérios para receber alunos estrangeiros, as escolas da região pedem no ato da matrícula que os documentos estejam traduzidos para o português.

#### **4.1 Escola Brasileira Jociêdes Andrade**



Fui até a direção da escola, em conversa com o pedagogo, que aceitou a pesquisa. Lá recebi uma sugestão da parte dele para conversar também com os professores de espanhol (o espanhol é a segunda língua nas escolas brasileiras) para entender a inserção desses alunos na escola. Ele me contou um pouco de sua experiência como aluno brasileiro que estudou alguns anos em escola colombiana, dizendo como encontrou dificuldades para lidar com o idioma espanhol. Por isso, entendi que minha inserção em salas de aula na disciplina de espanhol me daria um gancho para entender a presença desses alunos “estrangeiros”.

O dia para mergulho ficou acertado para todas as segundas-feiras à tarde em turmas de Fundamental 1 e 2, em aulas da disciplina de espanhol.

**Imagem 8.** Escola brasileira Jociêdes Andrade



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No primeiro dia em que estive na escola fiz um passeio por todo o ambiente, mesmo sendo familiar para mim, pois na graduação fiz o 3º estágio nela, e percebi que seria importante reconhecer o ambiente da escola e estar atenta aos movimentos que nela ocorrem nesse *espaçotempo*. Entendo que o próprio espaço escolar se renova: outros alunos, outros professores, espaço físico um pouco modificado e, por isso, fiz questão desse tempo de percorrer o espaço escolar como ato de reconhecê-lo.

Durante esse momento, vi que nas salas havia uma lista com os nomes dos alunos das turmas, como é de costume nos primeiros dias de aula. Li as listas e entre os nomes; alguns sobrenomes como: Mayuruna, Arirama, Estupiñan, Gonzalez, Maricaua, Uamunaque, Dywmãynam, Tamayo, Yamashaco, Aymani, Llamoctanta, Tello, Huani, Acho, Meza la Rosa, Tuanama, Ipuchima, Cusipoma, entre outros. São sobrenomes de origem colombiana, peruana e indígena, que apontam e apresentam o encontro dos grupos étnicos na região.

Assim, minha imersão nessa escola se dividiu em três movimentos:

### 1) Análise de documentos dos alunos

**Imagem 9.** Arquivos de documentos dos alunos da escola Jociêdes Andrade



Fonte: Acervo pessoal da autora

Cada turma tem uma caixa com várias pastas de documentos de cada aluno. Nelas estão inclusos documentos, como: ficha de matrícula, registro de nascimento, cópias de identidade e CPF, transferência escolar, comprovante de residência. A análise desses documentos foi importante para que eu pudesse identificar os alunos nascidos em *Letícia e Santa Rosa e em outras regiões do Peru e da Colômbia, além dos alunos filhos de peruanos e/ou colombianos, já que no registro, por exemplo, consta a nacionalidade dos pais.*

Na primeira análise de documentos, das pastas dos alunos do 6º ano “A” vespertino, notei que, dentre 25 alunos, nenhum era registrado como colombiano ou peruano, mas 7 deles eram filhos de pais estrangeiros. Esse fato aponta para as informações iniciais obtidas pelas secretarias *“Eles são colombianos ou peruanos, mas chegam aqui com documento brasileiro, nem se quer falam português, mas se você diz que não são, eles até mostram o documento”*.

Assim, segui verificando os documentos dos alunos, em um processo de análise intenso, mas preciso para encontrar esses “estrangeiros” e partir disso contatá-los em conversas, para então entender seus percursos biográficos, suas histórias de origem e vida.

#### 4.1.1 Classificação dos alunos da escola Jociêdes Andrade, turno vespertino

Desse modo, através da análise do documento de registro, foi possível encontrar os seguintes dados:

Nesse processo, fiz uma lista escrita em caderno com dados de alguns alunos, alguns nascidos na Colômbia, outros no Peru e também filhos de pais colombianos e/ou peruanos, que foram também listados, porque considerei que, em algum momento da conversa, esses alunos poderiam me apontar ser estrangeiros também.

Ex:

**Aluno (a):** Maria Edwirgem da Silva Alves

**Nascida em:** Letícia, AM – Colômbia

**Pai:** Brasileiro, de Benjamim Constant, AM – Brasil

**Mãe:** Brasileira, de Benjamim Constant, AM – Brasil

Considerando a análise de documentos, podemos dizer que 35% dos alunos da escola Jociêdes Andrade possuem relações próximas com as nacionalidades colombianas e/ou peruanas. Em sua maioria, são naturalizados brasileiros ou possuem dupla nacionalidade. Com isto, chegam nessas escolas oficialmente como brasileiros. Reafirmo aqui a importância das conversas para encontrar os alunos estrangeiros não identificados nos documentos, uma vez que naturalização e dupla nacionalidade são processos frequentes na região.

A escola Jociêdes Andrade foi o campo de estudo para entender as interseções familiares que ocorrem nessa região. Com as relações entre esses sujeitos brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas, temos alunos filhos de pais:

- Brasileiros;
- Peruanos;
- Colombianos;
- Brasileiro e colombiano;
- Brasileiro e peruano;
- Peruano e colombiano;

Assim, ressalto que a documentação tem um papel fundamental para as políticas sociais em região de fronteira, pois classificam os sujeitos de acordo com o grupo ao qual pertencem, porém é nítido o quanto as produções identitárias do lugar não se prendem a essas políticas.

Enquanto estive analisando os documentos dos alunos, precisei estar ciente de que constar em um documento de registro como peruano por exemplo, nem sempre vai significar ser peruano. Houve alunos que mesmo apontados como peruanos na documentação não se diziam peruanos, porque apenas nasceram e não se sentem constituídos por essa identidade. Com isso, precisei estar em sala de aula em contato com esses possíveis “estrangeiros” e utilizar também as convesas como método de pesquisa pra entender essa constituição do ser brasileiro, colombiano e peruano.

A nacionalidade peruana é a mais encontrada tanto em escolas colombianas quanto em brasileiras, pois a busca por suprir necessidades socioeconômicas os fazem sair de Santa Rosa para estudar em Letícia, acreditando que lá encontram uma educação mais qualificada. A busca por escolas em Tabatinga é justificada pelo material escolar, uniforme e merenda que recebem nessas escolas, uma vez que em Santa Rosa isso não acontece, considerando a situação de vida financeira do peruano, estudar em escola brasileira contribui para a permanência do aluno na escola.

Há também os peruanos que passam a viver em Tabatinga e, por isso, matriculam seus filhos nessas escolas. Outro fator de interesse de peruanos (e também colombianos) é a aprendizagem da língua portuguesa. O contato direto com a língua através das escolas é o meio de aprender um novo idioma. O mesmo também ocorre com os brasileiros que, na maioria das vezes, procuram as escolas colombianas para aprender o espanhol. Há alunos que estudam em um turno em Tabatinga e, no outro, em Letícia, por exemplo.

As escolas da cidade de Tabatinga recebem alunos estrangeiros tanto na rede municipal quanto na estadual, com as nacionalidades: colombianas e peruanas. O mesmo acontece com Letícia e Santa Rosa. Letícia recebe alunos brasileiros e peruanos e Santa Rosa, brasileiros e colombianos. Essa é, entretanto, apenas uma das maneiras em que se percebe a transição entre os países mencionados. Porém, identificar um aluno estrangeiro em uma escola fronteiriça não é uma questão tão simples, pois, há “tipos” de estrangeiros; considerando que há os que:

- Apenas nasceram em outro país;
- Nasceram e viveram um bom tempo em outro país;
- Nasceram e ainda vivem em seu país;
- São filhos de estrangeiros e conviveram ou ainda convivem com esses familiares.

Com esses dados, retomo a discussão sobre quem são os estrangeiros. Uma vez que, nessa região, ter documento peruano nem sempre vai significar ser peruano. Mas não significa ser peruano pra quem? Nesse sentido, é importante falar sobre dois pontos de vista: o de quem vê o sujeito e o de como esse sujeito se vê. No início desse estudo, entendia que ser registrado como peruano significava ser peruano. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, percebi que o critério mais forte é o de ser constituído pela cultura da nacionalidade com que tiveram maior tempo de convivência, e esse é o ponto de vista desse sujeito. Digo isto porque as falas apontaram para essa afirmação. Exemplifico com apenas uma das falas que ouvi.

- Jorge: Apenas nasci em Santa Rosa, fui registrado como peruano, vim pequeno morar em Tabatinga com meus familiares, vivo aqui desde sempre, eu sou brasileiro.

Jorge se sente constituído pela identidade brasileira, é com ela que ele se identifica e se percebe inserido. Canclini (2009, p. 15) diz que “para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário”. Mesmo que, para mim, dentro da minha concepção inicial, ele seja peruano, ele se concebeu brasileiro, mesmo sob influência familiar peruana que o aproxima também dessa identidade e o próprio contexto fronteiriço que, em muitos momentos, o faz se relacionar com outras culturas. Jorge se constituiu brasileiro por viver as produções cotidianas em Tabatinga/Brasil. Para mim, com esse novo olhar de pesquisa, isso faz muito sentido. Saindo de uma perspectiva nacional e indo para uma estadual, que é a que eu hoje me encontro, ouvi muitas pessoas falarem que apesar de terem nascido e até vivido um pouco de tempo no Ceará, por exemplo, se sentem cariocas, devido ao tempo em que aqui vivem, tempo este que possibilitou a constituição, aproximação e identificação com as produções dessa localidade. No meu caso, os momentos em que me percebo estranha, me dizem que eu não sou daqui, e esse fator tempo (moro no Rio há três anos) é que faz diferença. Um maior tempo de experiência com outras culturas é capaz de aproximar, envolver, misturar e identificar.

Assim, o fator tempo de experiência com determinadas produções cotidianas foi o mais encontrado mediante aos diálogos nessas escolas, mas é fato que há casos em que o critério registro de nascimento foi considerado, por implicar outros interesses. Para essa discussão, trago novamente uma fala:

Juan – Eu nasci em Tabatinga, vivo com meus pais que são peruanos aqui em Santa Rosa desde que nasci, só falo espanhol, não sei falar português, mas sou brasileiro.

Juan, apesar de estar próximo e envolvido pelas produções da tríplice fronteira, vive desde após seu nascimento a identidade peruana. Quando o ouvi, pensei: “Para ele, é mais interessante ‘ser brasileiro’ do que assumir uma nacionalidade que nessa região em alguns momentos é subjugada”.

## 2) Participação em sala de aula nas disciplinas de espanhol

Como sugerido pelo pedagogo, participei das aulas de espanhol, assistindo às aulas, atenta aos movimentos que se dariam nesse espaço de encontro de identidades e interagindo com esses alunos dentro das possibilidades da pesquisa.

Em um dos dias de mergulho, enquanto eu estava verificando esses registros na secretaria, entrou uma senhora que se dirigiu à secretária. Inicialmente, eu não voltaria minha atenção para a conversa porque a distância entre mim e elas não me permitia ouvir tão bem o assunto entre elas, mas o mergulho nos cotidianos pede aguçar todos os sentidos, então, ao ouvir percebi que a senhora falava “portunhol”, que é um termo informal usado em Tabatinga pra se referir ao uso de um dos idiomas (português ou espanhol) sem o domínio pleno. Com isso, voltei minha atenção para a senhora que perguntou sobre vaga e matrículas para sua filha que cursaria o 4º ano.

Essa situação confirma o que as escolas falam sobre a presença de alunos “estrangeiros”. “Não temos como identificá-los, porque muitos deles estão com nacionalidade brasileira no documento, mas muitos pais falando espanhol chegam aqui e matriculam seus filhos, por isso acreditamos que se tratam de alunos “estrangeiros”.

Para encontrar alunos peruanos e colombianos nas salas, pensei em perguntar para a turma: “Quem aqui é colombiano ou peruano?”. Então, foi em sala, em meio à disciplina de espanhol que entendi que perguntar aos alunos quais deles seriam colombianos ou peruanos, não seria uma boa ideia, porque muitos deles não se manifestariam. Houve um caso, ainda na iniciação científica, em que em uma sala, pedi ao professor que perguntasse se havia algum aluno colombiano e/ou peruano; eu já havia sido informada que havia uma aluna peruana ali, mas queria saber quem era ela. Quando o professor fez a pergunta ela não se manifestou. Por isso, para que eu pudesse identificar alunos estrangeiros, perguntar diretamente não me daria nenhum resultado, até porque para eles a questão de ser ou não um estrangeiro é relativa.

Formulei a pergunta que me ajudaria a identificar esses “estrangeiros”; perguntar por alunos que falam fluente o espanhol, e depois verificar qual a relação que eles possuem com a língua seria um bom ponto de partida para identificá-los.

Pedi ao professor que perguntasse, e ele assim o fez:

– Quem aqui fala espanhol fluentemente?

Duas alunas levantaram as mãos. Então, ele me perguntou se eu gostaria de conversar com essas duas alunas.

– Sim, claro. Pode ser depois que elas terminarem a atividade. – Eu respondi.

E, dessa forma, pude dialogar com vários alunos e entender o percurso biográfico dos alunos que na documentação constavam como filhos de peruanos e/ou colombianos.

### **3) Conversas**

Diante da impossibilidade de reconhecer os alunos estrangeiros na escola através de análise de documentos, as conversas vieram como metodologia para conhecimento do percurso biográfico de alunos que, pelos documentos, foram apontados como “estrangeiros” e/ou filhos de estrangeiros e até mesmo para encontrar “estrangeiros” que na documentação constavam como brasileiros. Utilizo o percurso biográfico para me referir ao caminho de vida (familiar) percorrido pelos alunos para chegar nessas escolas.

Em um dos dias de imersão em sala, enquanto os alunos faziam a atividade, um deles, que estava sentado em uma carteira próxima de onde eu estava, perguntou:

André: – Professora, o que você está fazendo?

Euriscelia: – Uma pesquisa sobre a presença de alunos peruanos e colombianos aqui na escola.

André: – Ah sim, entendi!

Euriscelia: – Você sabe se aqui na sala tem algum aluno colombiano ou peruano?

André: – Tem sim, uma, a Johana, mas ela não veio hoje. Só não sei se ela é colombiana ou peruana, mas acho que é peruana.

Euriscelia: – Como você sabe que ela é colombiana ou peruana?



André: – Eu sei que os pais dela são. Aqui na sala só tem ela, eu acho.

Esse pequeno momento de conversa foi um dos mais instigadores naquele dia, a fala do aluno quando diz “aqui na sala só tem ela, eu acho”. Esse “eu acho” me diz: “pode até ser que haja outros alunos, só que eu não sei, e eu não sei porque acontece dessas identidades não serem percebidas, ou melhor não se rotulam nacionalidades nessas escolas”. Antes dessa conversa, a grande produção dos encontros identitários nessas escolas era somente a invisibilidade das identidades. Porém, a partir dessa conversa, passei a entender que uma outra grande produção desses encontros tem a ver com o conceito de culturas híbridas (CANLINI, 2013) e não apenas de novas formas de sociabilidade (SANTOS, 2000), mas também novas formas de ser. Ser um sujeito fronteiriço, constituído por culturas que se encontram em um espaço, mas que vêm de lugares diferentes.

Essa primeira conversa já me sinalizou o que acontece com o encontro dessas identidades. Não se considera necessária a classificação no sentido de distinção: esse é brasileiro, esse é colombiano, esse é peruano, esse é indígena. São todos frutos da produção de uma cultura híbrida.

Nas conversas com alunos fluentes na língua espanhola, percebi que a maioria deles constava como estrangeiro ou filhos de estrangeiros nos documentos, sendo possível identificar outros alunos que não estavam nessa lista.

Outras conversas:

Ana: – Minha mãe é colombiana e meu pai é peruano, por isso falo bem o espanhol. Não tive acesso ao meu registro, por isso não sei o meu local de nascimento, mas depois que eu nasci morei alguns anos em Letícia, mas não tenho lembranças porque eu era muito pequena e depois vim com meus pais morar em Tabatinga. Eu falo bem o espanhol, mas algumas palavras eu não sei escrever e nem pronunciar, mas aí eu pergunto..., mas eu consigo acompanhar bem a turma.

Euriscelia: – Você se sente brasileira, colombiana ou peruana?

Ana: – Eu me sinto brasileira/colombiana, me sinto colombiana quando estou em casa e brasileira quando estou na escola, mas, eu me sinto mais brasileira porque aqui eu moro há muito tempo e tenho mais amigos aqui.

Quando Ana diz “eu me sinto brasileira/colombiana” vemos nessa fala, aspectos das identidades que, segundo Hall (2006), são complexas, móveis, dinâmicas, performáticas e contraditórias. Hall (2006, p. 12) ainda acrescenta que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Euriscelia: – Você se sente em algum momento estrangeira?

Ana: – Sim, por causa da relação com meus pais.

Euriscelia: – É tranquilo para você falar sobre esse estrangeirismo, ou você já se intimidou em assumir essa relação que você tem com a Colômbia e o Peru?

Ana: – Já sim, porque os colegas começam a apelidar, aí é melhor não falar. Prefiro ser vista como brasileira para não ser apelidada.

Euriscelia: – Você já viu isso acontecer alguma vez?

Ana: – Uma amiga era chamada de dumbo, não sei porquê.

Euriscelia: – Isso acontece mais com o colombiano ou com o peruano?

Ana: – Com o peruano.

Euriscelia: – Mas, você sabe por quê?

[balançou a cabeça dizendo que não]

Nas falas de Ana, percebo aspectos do que Rocha (2006) diz sobre etnocentrismo, Ana se vê no lugar de quem é vista pelas lentes de uma outra cultura. Na relação entre os países Brasil, Colômbia e Peru existem momentos em que sentimentos de estranhamento são manifestos. São momentos em que se usa um determinado pensamento para medir um comportamento que tem a ver com um outro modo de pensar, e, com isso, trazemos a experiência etnocêntrica de um choque cultural em que dois lados, o do “eu” e o do “outro”, se encontram.

Rocha (2006, p. 7) diz que “etnocentrismo é uma visão do mundo com a qual tomamos nosso próprio grupo como centro de tudo e os demais grupos são pensados e sentidos pelos nossos próprios valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.” Nesse sentido, etnocentrismo significa enxergar o outro pelas lentes da nossa própria cultura.

Aproveitei que Karen já estava dentro da conversa e pedi que ela me contasse como aprendeu a falar espanhol fluentemente.

Karen: – Eu nasci aqui em Tabatinga, mas morei na Islândia (Islândia é um município peruano próximo à região) até os seis anos e depois vim morar em Tabatinga. Minha avó é brasileira, mas foi morar lá e casou com meu avô peruano que nasceu numa cidade que eu não lembro, mas no Peru. Minha mãe perdeu os documentos e tirou novos como peruana. Eu tenho parentes colombianos também.

Euriscelia: – *Você se sente estrangeira?*

Karen: – *Não. Porque eu sou acostumada aqui, me sinto bem aqui.*

Euriscelia: – *Falar sobre isso com os colegas é tranquilo para você?*

Karen: – *Tenho vergonha por conta dos apelidos dos colegas.*

Euriscelia: – *Que tipo de apelido eles dão?*

Karen: – *De “perucha”.*

Percebo, também, que além do processo de invisibilização das identidades há o processo inverso: o de se invisibilizar. Processo este vivido pelos alunos peruanos, por entenderem que a identidade peruana nas escolas, e fora dela, representa uma identidade culturalmente incompreendida por uma visão etnocêntrica. O ato de se invisibilizar se expressa como estratégia de proteção.

Assim, em uma das imersões em sala; quando entrei, os alunos estavam fazendo uma atividade em dupla que consistia em produzir um diálogo escrito em espanhol. Sentei em uma carteira próxima à mesa do professor, pois precisaria de algumas informações sobre a turma e assim seria mais viável para dialogar em alguns momentos. Ele me perguntou do que se tratava a pesquisa, eu falei um pouco sobre, e ele me disse que havia uma aluna colombiana no 7° “C” e uma peruana no 8° “A” que mal falava o português.

Euriscelia: – *Ela deve se dar muito bem na disciplina de espanhol.*

Professor: – *Nem tanto, fala bem, mas entre falar e escrever é diferente.*

Euriscelia: – *Como fazem pra reconhecer esses alunos peruanos e colombianos além da língua?*

Professor: – Eu percebo também pelo sobrenome, alguns são bem característicos, muitos desses sobrenomes possuem origem colombiana, peruana, sendo marcas das nacionalidades. Esse é um dos modos que ele identifica alunos “estrangeiros” na turma.

Contudo, os sobrenomes apenas apontam essa possibilidade que, em alguns casos, através da análise dos documentos e conversas, foram confirmadas.

Em uma de minhas inserções em sala de aula, em uma turma do 9º “A”. A atividade proposta pelo professor para os alunos consistia em escrever um texto em espanhol falando um pouco sobre si mesmos, essa foi a primeira oportunidade do dia em identificar alunos com algum tipo de relação com os países vizinhos, seja por nacionalidade ou pais estrangeiros.

O professor pediu que alguns alunos lêssem suas atividades. Entre eles, percebi uma aluna cuja leitura correspondia a alguém que tem um certo domínio do espanhol. No decorrer da atividade, a aluna mencionou ser brasileira, ter pai colombiano e mãe brasileira. Este fato aponta para a fluência do espanhol como uma possibilidade de ser estrangeiro, uma vez que, na região, o “portunhol” é uma prática frequente no diálogo entre brasileiros, colombianos e peruanos. Mesmo com a relação de proximidade entre os países, são poucas as pessoas que se propõem a aprender o idioma do país vizinho, por isso, quando há domínio do espanhol por parte de um brasileiro é possível que ele tenha contato direto com colombianos e/ou peruanos e vice-versa.

Após algum tempo de aula e concluída a atividade, tive um momento de conversa com duas alunas dessa turma para entender um pouco sobre de onde vinha a fluência do espanhol que ambas apresentaram em aula.

Bia: – A minha mãe é peruana e meu pai é colombiano, por isso eu falo espanhol. Eu nasci em Letícia/Colômbia, aí a gente foi morar em Iquitos/ Peru, moramos dois anos lá, estudei, aí eu vim pra cá e comecei a estudar o 1º ano aqui.

Euriscelia: – Você se sente estrangeira por ter nascido em Letícia?

Bia: – Não, porque aqui é minha casa. Eu me sinto brasileira.

Euriscelia: – Como é que os colegas lidam com essa questão de ser colombiano, ser peruano aqui na escola?

Bia: – Alguns lidam bem, outros não. Eu, se eu tenho uma colega que é peruana ou colombiana pra mim é normal, mas alguns gostam de ficar apelidando.

Euriscelia: – Enquanto você tava lendo sua atividade, eu percebi que você fala muito bem o espanhol, inclusive você mencionou que sua mãe é brasileira e seu pai é colombiano. Vocês sabiam uma da outra, dessa relação direta que vocês duas tem com o espanhol e com familiares colombianos e peruanos?

Bia: – Eu não sabia.

A estratégia de se invisibilizar como ato de proteção é tamanha que “estrangeiros” não se reconhecem facilmente.

Cris: – Eu sabia dela mais ou menos, porque eu já estudei com ela.

Euriscelia: – E você Cris, de onde vem sua relação com o espanhol?

Cris: – Na verdade eu falo um pouco, meu pai é que fala bem o espanhol porque ele nasceu em Letícia/Colômbia, em casa ele fala pouco o português, fala mais espanhol.

Euriscelia: – Você se sente estrangeira por ter e conviver com um pai colombiano?

Cris: – Mais ou menos, porque meu pai é colombiano, mas minha mãe é brasileira, então eu me sinto um pouco dos dois.

Euriscelia: – E assim como a Bia, você também vê os colegas lidando de uma maneira diferente com quem é colombiano ou peruano?

Cris: – Isso acontece mesmo, mais com quem é peruano, com colombiano acontece pouco.

Euriscelia: – Porque vocês acham que isso acontece, esse “bullyng” que é principalmente com o peruano?

[Silêncio]

Euriscelia: – Não sabem né?

Santa Rosa é a menor em tamanho entre as três cidades da tríplice fronteira. É uma cidade pequena de apenas 3.500 (três mil e quinhentos) habitantes segundo a prefeitura da cidade. Sua economia também é a mais baixa, a maior parte da

população sobrevive de empreendimento em serviços, tais como restaurantes, lojas e bares. Não há outra opção que não seja investir em um negócio próprio. A simplicidade marca a vida do peruano em Santa Rosa. Na imagem abaixo vemos o local que representa o principal ponto da cidade, que é ocupado por casas, escola, prefeitura, bares e restaurante.

**Imagem 10.** Rua principal da cidade de Santa Rosa



Fonte: Acervo pessoal da autora

Entre as três cidades, é fácil perceber que ser peruano representa algo que para brasileiros e colombianos não é admirável positivamente. A palavra “peruano” ganha um sentido pejorativo naquele contexto. Quando se quer xingar alguém ou fazer chacota, a palavra “peruano” entra em ação. Os motivos que colocam o Peru nessa representação têm a ver com o fato de que Santa Rosa é uma cidade pequena, aparentemente “feia” e pobre. O Peru passa a ser representado por Santa Rosa, que é uma parte do país que está acessível de ser conhecida. Rocha (2007, p. 7), acrescenta que, no plano intelectual, tal situação pode ser vista como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.

A este respeito, Garcia (2010, p. 3) diz que:

A imagem do “outro” que serve à sua desqualificação apóia-se nas carências e bizarrices que sobre ele se estabelecem tendo como referência um “nós” superior. Estranhamente à reciprocidade intrínseca do ato de descobrir o “outro”, a ação de conceituá-lo cria a fantasia de unilateralidade da descoberta. Isto faz com que esse “outro” represente sempre o exterior, o estranho, e, nunca nós mesmos. O mesmo mecanismo pode dar suporte às fronteiras simbólicas e de valores que justifiquem o não relacionamento, o afastamento, o medo desse outro “endemônico”.

Muitos peruanos vivem em Tabatinga e ali trabalham com empreendimentos em comércios, o que faz com que haja nos brasileiros tabatinguenses um sentimento de apropriação territorial inapropriada. Há até quem diga: “Eles saem da terra deles para ganhar dinheiro num lugar que é nosso e não deles”. Isso expressa a diferença que ameaça. Rocha (2006, p. 7) ainda diz que “o grupo do ‘eu’ faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do outro fica nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do ‘nosso’ grupo”.

Conversa com aluna Laura da turma 9º ano “A”

Euriscelia: – Você pode falar para mim de onde vem a sua fluência na língua espanhola?

Laura: – Minha avó é brasileira, minha mãe e meu avô são colombianos, minha mãe fala português e espanhol. O meu pai é peruano. Eu nasci em Tabatinga, mas morei também em Letícia, sempre convivi com familiares que falam os dois idiomas.

Euriscelia: – Qual sua nacionalidade?

Laura: – Brasileira. Tô acostumada aqui, já moro aqui há um tempo, mas sempre vou em Letícia.

Euriscelia: – Você se sente estrangeira aqui na escola?

Laura: – Não, não me sinto estrangeira.

Considero importante através do diálogo com esses alunos entender o que pensam sobre ser ou não ser estrangeiros. Desse modo, temos duas vertentes, mas que estão o tempo todo se relacionando: a de se sentir estrangeiro e a de ser visto

como estrangeiro. Na minha experiência, morando na cidade do Rio de Janeiro, me sinto estrangeira/estranha quando um olhar outro me diz que sou. Na região da tríplice fronteira amazônica, o processo é semelhante, uma vez que peruanos e colombianos não são vistos como estrangeiros e não se veem desse modo também. Esse processo de ser e não ser estrangeiro está relacionado com as identidades fragmentadas, ditas por Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. ( 2002, p.13)

Tive também um momento de conversa com uma aluna do 8º “A” que veio da cidade de Iquitos no Peru com a família no início do ano de 2018 para morar em Tabatinga. O professor de espanhol disse que havia na escola uma aluna peruana e que não falava o português.

Euriscelia: – De onde vem a sua fluência no espanhol? Perguntei.

Zaira: – Não sou brasileira.

Euriscelia: – Você é?

Zaira: – Peruana.

Euriscelia: – Seu pai e sua mãe?

Zaira: – Peruanos. Eu vivia em Iquitos/Peru, mas meus pais quiseram colocar a mim e a minha irmã para estudar no Brasil porque em todo Peru se paga para estudar na universidade.

Euriscelia: – Ah, entendi. E você está gostando de morar aqui em Tabatinga?

Zaira: – Sim, eu quero aprender o português e outros idiomas.

Euriscelia: – E quanto as aulas, você tem conseguido entender ou tem dificuldade?

Zaira: – Quando eu não entendo, peço ajuda da minha amiga de classe Ariana, ela fala português e também espanhol.

A amiga de classe que a aluna se referia, é brasileira filha de pai colombiano.

Euriscelia: – Ah, legal. Então você é de Iquitos, seus pais também, você nunca tinha estudado em escola brasileira e agora estuda... você está emocionada?



Zaira: – Sinto muita saudade do meu país, dos meus amigos, da minha família. Disse ela chorando.

Euriscelia: – Eu sei como é, mas qualquer tempo desses você vai com a sua família para rever seus amigos, não vai?

Zaira: – Sim, estamos vendo um feriado prolongado para ir.

Euriscelia: – Pois então, aí você vai matar a saudade que você está sentindo, aqui na escola tem muitos outros alunos peruanos, você sabia? Só que muitos deles já falam muito bem o português, por isso você não sabe que eles são peruanos.

Zaira: – Sim, acabo de descobrir que Jorge, um aluno da minha turma, eu pensei que era brasileiro, mas quando ele leu a atividade de espanhol, eu escutei e percebi que ele fala bem o espanhol, então eu perguntei a Ariana e ela me disse que ele é peruano, depois eu perguntei a ele de que parte do Peru, ele é de Santa Rosa.

[falei pra Azumi de alguns alunos da sua turma que eram filhos de peruanos, ela ficou surpreendida]

Euriscelia: – Você se sente diferente dos outros colegas aqui?

Zaira: – Às vezes, eu não tenho muitos amigos aqui, são poucos os que falam comigo.

Euriscelia: – Você fala aos seus colegas sobre sua nacionalidade?

Zaira: – Sim, no primeiro dia, quando cheguei, me apresentei a eles, disse que era peruana, não sei o que eles pensaram.

Esta última conversa foi muito importante pra compreender alguns pontos que já haviam sido sinalizados, porque diferentemente dos demais peruanos que vinham de Santa Rosa e cidades próximas, essa aluna vinha de um lugar que não faz parte da tríplice fronteira amazônica. Quando questionada sobre se sentir estrangeira na escola, disse que algumas vezes sim; quando perguntada sobre falar da sua nacionalidade aos colegas, expressa se sentir a vontade para falar que é peruana.

O Peru passa a ser representado pela cidade de Santa Rosa, que é a parte do país acessível a essa região. É uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, pois, tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas (SANTOS, 2002). Assim, afetados pelo olhar etnocêntrico, peruanos de Santa Rosa

omitem sua nacionalidade e em alguns momentos, acredito que pra se reafirmarem eticamente iguais, dizem não se sentir diferentes nessas escolas. Percebo que Zaira evidencia diferentes afirmações comparadas aos peruanos de Santa Rosa, principalmente quando diz que em seu primeiro dia de aula se apresentou aos colegas como peruana, e já se sentiu estrangeira entre esses sujeitos. Zaira vem de Íquitos, cidade do Peru, capital do departamento Loreto e da província de Maynas. Tem cerca de 465 mil habitantes. Capital da Amazônia Peruana

#### 4.1.2 Beber em todas as fontes

A pesquisa requer permear em outros espaços, outras formas de buscar referencial teórico também no modo de vida, a ponto de não se prender somente ao referencial escrito.

Após ouvir na secretaria da escola brasileira Jociêdes Andrade que pais peruanos e colombianos matriculam seus filhos com documentos brasileiros e que, inclusive, esta não é uma situação particular desta escola, durante o processo de seleção das escolas ouvi a mesma situação, o que me fez perceber que seria importante entender melhor sobre esse processo de documentação. Um caso curioso e frequente é o fato de que alunos filhos de colombianos e peruanos possuem registro brasileiro e chegam ao ensino fundamental sem falar o português. Essa situação denuncia para a escola que esses alunos não são, de fato, brasileiros, conforme a fala de um professor na escola Jociêdes Andrade:

– Esses peruanos chegam aqui dizendo “soy brasileño”, mal falam português e quando você questiona, eles vêm e mostram documentação brasileira, aí você não tem nem como dizer que não são.

Entendemos, assim, com Santos (2018), que na fronteira as regras não são muito nítidas e, por isso, muitas vezes apresentam aspectos informais e até ilegais. Entretanto, tem a potencialidade de reconstruir e inventar novas formas de sociabilidade.

Nesse período de estudo de campo, precisei ir além dessas escolas, que são fronteiriças pelo lugar de diversidade e complexidades em que estão inseridas, por isso a importância de entender esse local fronteiro, surgindo a necessidade de buscar em outras fontes a compreensão dessa localidade.

Fui até um dos cartórios da cidade de Tabatinga me informar quanto aos procedimentos legais. Falei com uma funcionária do cartório e perguntei quais os critérios legais para que pais colombianos e peruanos registrassem seus filhos como brasileiros.

– Eles chegam aqui e são atendidos por nós, mas passam pelo tabelião, o que posso te dizer é que no caso dos colombianos se um dos pais é brasileiro eles têm o direito a ter nacionalidade brasileira também, caso queiram, mas quem pode melhor lhe informar é o tabelião.

Assim, marquei um dia para ser atendida pelo tabelião e retornei. Tive um momento de conversa com o sr. José Aroaldo; tabelião do cartório da 1º vara em Tabatinga, e lhe apresentei a mesma carta de recomendação que apresentei nas escolas para que ele soubesse que se tratava de obter informações para um estudo. Dentre as informações obtidas na conversa, destaco a seguinte:

A lei brasileira dá direito a nacionalidade a crianças nascidas em territórios estrangeiros, quando os pais, ou apenas um deles é brasileiro, mas o local de nascimento não pode ser mudado precisa constar no registro. Se nenhum dos pais for brasileiro, mas a criança nasceu no Brasil; tem direito a ser registrada como brasileiro também. Nos dois casos os pais escolhem uma nacionalidade para criança, pois não é possível ter dupla nacionalidade legalmente no Brasil.

Existe uma certa quantidade de alunos que no registro o seu local de nascimento é domiciliar (nascidos em casa), principalmente os filhos de peruanos naturalizados brasileiros, esse seria um meio de naturalizar a criança.

Enquanto verificava os documentos dos alunos da escola Jociêdes Andrade, vi que alguns alunos indígenas, ou melhor, a maioria deles, não se matriculam com registro Emitido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um órgão do governo brasileiro que lida com todas as questões referentes às comunidades indígenas e às suas terras.

A maioria desses alunos indígenas apresenta registro emitido pelo cartório que no quesito raça/cor os classificam como indígenas. Entre esses alunos, encontrei um deles em que o registro apresentado pela FUNAI contém: tribo, nome indígena e nação.

O sr. Alcides é um senhor indígena que trabalha na recepção da FUNAI em Tabatinga. Segundo ele:

A pessoa indígena precisa ter dois registros, um para declarar que é indígena, outro para declarar que é brasileiro. O registro do cartório declara a nacionalidade e o da FUNAI declara que é indígena a nível nacional, a pessoa que não tem registro pela FUNAI, ela não é indígena.

### **3.2 Escola Colombiana INEM**

Em Letícia, a primeira escola em que estive, foi o colégio NORMAL que é uma escola colombiana. Quando perguntei sobre a presença de alunos colombianos e brasileiros, a secretária falou que eram poucos e, sem consultar nenhum documento, disse que havia aproximadamente apenas 4 alunos que dentre eles seriam brasileiros e peruanos.

Em uma outra escola, fui informada sobre a presença de oito alunos brasileiros, mas a gestão da mesma considerou a impossibilidade da pesquisa na escola por não ser permitido o acesso às salas, já que se tratava de um colégio particular.

Na terceira escola colombiana, chamada Instituto Nacional de Ensino Médio (INEM), a secretária confirmou a presença de alunos brasileiros e peruanos, mas falou da dificuldade de dar um parecer preciso quanto à quantidade desses alunos, pois muitos deles, praticamente a quase totalidade deles, se matriculam com nacionalidade colombiana no documento. Após verificar, a secretária confirmou 6 alunos brasileiros e 14 peruanos, 21 alunos no total. Depois do acesso a essa informação, fui direcionada à sala da reitoria para solicitar autorização para fazer a pesquisa.

Em conversa com o reitor da escola que representa autoridade maior, apresentei minha carta de recomendação e a pesquisa. Após alguns minutos de conversa, o reitor pediu o projeto da pesquisa impresso para melhor compreender do que se tratava e de que modo aconteceria essa minha imersão. Fiz um resumo da pesquisa em formato de pré-projeto e em um retorno à escola entreguei ao reitor que, após a leitura, aceitou a pesquisa, me entregando o *listado de alumnos extranjeros año 2018*. A lista contém seis alunos brasileiros e treze peruanos, onde há dados como turno, série, nome e nacionalidade.

Perguntei como esses alunos foram identificados e o reitor respondeu que pela documentação entregue no ato da matrícula, esses alunos possuem nacionalidade brasileira ou peruana no registro. Também me foi entregue um

cronograma com turnos e turmas desses alunos, para que eu pudesse entrar nessas turmas às terças-feiras. Foi feito um cronograma com as turmas e dias de mergulho para um mês de pesquisa, após esse período retornei para receber um novo cronograma. O dia para mergulho na escola ficou para todas as terças-feiras até o dia 15 de maio.

**Imagem 11.** Instituto Nacional de Ensino Médio (INEM) – Letícia



Fonte: Acervo pessoal da autora

Receber uma lista com nome e turma de alunos “estrangeiros” foi muito positivo pela facilidade que tive em encontrar esses alunos e assim estar em contato, conversas, etc. Entretanto, precisei estar atenta a possíveis alunos estrangeiros fora da lista. Como já mencionei, as escolas não possuem um controle de número exato desses alunos. Das escolas em que estive, o INEM é a única que tenta fazer um controle através de uma lista de alunos estrangeiros, mas ainda assim não se descarta a possibilidade de alunos estrangeiros fora dessa lista.

O colégio INEM (Instituto Nacional de Ensino Médio) é uma das escolas mais respeitadas em Letícia como uma escola cujo padrão de qualidade é exemplar. No ensino médio, os alunos cursam nível profissional (técnico). É uma escola que possui um certo rigor disciplinar; os alunos precisam estar uniformizados, após o horário de entrada o portão fecha, etc.

No primeiro dia de mergulho, ao chegar na escola, procurei o coordenador para apresentar a carta de permissão do reitor para entrar em sala e para que ele me conduzisse até a turma e me apresentasse ao professor da turma.

A turma era “grado 401” que corresponde a um 4° ano “A” do ensino fundamental no Brasil.

Exemplo:

Colômbia	Brasil	Colômbia	Brasil
Grado 101	1° ano A	Grado 102	1° ano B
Grado 201	2° ano A	Grado 202	2° ano B
Grado 301	3° ano A	Grado 302	3° ano B
Grado 401	4° ano A	Grado 402	4° ano B

Assim, entrei na sala, com permissão concedida pelo professor que já estava ciente da pesquisa e que, neste dia, estava vestido com uma camiseta da seleção brasileira.

Cumprimentei a turma que me retribuiu com um caloroso “Buenos días”. Sentei em uma carteira vazia no fundo da sala, onde era possível uma visão de toda a turma. O professor passou o conteúdo: divisão matemática, em seguida um exercício no caderno. Depois de algum momento, duas alunas se aproximaram e uma delas perguntou:

– Lo que hace?

– Una investigación sobre la presencia de alumnos brasileños e peruanos em el colegio.

– Ah, si.

Outros alunos se aproximaram e, de repente, eu me vi com dez alunos à minha volta, olhando para mim e fazendo várias perguntas ao mesmo tempo. Eram alunos que tinham terminado a atividade e estavam na sala livremente. E eu percebi a curiosidade neles em querer saber quem eu era, o que estava fazendo ali. Nesse momento, eu me senti “estrangeira”, o olhar deles pra mim dizia: tem um “outro” aqui.

Apesar da proximidade com o território brasileiro, pareciam conhecer pouco.

Entre as perguntas, destaco as seguinte: “Tu éres detetive?”. Eu disse: “No, estoy haciendo una investigación educativa”. Eu estava com o caderno aberto e a caneta na mão, pronta para escrever o que me parecesse interessante, já havia algo escrito, um deles olhou para o caderno e com cara de admiração, disse: “Oh, letra cursiva!” Na Colômbia, o tipo de letra utilizada e escrita nas aulas é a letra de forma, que é tida como o tipo de letra mais fácil para aprender a escrever, o uso da letra cursiva é praticamente zero nas escolas de Letícia.

– Como se chama “cuchara” em português? – Perguntou uma aluna.

– Colher. – Respondi.

– E pero-caliente? – Perguntou outra aluna.

– Cachorro-quente. – Respondi.

– Lo que piensam de Brasil? – Perguntei.

– És muy grande, tiene ciudades grandes. – Disseram:

– Mira! el profer está com la camisa de Brasil, él habla portugués. – Disse um deles.

– Hay brasileños e peruanos acá? – Perguntei.

– No, no hay brasileños, pero peruanos hay um poco. – Disse uma aluna.

Um aluno disse sobre outro: ello és peruano (todos gargalharam). Perguntei um a um de onde eram, uns de Letícia, alguns de outros lugares da Colômbia próximo à região, e um deles de um lugar que faz fronteira com o Peru (o que foi chamado de peruano pelo colega). Eu disse: “Por que ustds riem quando se chama alguien de peruano? Por que és engraçado?”

– Peru es feo. – Disse um deles.

– Ellos hablam muy rápido. – Disse outra aluna sobre a forma como os peruanos falam.

Com esta imersão em sala, pude perceber o quanto as questões aqui estudadas atravessam tão fortemente os cotidianos escolares, a questão do “ser estrangeiro”, do etocentrismo expresso na desvalorização da cultura peruana.

Acredito não ser possível ser estrangeiro o tempo todo, mas penso que cada sujeito em algum momento, dentro ou fora do seu grupo de pertencimento se sinta estranho, diferente. [Por isso, cabe neste estudo a compreensão de Hall \(2006\) quando diz que as identidades não são fixas e permanentes.](#)

Durante minha imersão nas escolas, esse foi o momento que em que o ser estrangeiro/ estranho me contemplou, pois, mais uma vez, era um olhar outro me dizendo quem sou. Desse modo, entendo, cada vez mais, o quanto um “estrangeiro” entendido como estranho na região tem a ver com pertencer e não pertencer a um determinado contexto.

No dia desse diálogo que reproduzi aqui, tive um momento de conversa com o professor da turma na sala e, enquanto os alunos faziam a atividade, ele me falou sobre o processo de alfabetização da turma:

– Ainda não sabem ler, nem escrever, cinco alunos são especiais, dentre eles um autista. Foram reunidos todos os alunos com dificuldade do 2º grau para essa turma. – Disse o professor.

Perguntei se havia alunos brasileiros e peruanos na turma e ele disse:

– Havia uma aluna peruana, mas foi trocada de turma por ter bom desempenho e não se enquadrar numa turma de alunos com dificuldade. Há alguns alunos que vivem no bairro Xingú em Tabatinga. Quem aqui vive em Xingú? – Perguntou ele e três alunos levantaram as mãos.

Xingú é um bairro de Tabatinga, um dos mais próximos à divisa que, apesar de ser um território brasileiro, tem como maioria de seus moradores os colombianos. Então, continuou o professor:

– Meu pai é colombiano, minha mãe é brasileira. Aqui no colégio tem um projeto educacional chamado “escolas sem fronteiras”, que acontece de três em três anos por causa do custo financeiro, escolas do Brasil e Peru participam, são três dias de evento com atividades culturais, científicas e esportivas. Foi uma iniciativa da escola.

Na escola INEM não foi possível acessar documentos para identificar os alunos “estrangeiros”, ainda que tenha sido muito positivo receber do reitor do colégio uma lista com dados de alunos brasileiros e peruanos. Assim, precisei



utilizar também as conversas para o reconhecimento de alunos filhos e/ou naturalizados.

Para identificar brasileiros e peruanos em uma escola colombiana foi um percurso diferente. Perguntei nas turmas sobre alunos que falavam português para encontrar alunos possivelmente brasileiros, mas encontrar peruanos nessa escola não foi uma tarefa fácil considerando que Colômbia e Peru falam o mesmo idioma, apresentam cultura próxima do ponto de vista de brasileiros e para o peruano se apresentar como peruano em Letícia é ainda mais complexo do que em Tabatinga. Como mencionado no contexto histórico da região, o território hoje colombiano representado pela cidade de Letícia, inicialmente pertencia ao Peru, e ainda é percebido reflexos do conflito pela posse do lugar.

Por meio de conversas com alguns alunos, os seguintes dados foram encontrados:

Turma 706

<b>Aluno (a)</b>	<b>Nascido(a) em:</b>	<b>Filiação</b>
<b>Ana Rita</b>	Mila Grossa – Col	Pai brasileiro e mãe colombiana
<b>Sara Patrícia</b>	Mila Grossa – Col	Pai colombiano e mãe brasileira
<b>Bairon Caizara</b>	Letícia – Col	Pais colombianos e avós brasileiros
<b>Yasmin Cevalho</b>	Tabatinga – Br.	Pai colombiano e mãe brasileira

Turma 4° grado “A”

<b>Aluno(a)</b>	<b>Nascido(a) em:</b>	<b>Filiação</b>
<b>Luisa</b>	Letícia – Col	Pai brasileiro e mãe colombiana
<b>Jhaira</b>	Letícia – Col	Pai colombiano e mãe peruana
<b>Gabriel</b>	Tabatinga – Br	Pai peruano e mãe colombiana

Dados de conversas com alunos de diversas turmas e turnos que estão incluídos na lista de alunos estrangeiros da escola.

Aluno (a): Rodrigo Silva	<i>Meu pai é colombiano e minha mãe é brasileira, falo português muito pouco, nunca estudei no Brasil, mas todo fim de semana eu vou para lá (se referindo a Tabatinga). Sou brasileiro e colombiano.</i>
Nacionalidade: brasileira	
Grado 401	
Turno: manhã	

Perguntei ao professor da turma se sabia da nacionalidade do aluno Rodrigo, e ele disse que sim. *Pelo sobrenome e nacionalidade nós averiguamos.* Disse ele.

Aluno (a): Lester Blaidily	<i>Eu nasci em Iquitos/Peru, mas sou colombiana, porque meu pai é colombiano. Cheguei em Letícia com dois anos, minha mãe é peruana, ela se separou do meu pai ainda quando eu era pequena.</i>
Nacionalidade: peruana	
Grado: 404	
Turno: manhã	

Lester é uma aluna que está incluída na lista de alunos estrangeiros da escola como peruana, mas ela se apresenta como colombiana, porque, segundo ela, após a separação dos pais, ela passou a morar com o pai colombiano que hoje vive em Letícia/Colômbia. Embora o olhar da escola sobre ela a identifique como peruana, a forma que ela se vê a identifica com a nacionalidade colombiana.

O professor de uma das turmas afirmou identificar os alunos “estrangeiros” pelo sobrenome. Segundo ele, alguns sobrenomes são característicos do Peru, outros do Brasil, e assim por diante. Ele disse conhecer bem os sobrenomes colombianos e, por isso, usa esse método para perceber os alunos peruanos e brasileiros.

São alguns sobrenomes peruanos por ele mencionados: Amacifen, Chura, Arcentales, Braga, Cerron. Sobrenomes colombiano: Garcia, Gonzalez, Lopez,

Monte. Diante disso, percebo que ainda que alguns sobrenomes sejam característicos de um determinado grupo, não é incomum encontrar diferentes nacionalidades que utilizam um mesmo sobrenome. Garcia, que foi mencionado pelo professor como um sobrenome colombiano, e Braga, como um sobrenome peruano, são facilmente encontrados em brasileiros.

Alunos filhos de colombianos e/ou brasileiros:

Mandi Burbano

Nasci em Florência na Colômbia, meus pais são colombianos, vivemos em Tabatinga há dois anos, temos um negócio lá; uma pastelaria.

Danna Renrifa

Nasci em Tabatinga, já morei lá, meu pai é colombiano e minha mãe é peruana. [senti a aluna pouco à vontade pra falar do assunto]

Arrison Juiz

Nasci em Letícia, meus pais são colombianos, eu moro em xingú.

Erick Araújo

Nasci em Letícia, meu pai é colombiano e minha mãe é brasileira, moro em Tabatinga.

Rosy Maria

Nasci em Letícia, meus pais são colombianos, mas vivemos em Tabatinga, minha mãe quis morar lá.

Em uma das turmas, encontrei uma aluna brasileira, nascida em Tabatinga, que estuda nesta escola no turno da tarde para aprender a língua espanhola. A aluna falou sobre estudar também no Brasil no turno da manhã. Perguntei se ela percebia diferenças entre as duas escolas em que estudava e ela disse que não. Ao ouvi-la, inicialmente não compreendi sua fala, e pensei: “*Como assim, não perceber diferenças?*” Mas, amadurecendo o pensamento, passei a entender o quanto as particularidades das nacionalidades existem, mas não se sobrepõem às produções culturais miscigenadas.

### 3.3 Escola Peruana República do Peru

Imagem 12. Escola República Del Peru – Santa Rosa



Fonte: Acervo pessoal da autora

A cidade de Santa Rosa é a menor em tamanho entre as três cidades, possuindo apenas uma escola chamada República Del Peru. De quando fui pela primeira vez em Santa Rosa vi que os espaço físico já não era o mesmo, a escola estava maior, com outra cor e outra estrutura física; não se tratava de uma simples reforma, mas de uma reconstrução que estava para ser finalizada. Então, entrei na escola à procura de algum funcionário e encontrei um professor que me informou que naquele ano, devido à reconstrução da escola, o ano letivo iniciaria no final do mês de março, me fazendo adiar para início de abril o mergulho nessa escola.

No retorno, procurei pelo diretor que abriu as portas da escola para a pesquisa de imediato e se propôs a contribuir com o que fosse preciso. Os dias de mergulho ficaram para as quartas-feiras.

No primeiro dia de mergulho nesta escola, estive em uma turma de 4° grado. Apresentei-me à turma e falei sobre a pesquisa. Já que estava no Peru e, para eles, ser brasileiro ou colombiano não representa um problema, pedi que levantassem as

mãos os alunos brasileiros ou colombianos, quatro alunos levantaram as mãos, dois deles se diziam brasileiros e os outros dois colombianos. Perguntei também se havia filhos de brasileiros ou peruanos e muitos deles levantaram as mãos.

Conversei com três dos quatro alunos que se diziam brasileiros e peruanos, conforme é possível observar a partir dos dados de conversas reproduzidos a seguir:

Luisa nasceu em Letícia, seu pai é brasileiro de Tabatinga e sua mãe é colombiana de Letícia. Mora em Santa Rosa com os pais, se diz colombiana: – Soy colombiana porque mi mamá és colombiana. – Disse ela.

Nina nasceu em Letícia, e sua mãe é peruana e seu pai colombiano; vive em Letícia com os pais: – Minha mãe se formou muito tarde em Letícia, por isso cancelaram a matrícula dela e eu não pude estudar lá.

Gabriel nasceu em Tabatinga, sua mãe é colombiana e seu pai peruano; vive em Santa Rosa. Não fala português, mas se diz brasileiro.

Existem, nessa escola, alunos peruanos que vivem em Tabatinga que são, segundo uma das professoras, muitos deles filhos de comerciantes. No complexo turístico de Tabatinga há uma feira em que mais da metade dos lojistas são peruanos, é uma área conhecida popularmente como “feira dos peruanos”.

Para esses alunos peruanos que vivem em Tabatinga, a escola disponibiliza o transporte diário de ida e volta.

**Imagem 13.** Ida para escola República del Peru de alunos brasileiros que vivem em Tabatinga



Fonte:Acervo pessoal da autora

Como veremos no diálogo a seguir, dentro da própria cidade de Santa Rosa, seus sujeitos se subjugam a pensamentos que os inferiorizam. Isso tem a ver com a dificuldade que eles possuem em se admitirem peruanos nas escolas colombianas e brasileiras, uma vez que ser peruano é motivo de chacota e muitas vezes até *bullying*. Durante o mergulho no cotidiano da escola República do Peru, ainda na iniciação científica, observei um diálogo entre dois alunos peruanos que conversavam e riam:

- Daniel: Tu eres así porque és peruano.
- Júlio: Tu también és peruano!
- Daniel: No, yo soy colombiano (ironicamente e dando risadas).

Era só um momento de descontração entre os dois alunos, mas que faz perceber que ser colombiano é “melhor” do que ser peruano até a partir do ponto de vista do próprio peruano. Assim, notamos no uso da linguagem que o termo peruano é utilizado em sentido perjurativo que indica inferioridade nos padrões

estéticos, de condição socio-econômica e mesmo relacionada ao reconhecimento enquanto cidadão.

Sendo assim, são muitos elementos, inclusive emocionais e afetivos, que dão origem ao etnocentrismo. Aquilo que não admiro, somado ao pertencimento alheio gera cotidianamente modos etnocêntricos de viver. O grande impacto causado pela diferença é a ameaça à nossa própria identidade. Todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas que, embora possam nos parecer estranhas, devem ser compreendidas.

A qualificação dos grupos étnicos também se dá do ponto de vista biológico. Nesse sentido, quando um indivíduo pertence a um determinado grupo étnico, as informações ou dados de seus genes fazem com que o sujeito nasça com muitas características físicas e biológicas similares aos seus antepassados, como por exemplo, cor de pele, cabelo, olhos, estatura, traços, entre outras possibilidades. Com isto, a miscigenação na região também envolve aspectos físicos de aparência, onde não é raro perceber peruanos que parecem colombianos, brasileiros que parecem peruanos, e assim por diante.

Lembro-me que minha irmã passou muito tempo ouvindo as pessoas dizerem que ela parecia ser fisicamente peruana e ela não gostava, porque era como se a estivessem chamando de feia. Recordo também que, em concurso de Miss Fronteira no ano de 2014, onde havia candidatas brasileiras, colombianas e peruanas, a vencedora foi a peruana, e as pessoas falavam da vitória de uma candidata peruana com admiração, como se beleza física em pessoas peruanas fosse algo inédito. Havia comentários como: *"Por incrível que pareça, mas a peruana era de fato a mais bonita!"*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, digo que é nesse lugar que me encontro, onde uma escola brasileira recebe alunos que vivem nesse contexto fronteiriço, pois o contato com a diferença é constante dentro e fora das escolas. Ser uma escola fronteiriça vai além de estar localizada em região de fronteira; as fronteiras invisíveis perpassam o cotidiano das escolas produzindo um lugar em que negociações fluidas acontecem o tempo todo.

Assim, considero de significativa relevância para o meu currículo acadêmico e também para a vida, a oportunidade de estar e conviver em espaço escolar estrangeiro que me permite vivenciar e identificar possíveis “diferenças” que podem e são tecidas, envolvidas, criando novos modos de vida. Percebo o quanto este tema é apaixonante, sobretudo porque diz respeito a um lugar do qual faço parte. Porém, no tempo que se chama hoje, coloco-me no lugar de problematizador. Hoje, penso no quanto é interessante o modo de vida dessa região e que é necessário aos que atuam na área da educação pensar que as diferentes culturas podem trazer a prática de uma educação potencializadora e democrática.

Por estar inteiramente conectada com essa região fronteiriça, temi, muitas vezes, que minhas “verdades” preestabelecidas contaminassem as respostas das questões que busco entender. Eu trazia algumas hipóteses e o provável é que elas me impediriam de ver além. Uma delas me dizia que os alunos estrangeiros no contexto dessas escolas eram invisibilizados e essa invisibilização seria a maior produção dos encontros dessas identidades culturais nas escolas fronteiriças, já que durante a minha vida colegial não identifiquei essas diferentes identidades nos meus colegas de classe e durante a graduação, no projeto de Iniciação Científica, já havia ouvido que os alunos colombianos, peruanos, brasileiros e indígenas eram “tratados iguais”.

Dessa forma, compreendo com Alves (2001) que essas hipóteses preestabelecidas dificultam a percepção de acontecimentos não pensados, pois aquilo que já acreditamos saber anula o desconhecido quando nos limitamos a elementos que encaixem em nossas crenças anteriores, uma vez que limitam a compreensão do cotidiano em sua totalidade.



Assim, desenvolver uma pesquisa que diz respeito ao meu contexto de vida, não representa algo simples para mim, pelo contrário, estudar o encontro das diferenças relacionadas à diversidade presente nas escolas fronteiriças possui tamanha complexidade. Isso porque, estudar as produções de um lugar fronteiro que me atravessa, me coloca tanto no lugar de pesquisador quanto de pesquisado.

Um dos prazeres que a pesquisa nos proporciona – talvez o maior deles – é a possibilidade dessa experiência nos permitir transformar o que sabemos, além de entender que a resposta pode ser outra, ou que simplesmente ou complexamente não há resposta, mas que ao longo do estudo houve intervenção. Isso é libertar-se de certas verdades que inicialmente vínhamos acreditando.

Para além das produções de invisibilidades, a produção de identidades híbridas também são resultados do encontro de brasileiros, peruanos, colombianos e indígenas, produção rica não só do ponto de vista cultural, mas também social, pela possibilidade de soluções de problemas que os diferentes saberes proporcionam a essa nova forma de sociabilidade.

Os cotidianos de uma escola fronteira são espaços de encontros de identidades culturais, envolvidos por conflitos, negociações, resistências, diálogos... É onde a diferença está, mas mesmo se fazendo presente é possível que não seja percebida, uma vez que nas práticas curriculares dessas escolas a diversidade cultural que tem origem nas diferenças entre nacionalidades não é celebrada.

Sendo assim, refletir sobre os acontecimentos que se dão em meio ao encontro das identidades desses sujeitos nas escolas da tríplice fronteira amazônica requer enxergar cada movimento; de invisibilização das identidades e, ao mesmo tempo, compreender que somos todos produções dessa nova forma de sociabilidade.

Inicialmente, a pesquisa concebia que ser estrangeiro era um adjetivo que significava apenas ser oriundo de um outro país, mas, no decorrer do estudo, percebi que é possível que haja estrangeiros (diferentes, estranhos) na escola mesmo não pertencendo a outras nacionalidades, pois todo indivíduo manifesta cultura. Há diferenças entre os sujeitos praticantes da escola mesmo que pertençam à mesma comunidade, pois neles existem produções individuais.

Desse modo, identificar os alunos estrangeiros não foi uma tarefa fácil, pois não há um critério que assim os defina, de acordo com Santos (2018), já que ser estrangeiro é associado a ser um estranho, e estranhamento é algo que nos desperta e despertamos o tempo todo. Porém, ser parte de um grupo étnico cultural tem a ver com constituir-se como sujeito em meio às produções da comunidade a que se refere.

Assim, acredito na interculturalidade como alternativa para que processos democráticos sejam expressos no cotidiano dessas escolas, sendo importante para a diversidade a inclusão de práticas permanentes que valorizem tanto o aluno do próprio país quanto o “estrangeiro”, de modo que todos se sintam parte integrante do contexto em que estão “inseridos”. Caso contrário, imaginemos que esses sujeitos subvertam suas identidades nacionais por não serem valorizadas dentro desse espaço e se vistam apenas com as produções coletivas.

Finalizo, então, a presente pesquisa, citando um grande e inesquecível pensamento de Alves (2008, p. 15):

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas, descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

## REFERÊNCIAS

- ACUÑA, Jorge Henrique Picón. **Transformación urbana de Letícia**. Énfasis en el período 1950-1960. Bogotá: Gente Nueva. 2010.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda. **Educação & Supervisão - o Trabalho Coletivo na Escola** – São Paulo: Cortez. 13ª Ed. 2011
- Ask Boaventura #03 – Interculturalidade (em Português). Alice CES. Youtube. 3 de abril de 2013. 1:29 s. Disponível em: <https://youtu.be/Wu-MeNkzmSc>. Acesso em: 20 de julho de 2018.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 16.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** – para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. 4ª. ed. 6ª. reimp. Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise: Entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. 1ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis, 1996.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- "Fronteiras, zonas fronteiriças, migrações e plurinações". Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. **Youtube**. 8 de maio de 2018. 1:28:17s. Disponível em: <https://youtu.be/fXGYBWxlBKc>. Acesso em 20 de julho de 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GARCIA, Alexandra. **Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de "Ser-professor"** [S.l.: s.n.], 2010.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: n- 1. Edições, 2014.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotografia**. São Paulo: Ateliê Editorial. 3 ed. 2002
- MACEDO, Elizabeth. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014

- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1999.
- MONTENEGRO, Márcia Maria Nunes. **Professor Caboclo: educando na diversidade para a diversidade**. Manaus: BK, 2006.
- NEGRI, Antônio. Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo: **A constituição do comum**. Rio de Janeiro 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- PACHECO, J.A. **Currículo: Teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes [et al.] **Currículos – Teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 15
- ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma novacultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez. 2000
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 63 | 2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 04 dezembro 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/1285> ; DOI : 10.4000/ rccs.1285>.
- \_\_\_\_\_; MENEZES, Maria Paula **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.
- SANTOS, Milton. **O lugar e o cotidiano – Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1997.
- SILVA, T. T; HALL, S; WOORDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **A questão e a obsessão pelo outro em educação**. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. (Orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro 1999.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.: s.n.], 2003. p. 7.