

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Márcia Maria Rodrigues Uchôa

**Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as
Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Márcia Maria Rodrigues Uchôa

**Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de
Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2019

Márcia Maria Rodrigues Uchôa

**Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de
Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
DOUTORA em Educação: Currículo.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais: José Brasileiro e Angelina Nery, minhas maiores referências identitárias e meus incentivadores natos, com quem aprendi, através de ações, a prática do bem, da caridade e da justiça;

À minha filha Ana Letícia, fonte de amor e melhor parte de mim, por me fazer uma pessoa sempre melhor;

Aos meus irmãos: Gil, Mauro, Marcélio e Márcio, pelo cuidado e companheirismo fraternal;

Às sobrinhas Thayná, Laís, Maria Clara, Maria Luísa e ao sobrinho José Neto, pelo carinho que alimenta a alma;

Dedico também a todas as pessoas que lutam pela construção de uma escola pública de qualidade, por uma sociedade mais justa e por uma ética que valoriza a vida humana, como princípio universal.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –
Código de Financiamento 001.

*This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –
Finance Code 001.*

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq), pelo apoio e fomento à pesquisa.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração, a quem melhor ensinou à humanidade o amor e o respeito ao Outro;

À minha família, pelo apoio incondicional;

À Carmen Velanga, ex-orientadora de Mestrado, por me incentivar e fazer acreditar que o Doutorado em Educação: Currículo da PUC-SP seria possível;

À Marise, amiga-madrinha, pela acolhida afetuosa e apoio imensurável;

À Nazaré, amiga querida, luz e inspiração, pela generosidade e amor ao Outro;

Ao Kellwin, Angélica, Jerry, Mary, Zilda, Mara e Sueidy por compartilharem ideias e projetos e pela amizade fraterna;

Aos colegas puquianos com quem pude compartilhar ideias e saberes;

Às amigas: Claudet, Flor, Mairla, Carla, Arlene, Samy, Márcia, Ellen, Patrícia, Mariazinha, Clarice, Vera, Keli, Dora e Auxiliadora pelo incentivo, apoio, diálogo e orações;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, os quais convivi durante o curso: Alípio Casali, Antonio Chizzotti, Branca Ponce, Marina Feldmann, Ana Saul, Fernando Almeida e Elizabeth Almeida, pelas partilhas, reflexões e ensinamentos;

À Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, pela liberação das atividades laborais para dedicação à pesquisa;

A Valmir Souto, Marlene Sales, Mírian Maria e Rita Moraes, funcionários excelsos da SEDUC-RO, pelos serviços prestados;

Aos estudantes e familiares de origem boliviana que prontamente e gentilmente participaram e colaboraram com a pesquisa;

Aos docentes, técnicos e gestores das escolas estaduais urbanas de Ensino Fundamental de Nova Mamoré e Guajará-Mirim e às técnicas da SEDUC-RO que participaram e contribuíram para a realização da pesquisa;

Aos professores membros da Banca Examinadora, pelas contribuições dadas à tese;

Ao meu orientador, Prof. Alípio Márcio Dias Casali, ser humano possuidor de uma amorosidade freireana e uma ética dusseliana originais, pelos encaminhamentos, intervenções e orientações pontuais e precisas, sempre atencioso e muito gentil;

Ao Fabio, meu amor, marido afetuoso, companheiro e sempre disponível.

Muito obrigada!

Para que uma sociedade seja justa, precisa, tanto em termos de princípios quanto de ações, contribuir ao máximo para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem.

Michael Apple

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia.**

Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

A pesquisa versa sobre um estudo da Política e das Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, com o **objetivo** de analisar a política curricular adotada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC-RO e os desdobramentos da sua implementação nas práticas curriculares das escolas estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, ambas na região fronteira, para proporcionar uma reflexão sobre a presença da cultura boliviana nos currículos das instituições educativas destas localidades. A negação da cultura boliviana no currículo das escolas, que tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano, constitui-se o nosso **problema de pesquisa**. O currículo sob uma perspectiva de interculturalidade, nossa **hipótese** de pesquisa, abre perspectivas para fazer avançar a justiça social, pelo reconhecimento e afirmação da cultura subjugada e periférica no contexto escolar. A **base teórica** da pesquisa é composta pelas contribuições de Paulo Freire, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Boaventura Sousa Santos, Vera Maria Candau, dentre outros, que nos remetem a uma educação intercultural. Subsidiados igualmente pela ética da libertação de Enrique Dussel, pretendemos contribuir para uma justiça que considere a situação de oprimido do Outro, pelo princípio da alteridade. A **abordagem metodológica** é qualitativa, realizada por pesquisa empírica e documental, com uso das seguintes técnicas: questionários, entrevista semiestruturada, análise de conteúdo e de documentos. **Espera-se** que este trabalho possa contribuir para atenuar o preconceito e a discriminação ao imigrante boliviano, que geram, por conseguinte, o desprezo, a exploração e a expropriação, historicamente latentes nessa fronteira, sob a alegação de suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, ao tempo em que possa proporcionar o empoderamento da cultura estigmatizada e a interação entre os povos fronteiriços.

Palavras-chave: Currículo; Interculturalidade; Política; Fronteira; Rondônia; Alteridade.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Intercultural Curriculum at the Border: a study on Curriculum Policy and Practices at the Brazil / Bolivia border of the state of Rondônia.**

Thesis (Doctorate in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This research aims at studying Policy and Practices of School Curriculum in cities of the state of Rondônia, Brazil that border Bolivia . Our goal is to analyze the curricular policy adopted by the State Department of Education of Rondônia (SEDUC-RO) and how its implementation unfolds within the curricular practices of the public schools of the border towns: Nova Mamoré and Guajará-Mirim, in order to provide a reflection on the presence of Bolivian culture in the curricula of the educational institutions of these locations. The lack of inclusion of Bolivian culture in the school curriculum, which has contributed to the spread of prejudice and discrimination against the Bolivian immigrant, constitutes our research problem. Our research hypothesis that approaches curriculum from an intercultural standpoint, opens perspectives for the development of social justice by recognition and affirmation of an overpowered and peripheral culture in the school context. The theoretical framework of our study is made up by contributions of Paulo Freire, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Boaventura Sousa Santos, Vera Maria Candau, among others, who refer us to an intercultural education. Having the support of the ethics of the liberation by Enrique Dussel, we intend to contribute to an equity that considers the situation of the oppressed by the Other, in line with the principle of otherness. The methodological approach is qualitative, carried out by empirical and documentary research, using the following techniques: questionnaires, a semi-structured interview, content and document analysis. It is hoped that this work may contribute to mitigate prejudice and discrimination against the Bolivian immigrant, which give rise to have them contempt, exploited and expropriated. These attitudes have been historically latent on this frontier, on the grounds of alleged cultural superiority of Brazilians in relation to Bolivians. This investigation may likewise help lend some empowerment of the stigmatized culture and foster the interaction between frontier peoples.

Keywords: Curriculum; Interculturality; Politics; Border; Rondônia; Otherness.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural en la Frontera: un estudio sobre la Política y las Prácticas de Currículo en la frontera Brasil/Bolivia del estado de Rondônia**. Tesis (Doctorado en Educación: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMEN

La investigación versa sobre un estudio de la Política y de las Prácticas de Currículo en la frontera Brasil / Bolivia del estado de Rondônia, con el objetivo de analizar la política curricular adoptada por la Secretaría de Estado de Educación de Rondônia - SEDUC-RO y los desdoblamientos de su implementación en las prácticas curriculares de las escuelas estatales de las ciudades de Nova Mamoré y Guajará-Mirim, ambas en la región fronteriza, para proporcionar una reflexión sobre la presencia de la cultura boliviana en los currículos de las instituciones educativas de estas localidades. La negación de la cultura boliviana en el currículo de las escuelas, que ha contribuido a la propagación del prejuicio y de la discriminación al inmigrante boliviano, constituye nuestro problema de investigación, El currículo bajo una perspectiva de interculturalidad, nuestra hipótesis de investigación, abre perspectivas para hacer avanzar la justicia social, por el reconocimiento y afirmación de la cultura subyugada y periférica en el contexto escolar. La base teórica de la investigación está compuesta por las contribuciones de Paulo Freire, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Boaventura Sousa Santos, Vera Maria Candau, entre otros, lo que nos remite a una educación intercultural. Subsidiados igualmente por la ética de la liberación de Enrique Dussel, pretendemos contribuir a una justicia que considere la situación de oprimido del Otro, por el principio de la alteridad. El enfoque metodológico es cualitativo, realizado por investigación empírica y documental, con el uso de las siguientes técnicas: cuestionarios, entrevista semiestructurada, análisis de contenido y de documentos. Se espera que este trabajo pueda contribuir para atenuar el prejuicio y la discriminación al inmigrante boliviano, que generan, por consiguiente, el desprecio, la explotación y la expropiación, históricamente latentes en esa frontera, bajo la alegación de supuesta superioridad cultural de los brasileños en relación a los bolivianos, al tiempo en que pueda proporcionar el empoderamiento de la cultura estigmatizada y la interacción entre los pueblos fronterizos.

Palabras-clave: Currículo; Interculturalidad; Política; Frontera; Rondônia; Alteridad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Trecho da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.....	27
Mapa 2: Estado de Rondônia com a localização dos municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim.....	31
Mapa 3: Localização das cidades-gêmeas na Linha de Fronteira.....	65
Foto 1: Trechos da EFMM em construção.....	29
Foto 2: Locomotiva Maria Fumaça e o Galpão após a recuperação.....	30
Foto 3: Estação de Guajará-Mirim.....	32
Foto 4: As cidades fronteiriças e Rio Mamoré.....	34
Foto 5: Estação de Vila Murtinho em 1960.....	35
Foto 6: Rio Madeira e Nova Mamoré.....	37
Gráfico 1: Trama conceitual centrada no Currículo Intercultural.....	101
Quadro 1: Demonstrativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: A escola e/ou professor/a desenvolve atividades que contemplam a cultura boliviana?.....	115
Tabela 2: Como é a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros?.....	115
Tabela 3: Você já sofreu algum preconceito ou discriminação por ser imigrante boliviano/a?.....	116
Tabela 4: Quais as ações você julga serem necessárias para que haja uma maior interação entre os alunos/famílias/escolas brasileiras e bolivianas?.....	117
Tabela 5: Você pensa que tem direito a ser acolhido no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?.....	118
Tabela 6: Qual a proporção percentual de alunos bolivianos e/ou descendentes você tem considerando o número total de alunos de cada sala de aula?.....	119
Tabela 7: O que você entende por currículo?.....	119
Tabela 8: Você participou da construção do documento: Referencial Curricular de Rondônia em 2012, publicado pela SEDUC no ano de 2013?.....	120
Tabela 9: Você elabora o seu Plano de Ensino/Curso a partir do Referencial Curricular de Rondônia?.....	121
Tabela 10: O Referencial Curricular de Rondônia considera a diversidade cultural presente na região de fronteira Brasil/Bolívia?.....	122
Tabela 11: O currículo adotado na sua escola considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira?.....	122
Tabela 12: Como se dá a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros?.....	123
Tabela 13: Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?.....	124
Tabela 14: Você alguma vez presenciou atitudes discriminatórias contra os alunos bolivianos ou descendentes?.....	124
Tabela 15: Você desenvolve atividades que consideram o contexto histórico-cultural dos alunos bolivianos?.....	125
Tabela 16: Existe alguma política pública de currículo da SEDUC-RO específica para a região de fronteira Brasil/Bolívia?.....	126

Tabela 17: O RCR considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira ou dá abertura para isso?.....	126
Tabela 18: Como se deu o processo de construção do Referencial Curricular do Estado, no ano de 2012, sendo publicado em 2013?.....	127
Tabela 19: Qual o objetivo da SEDUC quando do lançamento do Referencial?.....	128
Tabela 20: Como essa política pública foi recebida nas escolas?.....	128
Tabela 21: Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ALCGM	Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE/GM	Coordenadoria Regional de Ensino de Guajará-Mirim
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EFMM	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
EPA	Ensino via Projetos de Aprendizagens
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MCL	Mestrado em Ciências da Linguagem
NSE	Nova Sociologia da Educação
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PIC	Projeto de Integração e Colonização
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCR	Referencial Curricular de Rondônia
SEDUC-RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SPM	Serviço Pastoral dos Migrantes
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	22
Justificativa.....	22
Problema e Objetivos da Pesquisa.....	23
Estrutura da tese.....	24
 CAPÍTULO I.....	26
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA DE RONDÔNIA.....	26
1.1 A constituição histórico-cultural da fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia.....	26
1.2 As implicações da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré para o surgimento dos municípios fronteiriços: Guajará-Mirim e Nova Mamoré.....	30
1.3 A imigração boliviana na fronteira rondoniense e as suas causas.....	37
 CAPÍTULO II.....	45
2 A FRONTEIRA E SUAS FACES.....	45
2.1 Conceitos de fronteira.....	45
2.2 Fronteira: espaço de encontros, desencontros e confrontos identitários.....	49
2.3 Identidade e Diferença.....	52
2.3.1 Identidade Nacional como sistema simbólico.....	55
2.3.2 O Outro na fronteira brasileira: a negação da Identidade Boliviana.....	56
2.4 A necessidade de política pública regionalizada com desdobramentos nas práticas curriculares.....	60
2.4.1 O pioneirismo do PEIBF.....	70
2.4.2 A institucionalização do PEIF como política curricular de fronteira.....	72
 CAPÍTULO III.....	75
3 CURRÍCULO INTERCULTURAL, ALTERIDADE E LIBERTAÇÃO.....	75
3.1 Concepções de currículo.....	75
3.2 Currículo e cultura: uma relação indissociável.....	80
3.3 A incompletude cultural e o diálogo com os “ausentes”: por uma “hermenêutica diatópica”.....	83

3.4 A alteridade no contexto escolar: referências para uma ética e educação libertadora.....	85
3.5 O currículo intercultural: base para uma educação democrática e libertadora.....	92
3.5.1 Trama conceitual do Currículo Intercultural.....	100
CAPÍTULO IV.....	103
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	103
4.1 O contexto da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.....	103
4.2 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa.....	105
4.2.1 O cenário científico.....	105
4.2.2 Os fundamentos filosóficos.....	106
4.2.3 Características da abordagem qualitativa.....	107
4.3 Procedimentos da Pesquisa.....	109
4.3.1 Coleta de dados qualitativos: técnicas.....	109
4.3.2 Coleta de dados qualitativos: documentos.....	111
CAPÍTULO V.....	112
5 ESCOLAS DA FRONTEIRA: análise dos dados e propostas de intervenção.....	112
5.1 Análise de Conteúdo.....	113
5.1.1 Análise das Entrevistas com os alunos e as famílias de origem boliviana.....	114
5.1.2 Análise do Questionário aplicado aos professores.....	119
5.1.3 Análise do Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO.....	125
5.2. Análise Documental.....	129
5.2.1 Análise documental do Referencial Curricular de Rondônia.....	130
5.2.2 Análise dos Documentos Curriculares das escolas de fronteira da rede estadual de Nova Mamoré e Guajará-Mirim.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES.....	152
ANEXOS.....	157

APRESENTAÇÃO

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...] (FREIRE, 1994, p. 17).

Nasci nos primeiros minutos de uma quarta-feira fevereiriana de 1981, em uma maternidade pública na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, especificamente, na cidade de Guajará-Mirim, oriunda de uma família que possuía quatro meninos e ansiava pela vinda de uma menina, que viria a ser a caçula de uma família eminentemente masculina.

Em 1984, a família mudou-se do distrito do Iata, povoado à margem direita do rio Mamoré, para o distrito de Vila Nova¹, nascente do rio Madeira, ambas as localidades pertencentes à época, ao município de Guajará-Mirim. Os rios fronteiriços (Mamoré e Madeira) fluxos de pessoas, mercadorias, outrora locais de disputas acirradas e mortes, espaços de chegadas e partidas, de encontros e desencontros com o Outro e a tudo que inerentemente está relacionado: cultura, história e identidade, sempre estiveram presentes na minha vida.

Cresci rodeada de mimos e afetos, sobretudo, do meu pai, ser humano simples, bondoso e um líder muito humano e sensível (considerando a acepção da palavra, aquele que sente, principalmente, a dor do Outro). Minha mãe, educadora, pessoa forte, determinada e generosa era quem impunha as regras aos cinco filhos. Desde a mais tenra idade, eu e meus irmãos aprendemos com os nossos pais, que nossas ações deveriam se pautar no princípio ético cristão “Fazei o bem sem olhar a quem”, e, de sobremaneira, àqueles/as que estavam em situação de desvantagem.

Ingressei na pré-escola aos cinco anos de idade, tendo como professoras a “tia Conce” e depois a dona “Maria Cearense”, lá eu pinteí, brinquei, cantei, conheci a grafia dos números e aprendi as letras do alfabeto. Nesse período, aprendi a escrever o meu nome, mas, foi na minha primeira escola, no seio familiar, que isto sucedeu, e foi meu pai, um homem semiescolarizado, o meu professor, lembrança significativa e que carrego com muito amor e orgulho.

Em seguida, veio a escola e fui alfabetizada pela amorosa “Tia Luiza”, a qual fazia uso do método sintético da silabação. Depois vieram as professoras: Cícera, Zenira e Socorro as quais deram continuidade ao meu processo de letramento no antigo ensino primário. Nesse

¹ O distrito de Vila Nova, pertencente originalmente à área do município de Guajará-Mirim, teve sua emancipação político-administrativa em 1988 e desde 1993 foi denominado Nova Mamoré.

intervalo, ainda tive algumas aulas com a Irmã Luzia, freira responsável em dar aulas de reforço ao meu irmão caçula, a qual estendia um pouco da sua docência também para mim.

O ginásio² chegou, e com ele o florescer da adolescência. Já não tinha uma única professora, mas, vários/as professores/as, o que representou para mim, liberdade e uma latente rebeldia, em certos momentos pensei: “posso gazetar aula!”. E fiz! Em função dessa fase conflituosa, de estruturação da identidade, que caracteriza a adolescência, fiquei de prova-final em duas disciplinas na 5ª série e em mais duas na 6ª série, algo inédito, já que sempre fui uma aluna excelente e nunca tinha corrido risco de reprovar de ano. Porém, quase no final da 7ª série aconteceu o fato que foi divisor de águas na minha vida e provocou uma mudança brusca e decisiva, fiquei grávida. Sim! Aos 14 anos de idade, tornei-me mãe de uma linda menina, Letícia, a minha alegria! Junto a essa responsabilidade somaram os deveres escolares, uma vez que a gravidez, a maternidade e o casamento não foram impedimento, tampouco adiamento da vida escolar, como comumente ocorre com as adolescentes grávidas. Desse modo, na 7ª e 8ª séries retomei o compromisso e a responsabilidade com os estudos dos tempos do ensino primário.

Optei em cursar no ensino médio, o técnico em Magistério, na Escola Estadual Normal Prof. Salomão Silva, pois era preciso pensar em um curso que facilmente me proporcionasse um emprego, em virtude das mudanças oriundas da responsabilidade com a maternidade. Durante os três anos de curso, através das leituras, reflexões e estágios, resgatei da memória de longa duração, a vontade de ser professora, a primeira profissão que aspirei, outrora, nas aulas da “Tia Luiza”, lá na 1ª série. Nesse interregno exerci a docência de modo temporário em duas escolas, uma da rede pública e a outra da rede privada de ensino, ambas na 2ª série (atual 3º ano do EF).

Em fevereiro de 1999 prestei vestibular, fui aprovada e ingressei no segundo semestre deste ano, no curso de Pedagogia (licenciatura e habilitação em supervisão escolar), do Campus de Guajará-Mirim, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Foram quatro anos e meio de descobertas, desconstruções, inquietações, reflexões e aprendizagens. Concomitantemente à universidade, trabalhei por três anos, como professora alfabetizadora, no SESC-Ler³. E, articulando os conhecimentos teóricos provenientes dos textos da Filosofia da Educação (minha disciplina favorita) e das leituras de/sobre Paulo Freire (o maior educador brasileiro) à minha prática como alfabetizadora, pude entender a educação como um ato

² Correspondente na atualidade aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) ou Ensino Fundamental II.

³ O SESC-Ler é um projeto de alfabetização de jovens e adultos, pertencente ao Sistema S e mantido pela Federação do Comércio – FECOMÉRCIO.

político, por isso mesmo, de transformação social, tendo a Escola, como o espaço principal para a formação de seres inerentemente humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, pela escolarização e inserção na cultura letrada de jovens e adultos que se encontravam marginalizados e excluídos socialmente. O convívio com as/os alunas/os idosas/os nesse projeto, gerou um aprendizado que se converteu em sabedoria, pois a paciência, a capacidade de escuta e a sensibilidade destinadas às/aos idosas/os penetraram a minha vida como um todo. Apresentei como Trabalho de Conclusão de Curso, uma monografia sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar, temática que foi/é, para mim, o “calcanhar de Aquiles” da escola, o ponto frágil e vulnerável do processo de ensino e aprendizagem, que precisa ser minuciosamente refletido e planejado.

Ao concluir a faculdade, fui aprovada em um concurso público do Governo do Estado de Rondônia, no cargo de Supervisora Escolar e lotada na SEDUC-RO, em Nova Mamoré, na Escola “Casimiro de Abreu”, localizada na área central da cidade, minha primeira instituição escolar, onde fiz a pré-escola e quase todo o Ensino Fundamental.

No ano de 2006 iniciei uma Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Gestão Escolar, pelo Instituto Cuiabano de Educação, no Polo de Guajará-Mirim, vindo a concluir no ano seguinte, apresentando como Trabalho de Conclusão de Curso, uma Monografia sobre Métodos de Alfabetização. Ainda neste ano fiz novo concurso público para o cargo de Pedagoga: Supervisora Escolar, desta vez, para a Prefeitura de Nova Mamoré e sendo aprovada fui lotada na Escola Cel. Jorge Teixeira de Oliveira, uma instituição educativa localizada no bairro mais estigmatizado da cidade, o “Planalto”, onde me deparei factualmente com a diversidade cultural, social e econômica e me sensibilizei com as discriminações sofridas pelas/os alunas/os de origem boliviana, o que dois anos posteriores motivaram minha pesquisa de mestrado. Nesta escola, pela falta de profissionais para a composição do quadro técnico-pedagógico, o serviço de orientação educacional era acumulado pela supervisão escolar, desse modo, conflitos entre alunos/as chegavam com certa recorrência. Foi assim que chegou a mim, uma aluna de origem boliviana, aqui, Maria, a qual relatou, aos prantos, que os/as “colegas” estavam ofendendo-a, chamando-a de “boliviana”. A princípio, achei a situação inusitada, pois não me parecia coerente alguém se ofender por ser chamada pela sua nacionalidade, só depois fui compreender que não se tratava de uma negação à origem, mas sim, de um estratagema inconsciente para fugir dos preconceitos e das discriminações.

Em 2008 ingressei no Mestrado em Ciências da Linguagem - MCL, no Campus de Guajará-Mirim, da UNIR, concluindo em 2010, com a dissertação intitulada: “Linguagem e Educação: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana

do município de Nova Mamoré/RO, no período de 2008-2010”. Pesquisei 40 (quarenta) estudantes/famílias de origem boliviana, 48 (quarenta e oito) professores das quatro escolas públicas da cidade de Nova Mamoré, além dos documentos curriculares. E, pude constatar que o currículo destas escolas não contempla a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística inerente à região de fronteira, e como consequência da negação da cultura boliviana no contexto escolar, as/os alunas/os sofrem cotidianamente discriminações, que se naturalizam na sociedade, tendo a escola como a instituição mantenedora desse *status quo*. Nesse trabalho, defendemos a construção de um currículo multicultural crítico nas escolas de fronteira, em vista do respeito e reconhecimento dos grupos subjugados na cultura oficial escolar.

Nos anos seguintes estive envolvida em inúmeras frentes de trabalhos educacionais: implantação e implementação do Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em Nova Mamoré; gestão da Secretaria Municipal de Educação; e, Supervisões Escolares das redes estadual e municipal, as quais somadas às questões familiares, fizeram-me postergar o sonho do Doutorado.

Destarte, no ano de 2015, fui tomada pelo desejo de ingressar em um curso de Doutorado, a partir da ampliação das questões abordadas no mestrado, mas, ansiava por um programa em educação, considerando que o MCL, me fez adentrar em um campo teórico distante da minha formação inicial e que não me identifiquei. Essa vontade começou a ganhar corpo através de trocas de e-mails com minha orientadora do mestrado, Carmen, a qual me incentivou e me fez acreditar que poderia chegar na universidade mais democrática desse país (PUC-SP), consequentemente, em um programa de excelência, que teve no seu rol de professores, um certo Paulo Freire.

Cheguei à PUC-SP em maio de 2015 para participar do processo seletivo, neste mesmo mês saiu a aprovação, no final de julho fixei residência na cidade de São Paulo, e, em agosto, ingressei no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, sob a orientação do professor Alípio Márcio Dias Casali, na linha de pesquisa: Currículo, Conhecimento e Cultura.

A diversidade cultural, religiosa, política e ideológica sempre estiveram presentes na minha vida, e essa experiência me fez adquirir sensibilidade e respeito diante do Outro. Estar na PUC-SP, é continuar inserida nesse universo múltiplo, diferente e dinâmico, mas onde essa diversidade é dialogada e valorizada em espaços democráticos.

A pesquisa que deu materialidade a esse trabalho, “*Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia*” nasceu a partir de todas as minhas experiências e vivências humanas e institucionais memorizadas nesta apresentação. A perspectiva curricular multicultural crítica

apresentada na dissertação de mestrado, amplia-se aqui, para uma proposta intercultural de currículo, considerando que o reconhecimento e a valorização das culturas estigmatizadas só podem ocorrer, a partir do diálogo entre com a diversidade, que visa a interação, o conhecimento, o respeito mútuo e a emancipação dos/as sujeitos/as estereotipados/as.

Em buscas ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC⁴, pude detectar que esta pesquisa possui originalidade. Averiguando pelo título e subtítulo do trabalho não encontrei nenhuma publicação existente ou correlacionada. Quando inseri apenas o título, surgiram 49 (quarenta e nove) publicações que constavam algumas das palavras, todavia, sem haver relação entre elas. Ao explorar individualmente as palavras-chaves, o resultado se ampliou: Currículo (16.168); Interculturalidade (891); Política (266.039); Fronteira (14.687); Rondônia (10.278); Alteridade (4.286). Todavia, não foi encontrada nenhuma publicação relacionada às discussões do currículo intercultural em escolas fronteiriças de Rondônia, o que caracteriza o ineditismo.

⁴ Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez95.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 15 ago. 2018.

INTRODUÇÃO

Justificativa

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 e suas reedições ao longo dos últimos anos, ficou evidente que houve uma abertura para a implantação de políticas públicas para a construção de currículos, que considerem os diversos saberes e culturas, como também se notou a autonomia dada às instituições educativas no que tange à elaboração de suas propostas curriculares.

O Art. 3º, Inciso III, da legislação supracitada, dispõe “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Por sua vez, o Art. 12, preconiza que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 2017, p. 14).

Na sequência, o Art. 13 da legislação ressalta que “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 2017, p. 14).

Ainda em referência à LDB, o Art. 26 prevê:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p. 19).

Nesse sentido, temos o respaldo na Lei que rege toda a educação no território nacional, a LDB nº 9.394/1996, a *implantação de política de currículo que considere a relação entre educação e a cultura em diferentes espaços educativos*.

No tocante à política curricular, o governo de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-RO, elaborou em parceria com professores e técnicos, no ano de 2012 um Referencial Curricular para as escolas pertencentes à rede de ensino. Esse instrumental foi apresentado no ano de 2013 e constitui-se em uma diretriz para as escolas, quanto à elaboração dos seus currículos, planejamentos e tomada de decisões sobre programas e projetos educacionais.

Destarte, nossos conhecimentos como pesquisadora na área de currículo, leva-nos a questionar em que medida esse referencial apresenta em seu escopo uma proposta de currículo, sob uma perspectiva intercultural, que implica o diálogo entre as diferenças culturais,

considerando que a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística são marcas constitutivas e identitárias do estado de Rondônia, sobremaneira da fronteira Brasil/Bolívia do estado.

Os dispositivos legais da LDB, somados ao Art. 5º da Constituição Federal – CF, que trata, dentre outros elementos, da “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade” entre todos os brasileiros e estrangeiros residentes nesse país, e ainda pela materialidade de alunas e alunos de origem boliviana matriculados nas escolas brasileiras da fronteira rondoniense, nos faz questionar se estes direitos não estão sendo negados, por via de uma currículo que privilegia a cultura dominante: branca, europeia e rica, em detrimento da cultura negra/parda, indígena, sul-americana e pobre.

A nossa hipótese de pesquisa aponta que o Currículo numa perspectiva Intercultural, contribui para a justiça social, mediada pela justiça curricular, pelo reconhecimento e afirmação da cultura subjugada e periférica no contexto escolar, ao tempo em que pode atenuar o preconceito e a discriminação ao imigrante boliviano, ao valorizar e favorecer o diálogo entre as diferenças, considerar e respeitar a alteridade e promover sua libertação.

Problema e Objetivos da Pesquisa

A pesquisa foi impulsionada pelo seguinte **problema de pesquisa**: A negação da cultura boliviana nas escolas dos municípios da fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano, uma vez que a negação do Outro e ao que é inerente a ele: língua, história e identidade geram, por conseguinte, o desprezo, a exploração e a expropriação, o que se observa de forma latente nesta região fronteiriça, pautados na ideia de uma suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos.

Consequentemente, a pesquisa que nos propusemos realizar teve como **objetivo geral**: Analisar a política curricular adotada pela SEDUC-RO e os desdobramentos da sua implementação nas práticas curriculares das escolas estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, ambas na região fronteiriça, para proporcionar uma reflexão sobre a presença da cultura boliviana nos currículos das instituições educativas destas localidades, a partir da construção de um currículo intercultural.

O percurso da pesquisa foi também direcionado pelos **objetivos específicos** a saber:

➤ Conhecer as práticas curriculares das escolas estaduais dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios rondonienses de fronteira com a Bolívia: Nova Mamoré e Guajará-Mirim;

- Investigar a existência de preconceitos e ações discriminatórias sofridas por alunos/as de descendência boliviana;
- Verificar a existência de políticas curriculares da SEDUC específicas para a região de fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia, as quais contemplem as diferenças culturais e linguísticas presentes nesse contexto;
- Analisar as possibilidades de implementação de práticas curriculares sob uma perspectiva intercultural que abre perspectivas para a justiça social, pelo reconhecimento, diálogo e afirmação da cultura subjugada e periférica.

É oportuno destacar, que não temos a pretensão de apresentar o esboço, nem tampouco as linhas gerais de um currículo prescritivo para as escolas fronteiriças, tendo em vista que essa metodologia contraria nossa concepção curricular, que tem como ponto de partida a afirmação do valor da realidade concreta e das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Objetivamos fomentar reflexões sobre a interculturalidade curricular nas escolas da fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia, em vista da construção de uma educação democrática e libertadora, que possa empoderar as culturas estigmatizadas.

Estrutura da tese

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O capítulo I, intitulado: “Contextualização da região de fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia”, apresenta-se sob uma ótica descritiva. Delineamos o lócus da pesquisa, a partir da constituição histórica e cultural da região de fronteira do estado de Rondônia, com destaque aos aspectos migratórios.

No capítulo II: A Fronteira e suas faces, trazemos o conceito inerente à diversas áreas; também pautamos a fronteira como espaço heterogêneo e demarcador de identidades e diferenças; por fim, ressaltamos a necessidade da implantação de políticas que atendam às peculiaridades regionais, com reflexos nas instituições educacionais, a partir de um projeto já em desenvolvimento, o que aponta pistas para a interação entre as culturas fronteiriças.

No capítulo III, realizamos a revisão bibliográfica sobre os escritos na área do currículo, a partir das concepções históricas, a relação entre currículo, cultura e alteridade e a nossa hipótese de pesquisa, o currículo sob a perspectiva da interculturalidade.

O capítulo IV foi construído sob um prisma teórico e descritivo, neste tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Partimos da teorização histórica sobre o cenário da pesquisa em ciências humanas e sociais, em seguida apresentamos os fundamentos da pesquisa qualitativa e, por fim, descrevemos os procedimentos metodológicos.

No capítulo V, apresentamos os resultados da pesquisa⁵ nas escolas de fronteira, descrevemos os dados coletados, analisamos o conteúdo das técnicas utilizadas e fazemos a análise dos documentos à luz das teorias apresentadas.

Por fim, seguem as nossas considerações finais, as quais se constituem como aportes provisórios, que podem ensejar novas pesquisas sobre o Currículo Intercultural na fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia, quiçá nas demais regiões fronteiriças deste país.

⁵ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP em 21 de junho de 2017.

CAPÍTULO I

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA DE RONDÔNIA

[...] É por intermédio dos padrões culturais, amontoados ordenados de símbolos significativos, que o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive. O estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é, portanto, o estudo da maquinaria que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos num mundo que de outra forma seria obscuro (GEERTZ, 2015 p. 150).

1.1 A constituição histórico-cultural da fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia

A formação do contexto histórico-cultural dos municípios da fronteira Brasil/Bolívia, do atual estado de Rondônia remonta ao Tratado de Petrópolis, acordo diplomático feito entre os dois países no ano de 1903, que selava uma relação amistosa entre ambas as nações, já iniciada a partir da assinatura do Tratado de Amizade, Limites de Navegação, Comércio e Extradução⁶, em 1867.

O Tratado de Petrópolis formalizou uma permuta entre o Brasil e a Bolívia, destarte estabeleceu a anexação do Acre ao território brasileiro, pertencente à Bolívia desde o ano de 1750, quando do Tratado de Madri⁷, mas povoado por seringalistas nordestinos, em virtude do Primeiro Ciclo da Borracha⁸. Em contrapartida o Brasil teve que pagar dois milhões de libras esterlinas, como indenização pela extração do látex na região, também cedeu parte da área do estado do Mato Grosso e foi obrigado a construir uma ferrovia, que permitisse uma saída da Bolívia para o oceano Atlântico.

O artigo VII do acordo supracitado estabeleceu o trecho da construção da ferrovia, partindo do Porto de Santo Antônio (área atual de Porto Velho, capital do estado rondoniense), no rio Madeira, até Guajará-Mirim, no rio Mamoré, construindo um ramal que passando por Vila Murtinho (na atualidade pertencente ao município de Nova Mamoré) ou outro ponto

⁶ Também conhecido como Tratado de Ayacucho, o tratado autorizava a circulação das pessoas brasileiras e bolivianas em ambos os lados da fronteira. Pelo respectivo acordo, era livre e isentos de impostos, o comércio e navegação mercante aos navios brasileiros e bolivianos, nos rios fronteiriços, em direção ao Oceano Atlântico.

⁷ O Tratado de Madri foi um tratado firmado entre as coroas Portuguesa e Espanhola, no ano de 1750 em Madri, capital Espanhola, com o objetivo de definir os limites territoriais entre as colônias da América do Sul, sucumbindo com isso às disputas existentes entre ambas as monarquias (PINTO, 1993).

⁸ O Primeiro Ciclo da Borracha (1879 – 1912) foi um período que proporcionou um desenvolvimento populacional e econômico da região amazônica do país, impulsionado pela extração do látex da seringueira e comercialização da borracha, inúmeros nordestinos fugindo da seca, migraram para trabalhar na Amazônia.

próximo (outrora estado do Mato Grosso), chegasse à Villa Bella (BOL), na confluência dos rios Beni e Mamoré, nascente do rio Madeira (FERREIRA, 2005).

O Mapa abaixo especifica o trecho da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré - EFMM, indicando todo o trajeto, que de Santo Antônio à Guajará-Mirim totalizaria 366 quilômetros de extensão.

Mapa1: Trecho da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré



Fonte: F. Furtuoso

Era previsto no Tratado a construção de um canal que poderia estabelecer uma ponte ferroviária sobre o rio Madeira ligando a EFMM no trecho de Vila Murtinho (Brasil) para Villa Bella (Bolívia), todavia, nunca se concretizou, de modo que ainda hoje existe essa dívida do Brasil com a Bolívia, a qual tentou ser mediada em 2007, na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), quando assinou um Convênio para a construção de uma ponte rodoviária sobre o rio Mamoré, interligando Guajará-Mirim e Guayaramerín, contudo até os dias atuais a obra não saiu do papel.

Teixeira e Fonseca (2003) destacam que a Bolívia ansiava uma alternativa para a perda do território marítimo para o Chile, para escoar sua produção para os países importadores.

[...] No noroeste boliviano, o rio Madeira era uma alternativa que já estava sendo usada como corredor de importação e exportação. Navegando pelos rios Beni e Madre de Dios, pertencentes ao território boliviano, e Guaporé e Mamoré, na fronteira desse

país com o Brasil, atingia-se o Madeira e, superando seu trecho encachoeirado, navegava-se em direção ao rio Amazonas e daí ao Oceano Atlântico.

O inconveniente em superar as quedas d'água, que ocasionava perdas humanas e materiais, conduziu à discussão de propostas que viessem a facilitar o transporte naquele trecho do rio. Assim, Quentin Quevedo, que desceu o Madeira em 1861 a serviço do governo boliviano, sugeriu a sua canalização ou a construção de ferrovia entre as cachoeiras de Guajará-Mirim e Santo Antônio. Também o Engenheiro João Martins da Silva Coutinho que sugeriu ao governo da província do Amazonas a construção de uma ferrovia que ligasse o Madeira ao Mamoré.

Em função de necessidades diversas, tanto do Brasil quanto da Bolívia, foi criada em 1871, sob a direção de George Earl Church, a Madeira-Mamoré Railway Co. Ltd., sendo que a primeira equipe de engenheiros aportou em Santo Antônio em 1872. Dificuldades diversas ocasionaram a desistência da empreitada de construção da ferrovia pela empresa inglesa Public Works, firma construtora contratada por Church, em 1871. Naquele mesmo ano foi contratada a firma norte-americana P. & T. Collins, da Filadélfia, que contratou serviços de trabalhadores especializados e não especializados, de diversas partes do mundo, enviando-os para Santo Antônio. No entanto, devido a diversos fatores, a empreiteira Collins abandonou a obra em 1879, após ter assentado apenas 7 Km de ferrovia.

As duas comissões enviadas pelo Governo Imperial, uma em 1883, comandada pelo Engenheiro Carlos Morsing que ficou em Santo Antônio durante seis meses e outra em 1884 comandada pelo Engenheiro Júlio Pinkas, terminaram também desastrosamente.

A questão do Acre (1899-1902), que foi resolvida com a assinatura do Tratado de Petrópolis, entre Brasil e Bolívia (17/11/1903), retornou à discussão sobre a viabilização da construção da ferrovia Madeira-Mamoré. As obras foram reiniciadas em 1907, após a concessão para a construção da ferrovia ter sido vendida pelo Engenheiro Joaquim Catramby para o norte-americano Percival Farquhar, que fundou a Mamoré Railway Co., subsidiária da Brasil Railway Co. Em 1907 chega a Santo Antônio a empreiteira May, Jekyll & Randolph Co. Ltd. Que deu início as obras concluindo-as em 1912 (TEIXEIRA; FONSECA, 2003, 137-8).

Destarte, a construção da EFMM foi premente para o estabelecimento de relações pacíficas entre povos brasileiros e bolivianos, ao tempo em que encetou um novo ciclo de deslocamentos para a região, por inúmeros trabalhadores oriundos de diversas nacionalidades.

Em 1905, quando o Governo Federal fez publicar o edital de concorrência para a construção da E. F. Madeira-Mamoré, surgiu também a idéia de ser necessário ligá-la por telégrafo à Capital da República, o Rio de Janeiro. E disso se incumbiria a “Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas”, chefiada pelo então Major Cândido Mariano da Silva Rondon. Abreviadamente seria conhecida por “Comissão Rondon”. Em 1907 ela iniciaria em Cuiabá seus trabalhos, juntamente com o início da construção da E. F. Madeira-Mamoré em Santo Antônio. [...] (FERREIRA, 2005, p. 248).

Na foto seguinte, alguns trechos da ferrovia em construção.

Foto 1: Trechos da EFMM em construção



Fonte: <<http://cfvv.blogspot.com.br/2014/08/fotos-da-construcao-da-efmm-por-dana.html>>.

Acesso em: 3 maio 2018.

A ferrovia foi concluída somente no ano de 1912, pondo fim à navegação no perigoso trecho encachoeirado do rio Madeira, que ceifou a vida de inúmeros transeuntes, vítimas de naufrágios, de doenças tropicais e de ataques indígenas e que tinha na borracha um dos principais produtos a transportar (FERREIRA, 2005), ao tempo em que concretizou o sonho de integração nacional para a região, que vivia isolada do restante do país. Pela EFMM e a linha telegráfica construída pela Comissão Rondon, a soberania brasileira foi marcada.

Ainda em 1912, o Brasil perdeu para os europeus, o monopólio da borracha, principal fonte de economia da região, ela que gerou a razão da ferrovia, no propósito principal de escoamento da sua produção, tanto do território brasileiro quanto do boliviano, impulsionou na sua crise, o futuro declínio e o abandono da EFMM.

Além da crise da borracha, dois outros agravantes surgiram à época, que refletiram negativamente sobre os rumos da Maria Fumaça, primeiramente vieram a público notícias de graves irregularidades na obra, no que concerne às contas e à execução dos serviços, que representaram grandes prejuízos para o governo brasileiro, a outra celeuma envolvia o alto custo dos fretes para o transporte na ferrovia.

[...] Em 1913, um ano após a inauguração, os despachantes chegaram à conclusão absurda: o lucro da venda da borracha era todo consumido nos fretes ferroviários. A explicação é simples: quando foram aprovadas as tarifas, a 15 de julho de 1910,

somente havia em tráfego 90 quilômetros de ferrovia. Além do mais, esses fretes eram demasiadamente altos, conforme nesse mesmo ano havia denunciando o engenheiro Clodomiro Pereira da Silva, em artigos publicados na imprensa paulista. [...] (FERREIRA, 2005, p. 319).

Diante esse cenário de crise, a ferrovia foi sucumbida e teve seu funcionamento cessado em 1972, ficando seus trilhos sujeitos ao abandono, e, no ano 1979 seus trilhos começaram a ser vendidos como sucata a uma siderúrgica paulista (FERREIRA, 2005).

No ano de 2011, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, autorizou a recuperação do galpão, onde funcionava a grande oficina da EFMM, localizada em Porto Velho, capital rondoniense, que se encontrava abandonado desde a sua desativação.

Foto 2: Locomotiva Maria Fumaça e o Galpão após a recuperação



Fonte: <<http://ferroviassetrensantigos.blogspot.com.br/2017/02/estrada-de-ferro-madeira-mamore.html>>. Acesso em: 02 maio 2018.

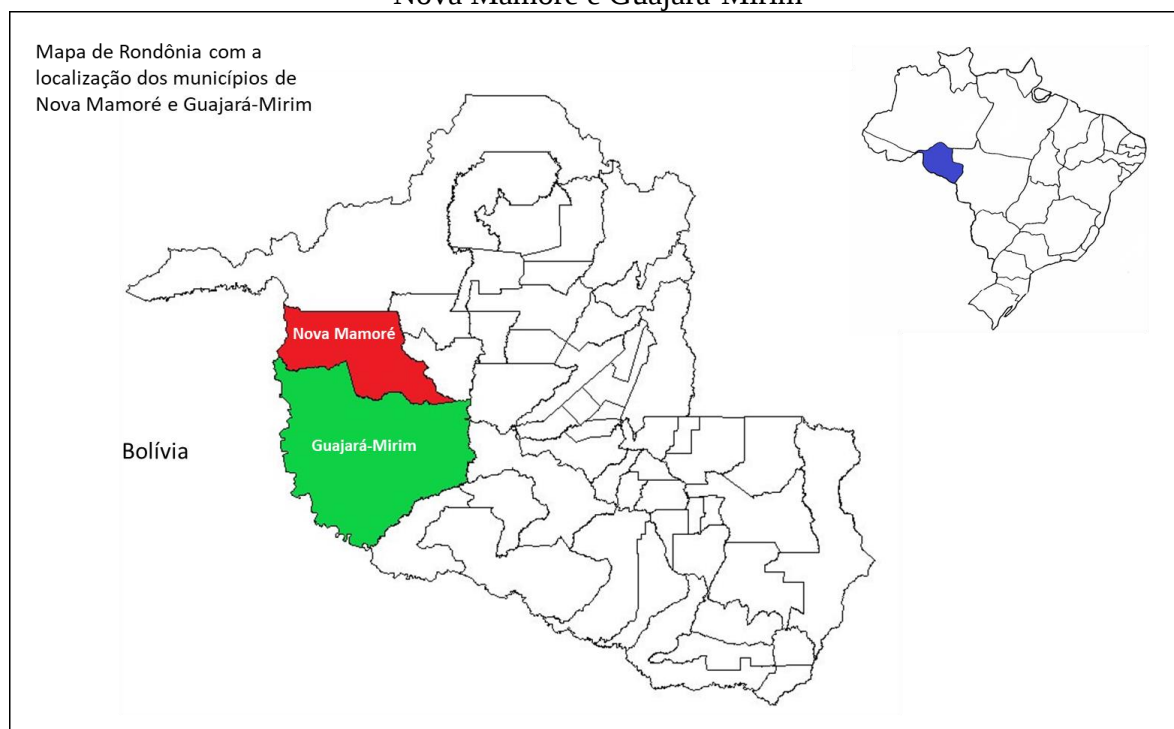
1.2 As implicações da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré para o surgimento dos municípios fronteiriços: Guajará-Mirim e Nova Mamoré

A construção da ferrovia somada à extração do látex da seringueira (Ciclo da Borracha) marcou o segundo processo migratório do atual estado de Rondônia. Este período

estabeleceu-se no interregno entre a *chegada das missões jesuíticas*⁹, primeira ação de ocupação da região, no século XVI, e, as *políticas de doação de terras*¹⁰, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a partir da década de 1970, que se constituiu no terceiro ciclo migratório do atual estado de Rondônia (PANSINI, 2008).

Na figura seguinte o mapa do estado de Rondônia, com destaque aos municípios fronteiriços: Nova Mamoré e Guajará-Mirim.

Mapa 2: Estado de Rondônia com a localização dos municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim



Fonte: F. Furtuoso

Guajará-Mirim (em tupi-guarani traduz-se por “Cachoeira Pequena”) surgiu no início do século passado, um povoado pequeno com o nome de Experidião Marques, habitado por alguns poucos seringalistas nordestinos, à margem direita do rio Mamoré, na fronteira com a cidade-gêmea boliviana de Guayaramerín¹¹, todavia teve sua constituição e expansão atreladas à construção da EFMM.

⁹ As missões jesuíticas tinham o objetivo de expandir a fé católica e ampliar o império português na região, que culminou na imposição de novos valores e sistemas de vida aos grupos indígenas, resultando na anulação e apagamento da cultura de diversos grupos, como ocorrido em outras regiões do país.

¹⁰ O terceiro ciclo migratório do estado de Rondônia provocou o deslocamento de pessoas oriundas sobretudo das regiões sul e sudeste do país, motivadas pela doação e facilidade de compra de terras.

¹¹ O município boliviano de Guayaramerín pertence ao departamento do Beni e foi fundado no ano de 1892, inicialmente com o nome de Puerto Sucre, recebendo o nome atual em 1915, localiza-se à margem esquerda do rio Mamoré.

Até os anos finais do século XIX, Guajará-Mirim constituía-se apenas de alguns seringais, sem nenhuma povoação que chamasse a atenção. Com a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré teve início a formação de um núcleo urbano a partir do ponto final da estrada de ferro. A região tinha seus seringais explorados pela Guaporé Rubber Company, então gerenciada pelo Coronel Paulo Saldanha (TEIXEIRA; FONSECA, 2003, p. 144).

O povoado foi elevado à categoria de município em 1928 e instalado em 10 de abril de 1929 pelo governo do estado do Mato Grosso, sendo integrado ao Território Federal do Guaporé, em 1943 (ano da criação territorial), que em 1956 passou a ser designado Território Federal de Rondônia¹², e, desde 1981, estado de Rondônia, ano da sua criação.

Nesse período vários serviços e órgãos públicos foram instalados na cidade para atender a demanda local, comércios diversificados, delegacia de polícia, posto fiscal, telégrafo, correios, escolas etc.

Foto 3: Estação de Guajará-Mirim



Fonte: <<http://www.estacoesferroviarias.com.br/efmm/guajara.htm>>. Acesso em: 3 maio 2018.

O trem Maria-Fumaça que apitou por 60 anos (1912-1972), deixou de apitar na década de 1970, quando da desativação da EFMM, mas para a Pérola do Mamoré, apelido carinhoso dado à cidade de Guajará-Mirim, as lendas e histórias em torno do trem e o desenvolvimento propiciado naquele período, estão vívidos na memória da sua gente, que aspira pelo retorno desse passado glorioso, que trará dias melhores à população.

¹² No ano de 1956 o Território Federal do Guaporé passou a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, responsável pela missão telegráfica que ligou a região ao restante do país.

No espaço físico atual de Guajará-Mirim ainda é comumente observável a presença de prédios, ruas, praças e os trilhos que recordam o período culminante do seu desenvolvimento, marcado pela EFMM, a cidade vive envolta de recordações e memórias de um passado famigerado, é como se a “Maria-Fumaça” voltasse a apitar novamente, sinalizando a entrada triunfal, não apenas de mercadorias e pessoas, mas despertando um imaginário de sonhos e desejos, “a Madeira Mamoré transportava alegrias, esperança, sonhos para população local”¹³. Esses espaços memoráveis estão hodiernamente subjugados ao abandono e ao descaso político acometido à região.

No período da construção da ferrovia houve uma migração intensa de diversas nacionalidades: turcos, gregos, libaneses, franceses, espanhóis, portugueses etc., fixaram moradia em Guajará-Mirim e aumentaram consideravelmente a urbanização da cidade. Na atualidade esse misto populacional ainda se torna mais marcante quando encontramos em um mesmo espaço geográfico, descendentes europeus, grupos indígenas nativos de diversas etnias e com diferentes línguas; somado aos migrantes nordestinos que vieram no início do século para a região, trabalhar na exploração do látex da seringueira (Soldados da Borracha); ainda os remanescentes de quilombos do Vale do Guaporé; também povos ribeirinhos e imigrantes bolivianos. Esse conglomerado populacional evidencia o caráter multicultural e heterogêneo que se formou a sociedade guajará-mirense.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística – IBGE¹⁴, a população estimada de Guajará-Mirim em 2018 é de 45.783 mil habitantes, em uma área de 24.855,724 Km², o que constituiu uma densidade demográfica de 1,68 habitante por quilômetro quadrado. É o segundo município de Rondônia em extensão territorial. Limita-se ao norte com Nova Mamoré e Campo Novo; ao sul com Costa Marques, o Rio Mamoré e a Bolívia; a oeste com o Rio Mamoré e a Bolívia; e, a leste, com os municípios de São Miguel do Guaporé e Governador Jorge Teixeira.

O município possui 94% de seu território destinado às áreas protegidas, divididas entre Unidades de Conservação e Terras Indígenas. Abriga seis reservas indígenas, pertencentes a dez povos com diferentes etnias e tradições culturais.

A criação da Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim – ALCGM, pela Lei nº 8210/1991, regulamentada em 1993, gerou expectativas de um novo ciclo de desenvolvimento para a sociedade guajará-mirense, o comércio retomaria o crescimento da região.

¹³ MARCHI; COIMBRA; SILVA, 2014, p. 69.

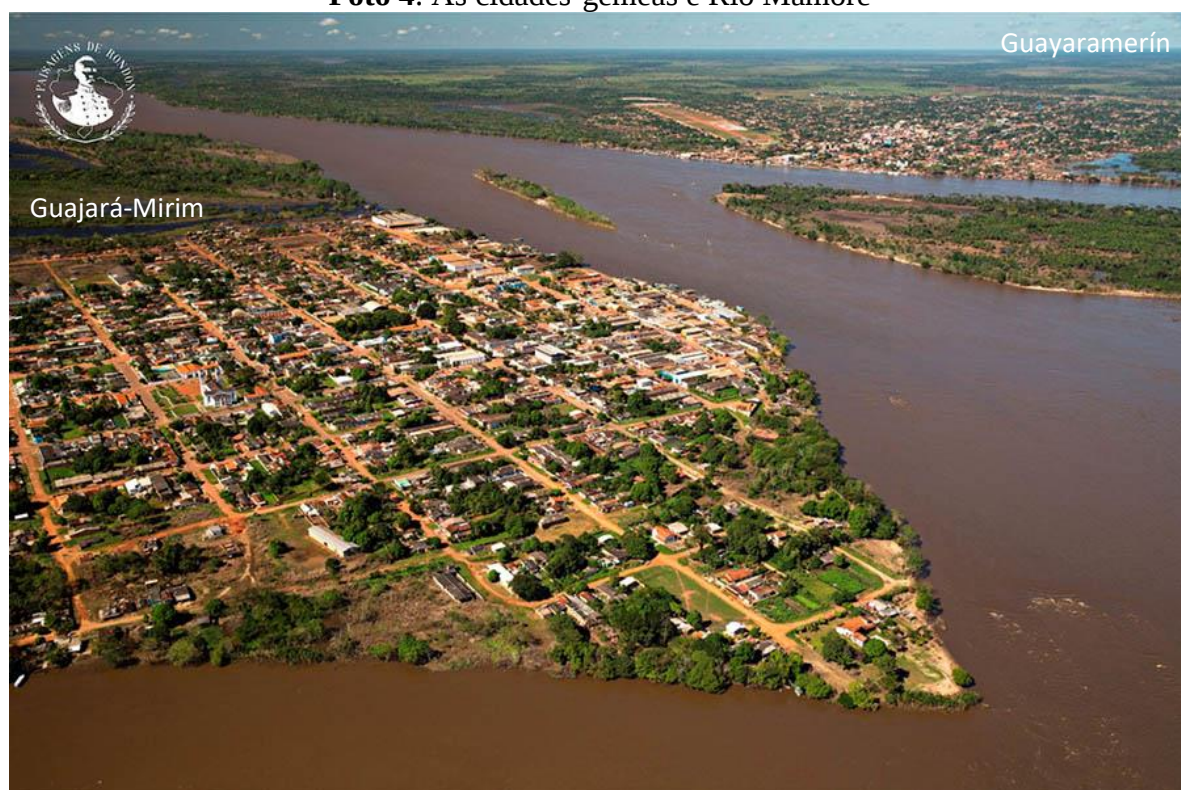
¹⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama>>. Acesso em: 11 out. 2018.

Art. 1º É criada, no Município de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, uma área de livre comércio de importação e exportação, sob regime fiscal especial, com a finalidade de promover o desenvolvimento das regiões fronteiriças do extremo noroeste daquele Estado e com o objetivo de incrementar as relações bilaterais com os países vizinhos, segundo a política de integração latino-americana (BRASIL, 1991).

No primeiro ano de aplicação da legislação, houve um crescimento de receita considerável na região, resgatando o sonho do apogeu da EFMM, entretanto devido às alterações cambiais do dólar em relação ao real e outros problemas burocráticos, nos anos seguintes o resultado foi muito abaixo do esperado, de modo que atualmente quase não existe a comercialização de produtos importados na ALCGM.

Na atualidade, a economia de Guajará-Mirim está assentada no funcionalismo público, resultante do aparelhamento estatal na faixa de fronteira, com a presença de diversos órgãos públicos, como: Exército, Marinha, Aeronáutica, Receita Federal, Justiça Federal, INCRA, SUFRAMA, além dos órgãos das esferas estadual e municipal presentes na localidade.

Foto 4: As cidades-gêmeas e Rio Mamoré



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fronteira+brasil+bolivia+de+rondonia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwik27OpudDgAhVNLlkGHbJ4BF8Q_AUIECgD&biw=1093&bih=500#imgsrc=bhCDVFr-AsC0eM>. Acesso em: 06 set. 2017.

Nota: Na foto, ao lado esquerdo do rio Mamoré, a cidade brasileira de Guajará-Mirim-RO; à direita, a cidade boliviana de Guayaramerín-BE.

Analogamente, o município de Nova Mamoré, também teve sua constituição vinculada à EFMM, mas, por ora, à desativação da ferrovia, ocorrida na década de 1970. Havia à margem

direita do rio Madeira, um povoado chamado Vila Murtinho, especificamente na nascente desse rio, onde tinha uma estação da ferrovia. A localidade era um porto muito importante, principalmente de contatos entre brasileiros e bolivianos, uma vez que estava situada em frente ao povoado boliviano de Villa Bella, na margem esquerda do Madeira (BARBERY, 2004).

Foto 5: Estação de Vila Murtinho em 1960



Fonte: <<http://www.estacoesferroviarias.com.br/efmm/vlmurtinho.htm>>. Acesso em 02 maio 2018.

Com a ferrovia desativada, as pessoas que à época residiam em Vila Murtinho, migraram para a localidade mais próxima à margem da BR 425, esta que foi chamada inicialmente de “Boca”, posteriormente “Vila”, e, mais tarde, “Vila Nova”, quando então foi elevada à condição de distrito do município de Guajará-Mirim.

Se outrora a constituição dos espaços esteve ligada às redes fluviais (rio Madeira e Mamoré), nesse interim, a nova forma de povoamento que se iniciava era ao longo da rodovia, modificação estrutural que se refletiu também em outras localidades do estado de Rondônia e da região norte.

A construção da BR 425 também propiciou o deslocamento de pessoas de inúmeras regiões do país, atraídas pelo Garimpo e pela propaganda de um novo “El Dorado” na região. Estas tinham a esperança de ganhar dinheiro e construir um futuro melhor, e foram motivadas por políticas de doação de terra do Governo Federal, especificamente, na formação do Projeto de Integração e Colonização (PIC) Sidney Girão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nas décadas de 1970 e 1980 (UCHÔA, 2010, p. 46).

Com o crescente desenvolvimento populacional, o distrito de Vila Nova foi desmembrado da área de Guajará-Mirim, tendo sua emancipação político-administrativa concedida em 1988, com a criação do município de “Vila Nova do Mamoré”, fundado em 21 de julho do mesmo ano, sendo seu nome alterado para “Nova Mamoré”, em 1993.

Nova Mamoré em 2018 tem uma população estimada em 29.757 mil habitantes, conforme o IBGE¹⁵, em uma área de 10.071,643 Km², com uma densidade demográfica de 2,24 habitantes por quilômetro quadrado, sendo o quarto maior município do estado de Rondônia em extensão territorial. Limita-se ao norte com Porto Velho; ao sul com Guajará-Mirim; a oeste com o rio Madeira e a Bolívia; e, a leste, com os municípios de Campo Novo e Buritis¹⁶.

O município conserva áreas protegidas em florestas naturais, como quatro Territórios Indígenas (Ribeirão: etnia Pacaás Novos; Laje: etnia Pacaás Novos; Karipuna e Terras Indígenas Uru-Eu-Wau-Waw), além de parques e reservas extrativistas (Parque Estadual Guajará-Mirim; Parque Extrativista Federal Ouro Preto; Reserva Extrativista Jaci-Paraná e Parque Nacional Pacaás Novos, já na divisa com o município de Guajará-Mirim).

Nas décadas de 1970 e 1980, Nova Mamoré foi um grande produtor de ouro, com garimpagem feita no leito do rio Madeira, na atualidade tem a agropecuária como o setor mais expressivo da economia, destacando-se como um dos grandes produtores de leite e de carne bovina de Rondônia, seguido do funcionalismo público.

O município tem se destacado nos últimos anos pelo seu crescimento demográfico, entre 2000 e 2010 o crescimento populacional foi de 52,56%, sendo o 2º município do estado de Rondônia que mais cresceu, ficando atrás apenas do município de Cujubim, cujo crescimento populacional foi de 142,85% na última década, um dos municípios que mais cresceu no Brasil¹⁷.

De forma similar à Guajará-Mirim, é notório o caráter multicultural da sociedade novamamoreense, onde convivem no mesmo território pessoas oriundas das diversas regiões do país (com ênfase para nordestinos e sulistas), indígenas e bolivianos, que propiciam um acentuado enriquecimento cultural para o município.

Na foto 6 a seguir, o registro aéreo da cidade com o rio Madeira na fronteira com a Bolívia.

¹⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/nova-mamore/panorama>>. Acesso em: 11 out. 2018.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.novamamore.ro.gov.br/municipio/localizacao>>. Acesso em: 15 out. 2017.

¹⁷ Diagnóstico técnico do plano diretor participativo de Nova Mamoré/2012.

Foto 6: Rio Madeira e Nova Mamoré



Fonte: Arquivo da Prefeitura de Nova Mamoré, 2009.

A migração populacional decorrente dos ciclos de ocupação do estado de Rondônia, sobretudo aquela referente à segunda ação de ocupação (Ciclo da Borracha e Construção da EFMM), deslocou um inumerável contingente de pessoas à região, as quais trouxeram incorporadamente novas culturas, novas línguas, novos modos de vida, costumes, expressões, histórias e identidades, que misturadas em um mesmo espaço, constituíram o território Madeira-Mamoré como uma região multicultural, com caráter pluridialetoal e plurilinguístico.

1.3 A migração boliviana na fronteira rondoniense e as suas causas

A globalização, esse processo que rompe fronteiras nacionais, provocou o deslocamento das identidades culturais. Os sujeitos que outrora tiveram identidades sólidas e rígidas passaram, na modernidade, a se constituir como seres incompletos, inacabados e em permanente construção.

[...] Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o movimento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. [...] Ser moderno significa estar à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão [...] significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não realizado (BAUMAN, 2001, p. 40-1).

Esse deslocamento que coloca os sujeitos em constante mobilidade tornou-se uma prática comum na contemporaneidade, todavia é necessário destacar a existência dos grupos distintos que agregam os sujeitos em movimento.

Bauman destaca a existência de dois diferentes grupos produzidos pela modernidade tardia, de um lado estão os “*turistas*”, aqueles que são movidos por sonhos e desejos, porque concebem o mundo sob uma ótica atrativa, e, na outra ponta estão os “*vagabundos*”, os que vivem perambulando sem escolha por um mundo inóspito, são as vítimas da mundialidade e que têm nos turistas os seus heróis. Assim, “turistas e vagabundos são as *metáforas* da vida contemporânea” (1998, p. 118), o ponto divisor entre ambos é a liberdade.

A globalização despertou um ilusório ideal de fraternidade, pela ideia de interação, interconexão e comunicação sem fronteiras entre povos e nações, pelo uso das tecnologias, enfatizando apenas o seu aspecto positivo, entretanto velou o caráter negativo e perverso do modelo neoliberal, calcado no estabelecimento de políticas de maior desregulamentação e privatização, por isso mesmo de enfraquecimento estatal, atual fase do capitalismo, o qual é grande produtor de misérias, de assimetrias sociais e econômicas e algoz do processo de exclusão a que estão submetidos os sujeitos deslocados.

A partir do modelo neoliberal, novas moralidades e identidades foram sendo construídas, seres humanos capitalistas alteraram os valores tradicionais e assimilaram a cultura do egoísmo, da ambição e da busca dos seus próprios interesses (TORRES SANTOMÉ, 2013).

A globalização neoliberal acentua cada vez mais uma dualidade, pela divisão do mundo entre os países ricos e os países pobres. O neoliberalismo é uma política econômica marcada pela pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatização de empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização.

Seguindo essa ótica, Torres Santomé (2013) destaca que a desigualdade provocada pela globalização neoliberal gera três classificações de seres humanos: as *elites cosmopolitas*, que possuem altos níveis educativos e culturais, vivem, trabalham e se relacionam frequentemente em um mundo sem fronteiras e “supostamente livre” de problemas econômicos; os *provincianos*, os quais apresentam baixos níveis educativos, culturais e a dificuldade com o idioma impede-os de se deslocar e trabalhar em outros lugares; e, os *andarilhos*, aqueles que para sobreviver, devido à ausência de condições em seus países de origem, emigram de suas pátrias aventurando-se como clandestinos em países diferentes, sujeitos a inúmeras dificuldades, dentre elas: legais, econômicas, culturais e linguísticas.

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, agência da ONU para refugiados, criada após a Segunda Guerra Mundial, responsável pela proteção e

assistência dos apátridas em todo o mundo, os deslocamentos no mundo atingiram níveis extremos, atualmente mais de 67 milhões de pessoas deixaram seus locais de origem em decorrência de conflitos, perseguições e graves violações aos direitos humanos¹⁸.

Segundo a ACNUR, os refugiados são as pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições, os migrantes, por seu turno, são aqueles que “escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas, principalmente, para melhorar sua vida, buscando melhores oportunidades de trabalho e educação ou procurando viver com parentes que moram fora do país de origem”¹⁹.

Os bolivianos que migram na fronteira rondoniense e fixam moradia em Guajará-Mirim e em Nova Mamoré pertencem ao grupo dos que são considerados como os que metaforicamente Bauman (1998) chama de “vagabundos” ou os “andarilhos” como designados por Torres Santomé (2013), entretanto, são aqueles que cruzam a fronteira fluvial em busca de uma vida melhor, que lhes foi negada no país de origem²⁰: eles migram impulsionados pela vontade de viver dignamente.

O processo migratório na fronteira rondoniense, como supramencionado, remonta às últimas décadas do século XIX e aos primeiros anos do século XX, decorrente respectivamente dos Tratados de Ayacucho e de Petrópolis. Assim, Guajará-Mirim, constituiu-se como uma porta de passagem para a conquista de um trabalho (que se deu inicialmente nos seringais e depois na construção da ferrovia), atrelada a uma melhoria de vida para os povos bolivianos. Essa imigração é, nas palavras de Assis e Costa,

resultado de problemas socioeconômicos, enfrentados pelos vizinhos bolivianos, que se vêem obrigados a abandonar seu país de origem, numa tentativa de alcançar uma melhor qualidade de vida, que acreditam que em seu país não terão qualquer sombra de perspectiva de avanço social (2015, p. 3232).

Segundo Santos (2012), os primeiros habitantes bolivianos que migraram para a fronteira brasileira foram motivados pela busca de trabalho nos seringais de Guajará-Mirim, que à época era um pequeno povoado, num período anterior à construção da EFMM.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/historico/>>. Acesso em: 09 maio 2018.

¹⁹ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante/>>. Acesso em: 09 maio 2018.

²⁰ A Bolívia, desde a conquista de sua independência da Espanha, ocorrida em 1825, atravessou vários momentos de crises internas e conflitos com os países circunvizinhos: Chile, Brasil e Paraguai. Assim, o histórico de concentração de terras, associada à dependência da fixação de preços para a exportação de minerais e os períodos de hiperinflação, mais o crescente empobrecimento de populações indígenas, trabalhadores rurais e urbanos contribuíram para manter a Bolívia na lista dos países com índice baixo de desenvolvimento humano da América Latina (SILVA, 2005).

Sidney Silva infere que a maioria da população boliviana que mora no lado brasileiro é oriunda de municípios vizinhos à fronteira e também de lugares mais distantes como Santa Cruz, Cochabamba, La Paz etc. “Segundo a Pastoral do Migrante da Diocese de Guajará-Mirim existem pelo menos dez mil bolivianos na cidade, dos quais 65% estariam indocumentados” (SILVA, 2005, p. 18).

A partir de consulta à Delegacia de Polícia Federal em Guajará-Mirim – DPF/GMI/RO, especificamente ao Núcleo de Imigração, estima-se que o número de imigrantes ilegais na fronteira rondoniense em 2018 foi de 3.000 a 7.000 famílias bolivianas (ANEXO A).

No tocante ao trabalho, Silva ainda salienta que em Guajará-Mirim, grande parte dos imigrantes sobrevive do mercado informal, com a realização de trabalhos de artesãos, costureiras, padeiros, trabalhadores rurais etc.

A pesquisa realizada por Uchôa (2010) com imigrantes bolivianos no município de Nova Mamoré também revela a “busca de um trabalho ou emprego melhor” como a principal razão do deslocamento à fronteira brasileira, realidade presente tanto no passado, quanto na atualidade. “Os depoimentos ora apresentados deixam claro que, embora nem todos tenham uma situação financeira estável, a imigração à Nova Mamoré favoreceu em muito, a melhoria de suas vidas” (p. 80). Destarte, a aquisição de um ofício e a conquista de trabalho promoveram dignidade a essas pessoas.

No que tange ao trabalho, consta no Art. 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o seguinte dispositivo:

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses (ONU, 1948).

O direito ao trabalho é fundamental, pois é a partir dele que o indivíduo poderá afirmar uma vida digna e ter acesso a outros direitos sociais. O trabalho é, em Marx, um processo de reprodução e desenvolvimento da vida humana, é através dele que o homem se afirma e implanta pelo seu conteúdo, toda a vida ética humana. Todavia, há uma ambivalência em torno do trabalho, pois ao tempo em que há uma afirmação da vida, existe paradoxalmente uma negação desta, a partir da exploração da mão de obra assalariada pelo sistema capitalista, que pela mais-valia (trabalho não pago) tem a base do seu lucro (DUSSEL, 2012).

A negação da vida pela negação do trabalho é latente na fronteira brasileira rondoniense, de modo que a mão de obra assalariada informal e mal paga é imposta, na sua maioria, para o/a migrante boliviano/a, que por não estar regularizado no país, não ter documentos e ainda por vir de uma vivência subjugada à pobreza e carência extrema (no país de origem), submete-se a empregos não registrados: domésticos, na agropecuária, no comércio, pequena indústria etc.

A globalização traz consigo uma contradição explícita, pois ao tempo em que prega a extinção de fronteiras comerciais, pelos mercados abertos, por outro lado a política migratória traz leis rígidas e restritivas, “são incentivadas as relações entre as *coisas* e o *dinheiro*, ao mesmo tempo em que se cerram as portas aos intercâmbios humanos” (SPM²¹, 2012, p. 367).

Segundo o Serviço Pastoral dos Migrantes (2012), a Lei Federal nº 6815/1980, que tratava do Estatuto do Estrangeiro, pautava-se na ideia de que o imigrante era um inimigo ou uma ameaça à ordem nacional e apresentava-se como uma legislação descolada das mudanças atuais no mundo, ao tempo em que feria a Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual não discrimina o acesso à educação.

Essa legislação, herança do Regime Militar, e que ficou em vigor por 37 anos (1980-2017) restringia o acesso à educação somente aos estrangeiros documentados:

Art. 48. Salvo o disposto no § 1º do artigo 21, a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado (art. 30) (BRASIL, 2013).

Já a recente e atual Lei n. 13.445/2017, que institui a nova Lei de Migração, representa para um avanço na questão migratória no Brasil, principalmente para os migrantes já residentes no país e aqueles/as que poderão vir, apesar de vir acompanhada de vinte vetos presidenciais.

Sobre os avanços dessa legislação, destaca Oliveira:

[...] O maior avanço de todos, sem dúvida, foi acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988, que, entre outros objetivos, se colocava como missão sepultar os resquícios jurídicos da ditadura militar. O avanço mais geral reside na mudança de enfoque desse novo marco legal das migrações, agora com ênfase na **garantia dos direitos das pessoas migrantes**, tanto dos estrangeiros que por aqui aportam quanto para os brasileiros que vivem no exterior (2017, p. 174, grifos nossos).

A nova Lei de Migração, regulamentada pelo Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017, traz as seguintes considerações no Parágrafo único, do Art. 1º:

²¹ Serviço Pastoral dos Migrantes.

Parágrafo único. Para fins do disposto na Lei nº 13.445, de 2017, consideram-se:

I - migrante - **pessoa que se desloque de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, em que estão incluídos o imigrante, o emigrante e o apátrida;**

II - imigrante - **pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente na República Federativa do Brasil;**

III - emigrante - brasileiro que se estabeleça temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço - **pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserve a sua residência habitual em Município fronteiriço de país vizinho;**

V - visitante - pessoa nacional de outro país ou apátrida que venha à República Federativa do Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida - pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, conforme a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro;

VII - refugiado - pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro, conforme previsto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; e

VIII - ano migratório - período de doze meses, contado da data da primeira entrada do visitante no território nacional, conforme disciplinado em ato do dirigente máximo da Polícia Federal (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Em conformidade com a legislação, as pessoas de origem boliviana que migraram para a fronteira brasileira, integram o grupo dos migrantes, consequentemente, dos imigrantes e também dos residentes fronteiriços.

No tocante ao residente fronteiriço, a Lei traz no Capítulo IV: Do residente fronteiriço, o seguinte dispositivo:

Art. 86. Ao residente fronteiriço poderá ser permitida a entrada em Município fronteiriço brasileiro por meio da apresentação do documento de viagem válido ou da carteira de identidade expedida por órgão oficial de identificação do país de sua nacionalidade.

Art. 87. Para facilitar a sua livre circulação, a autorização para a realização de atos da vida civil poderá ser concedida ao residente fronteiriço, por meio de requerimento dirigido à Polícia Federal.

Parágrafo único. O residente fronteiriço poderá optar por regime mais benéfico previsto em tratado de que o País seja parte.

Art. 88. A autorização referida no caput do art. 87 indicará o Município fronteiriço no qual o residente estará autorizado a exercer os direitos a ele atribuídos pela Lei nº 13.445, de 2017.

§ 1º O residente fronteiriço detentor da autorização de que trata o caput gozará das garantias e dos direitos assegurados pelo regime geral de migração da Lei nº 13.445, de 2017, observado o disposto neste Decreto.

§ 2º O espaço geográfico de abrangência e de validade da autorização será especificado na Carteira de Registro Nacional Migratório.

Art. 89. **O residente fronteiriço que pretenda realizar atos da vida civil em Município fronteiriço, inclusive atividade laboral e estudo, será registrado pela Polícia Federal e receberá a Carteira de Registro Nacional Migratório, que o identificará e caracterizará a sua condição.**

Parágrafo único. O registro será feito por meio de requerimento instruído com:

I - documento de viagem ou carteira de identidade expedida por órgão oficial de identificação do país de nacionalidade do imigrante;

II - prova de residência habitual em Município fronteiriço de país vizinho;

III - certidões de antecedentes criminais ou documento equivalente emitido pela autoridade judicial competente de onde tenha residido nos últimos cinco anos;

IV - declaração, sob as penas da lei, de ausência de antecedentes criminais em qualquer país nos últimos cinco anos; e

V - recolhimento da taxa de expedição de carteira de estrangeiro fronteiriço, de que trata o inciso V do caput do art. 2º da Lei Complementar nº 89, de 18 de fevereiro de 1997.

Art. 90. A autorização para a realização de atos da vida civil ao residente fronteiriço poderá ser concedida pelo prazo de cinco anos, prorrogável por igual período, por meio de requerimento, ao final do qual a autorização por tempo indeterminado poderá ser concedida.

Art. 91. A autorização para a realização de atos da vida civil ao residente fronteiriço não será concedida nas hipóteses previstas no art. 132 ou quando se enquadrar em, no mínimo, uma das hipóteses de impedimento de ingresso definidos no art. 171.

Art. 92. O documento de residente fronteiriço será cancelado, a qualquer tempo, se o titular:

I - houver fraudado documento ou utilizado documento falso para obtê-lo;

II - obtiver outra condição migratória;

III - sofrer condenação penal transitada em julgado, no País ou no exterior, desde que a conduta esteja tipificada na legislação penal brasileira, excetuadas as infrações de menor potencial ofensivo; ou

IV - exercer direito fora dos limites previstos na autorização a ele concedida.

Art. 93. O residente fronteiriço poderá requerer a expedição de Carteira de Trabalho e Previdência Social e a inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas.

Parágrafo único. O Ministério do Trabalho, ao fornecer a Carteira de Trabalho e Previdência Social ao residente fronteiriço, registrará nela a restrição de sua validade ao Município para o qual o imigrante tenha sido autorizado pela Polícia Federal a exercer os direitos a ele atribuídos pela Lei nº 13.445, de 2017.

Art. 94. A autorização de que trata o art. 87 e a Carteira de Registro Nacional Migratório não conferem ao residente fronteiriço o direito de residência no País, observado o disposto no Capítulo VIII, nem autorizam o afastamento do limite territorial do Município objeto da autorização (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Em conformidade com essa legislação, o imigrante passa a ser considerado como um sujeito de direitos, ao tempo em que esta apresenta-se mais adequada à Constituição Federal e mais pautada na lógica dos direitos humanos.

De acordo com a Delegacia de Polícia Federal em Guajará-Mirim – DPF/GMI/RO, depois da aprovação da Lei, houve uma procura maior pela documentação:

Antes da nova Lei de Migração (13.445/17) havia uma resistência muito grande por parte de bolivianos quanto à regularização, pois muitos não tinham/têm dinheiro para pagar todas as taxas, ou achavam que assim que entrassem na delegacia iriam ser deportados ou até mesmo sofrer processos criminais (sem nenhum fundamento) por terem feito alguma coisa que achavam que fosse crime. Após a lei 13.445/17 e seu decreto 9.199/17, a procura pela regularização aumentou, principalmente pela possibilidade de isenção do pagamento das taxas quando a pessoa se declara hipossuficiente (art. 4º, XII, da lei 13.445/17 e art. 312 do decreto 9.199/17) (DPF/GMI/RO, 2019).

Todavia, mesmo diante da nova Lei, as burocracias estatais para o exercício de “atos da vida civil em município fronteiriço” (Art. 89), como trabalho e estudo, ainda permanecem, com isso além de estarem sujeitos ao subemprego, devido às burocracias da legalização e documentação, os/as imigrantes bolivianos/as têm sofrido várias formas de preconceitos e discriminações nas sociedades da fronteira brasileira de Rondônia, consequentemente nas

escolas, em razão da origem étnica, costumes, condição econômica que chegam ao país, hábitos alimentares e de higiene, enfim, devidos às suas heranças culturais e sociais que estão incorporadas às suas vivências, as quais não são consideradas, tampouco respeitadas e valorizadas pelos “hermanos” brasileiros.

No capítulo seguinte, apresentamos as múltiplas faces da fronteira e as suas particularidades.

CAPÍTULO II

2 A FRONTEIRA E SUAS FACES

O contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de **fronteira** precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteira torna-a muito sensível aos ventos. **É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada** (SANTOS, 1994, p. 50, grifos nossos).

2.1 Conceitos de fronteira

Etimologicamente, o termo fronteira deriva do francês *frontière*, indicando a vanguarda de um exército, que por seu turno, origina-se no latim *fronte*, e que significa frente, rosto e serviu de base a *front*, linguagem bélica que permaneceu na nossa língua sobre a forma *fronte*, designando a frente das batalhas (SILVA, 2004).

[...] Vê-se, pois, que na origem da palavra fronteira mesclam-se vocábulos vinculados às lides militares e guerreiras. Carlos de Meira Mattos, general do exército brasileiro, nascido em São Carlos-SP, em *Geopolítica e Modernidade*, livro recentemente lançado, lembra que “A fronteira é o órgão periférico do Estado e, como tal, prova do crescimento, da força e das mudanças desse organismo”. E sustenta que as guerras têm estreita relação com as fronteiras [...] (SILVA, 2004, p. 375).

Na modernidade, o conceito se ampliou para os limites entre os Estados, terminologia comumente associada à geografia, “8 - Zona de território imediata à raia que separa duas nações. 9 - Linha divisória; raia; confins”²², ou seja, concepção de limites territoriais estabelecido entre países, e por conseguinte, às relações de poder e de soberania.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) apresenta três conceitos de fronteiras: *fronteira-faixa*, “que se caracteriza pela existência de fortificações e de obstáculos defensivos” (p. 932); *fronteira-linha*, “que se caracteriza pela utilização de linhas geodésicas e/ou por acidentes naturais” (p. 932) e; *fronteira-zona*, “caracterizada pela imprecisão de uma linha demarcatória” (p. 932).

Silva e Accioly no Manual de Direito Internacional Público apresentam uma sutil diferença entre limite e fronteira, “limite é uma linha, ao passo que a fronteira é uma zona” (2002, p. 259). Os autores destacam ainda que a demarcação das fronteiras comumente resulta de acontecimentos históricos ou de acordos mútuos, sem necessariamente focar em princípios absolutos.

²² Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/fronteira>>. Acesso em: 10 maio 2018.

O conceito de zona, oriundo da geografia, evoca o reconhecimento de ocupação humana no limite, o que remete a misturas, conflitos e integrações, ao tempo em que convoca o conceito sociológico-antropológico de campo, que em Bourdieu (1989) refere-se aos distintos espaços simbólicos, tais como da religião, arte, economia, política, etc., no qual as lutas dos seus sujeitos determinam e legitimam representações que, na sociedade de classes, contribuem para garantir o domínio de uma classe sobre outra, como eficácia do poder simbólico.

[...] O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”[...] (BOURDIEU, 1989, p. 9, grifos do autor).

Assim, nessa zona de territórios fronteiriços existe uma significação dos limites geográficos e culturais/institucionais (rios, escolas, casas, trabalhos, etc.) de um lado, de outro e do próprio campo fronteiriço. Isso porque as relações possíveis de serem aí travadas se fazem dentro do campo particular de significações “em fronteira (s)”, isto é, são relações cujas significações não podem ser prévia e imovelmente definidas: seus contornos semânticos flutuam e oscilam na imprecisão do campo que é atravessado simultaneamente por significações de ao menos duas nacionalidades e culturas, sendo inevitável o enlaçamento contraditório de integrações e conflitos.

Para Ferreira (2017) a criação e delimitação de fronteiras é resultado da criação dos Estados, tendo em vista a garantia da soberania e a defesa do país. A autora salienta que “nas Relações internacionais o conceito de fronteira está vinculado ao de Estado-nação, pois o espaço de delimitação das linhas de fronteira podem ser justificativas para a paz ou para a guerra entre nações”²³.

Temos no Direito Internacional, um conceito de fronteira análogo à geopolítica, território localizado na divisa entre dois ou mais Estados ou ainda linhas que demarcam o exercício da soberania e as competências de um Estado e de outro. Cortês apresenta a concepção de Fronteira Jurídica, “limite legal entre as jurisdições soberanas de dois Estados”²⁴. E acrescenta ainda:

As fronteiras jurídicas são regidas por normas do Direito Internacional Público e por Atos Internacionais, inclusive acordos e tratados bilaterais. Elas são visíveis, ainda

²³ FERREIRA, Aurilene dos Santos. **Marcos institucionais e debates sobre o conceito de fronteiras**: um mosaico de interpretações. Disponível em <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/fronteira.html>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

²⁴ CORTÊS, Marcos Henrique Camelo. **As violações “invisíveis das fronteiras”** (Proposta inovadora para a tipologia de fronteiras). Disponível em: <<http://reservaer.com.br/estrategicos/violacoesinvisiveis.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

que, em determinados casos, essa “visibilidade” exista em função de alguma convenção (por exemplo, uma linha geodésica). As ações de violação de uma fronteira jurídica são detectáveis, às vezes até mesmo antes de se efetivar a violação. Quando não chegam a ser previamente detectadas, as violações e seus resultados são fisicamente perceptíveis²⁵.

Com o processo de globalização, as fronteiras nacionais passaram a ser questionadas, considerando que as tecnologias dos meios de transporte e da informação e comunicação, proporcionaram uma interconexão mundial que rompeu os limites físicos e ultrapassou as demarcações nacionais, reduzindo os limites do espaço-tempo e gerando um ideário falso de um mundo “sem fronteiras”.

Na série Diálogos Impertinentes²⁶, gravada na década de 1990, pela TV PUC-SP, sobre a temática Fronteiras, o cientista político Paulo Sérgio Pinheiro, dialogando com o geógrafo Milton Santos, sob a coordenação do filósofo Mário Sérgio Cortella, destaca a fronteira sob um caráter dual. É positiva pela constituição dos Estados-nações, processos de independência e de luta contra a colonização. Mas, é negativa diante dos seus fechamentos, sobretudo nos países europeus, constituindo-se em impedimento para as pessoas, como por exemplo: ciganos e refugiados (PINHEIRO, 1995). Nesse diálogo, o geógrafo Milton Santos ressalta a fronteira materializada, delimitada pelos limites entre os Estados, e a fronteira simbólica, quando ganha uma carga de significações atribuídas.

Na sociologia, a fronteira física se amplia para o espaço social e político, e constitui-se como o lugar da liminaridade, da identificação e dos conflitos inerentes ao encontro com a humanidade, o que converge no desencontro. Transcende-se a concepção geográfica para uma compreensão de fronteira humana (MARTINS, 2018).

Segundo o cientista social José de Souza Martins a fronteira é o espaço da alteridade, do limite do humano, pelo confronto das manifestações sociais, culturais e étnicas.

[...] Em sentido mais amplo a fronteira étnica se manifesta nos conflitos que põem em confronto grupos étnicos ou frações de grupos étnicos, geralmente quando os respectivos territórios se superpõem. Esse é basicamente o território do confronto entre o *nós* e os *outros*, quando ainda não se estabeleceu um acordo de convivência no mesmo espaço. [...] (MARTINS, 2018, p. 66).

A fronteira, que desde sua origem etimológica traz a ideia de disputa e guerra, reveste-se como um lugar essencialmente de conflito, onde as diferenças reveladas, propiciam mais desencontro, do que encontro com a outridade. A fronteira é o limite da humanidade.

²⁵ Op. cit.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rT9c_ynO2I>. Acesso em 19 set. 2018.

O conceito de fronteira surge na antropologia, associado às culturas. A etnografia, método de pesquisa comumente utilizado pelos antropólogos, pela imersão na cultura do Outro, apresenta uma fronteira intransponível. A fronteira é uma interface entre o pesquisador e a cultura dos sujeitos pesquisados ou entre as diferentes culturas que se relacionam.

A pesquisadora Carla Águas traz que a fronteira remete a muitos sentidos, todavia há que considerar três modelos de análise: “*fronteira que separa, fronteira como frente e fronteira que une*” (2014, p. 3). E descreve:

[...] O primeiro reúne as abordagens que a descrevem como uma linha divisória que marca a separação entre diferentes espaços – tenham eles a forma concreta dos territórios nacionais, ou sejam simbólicos, como a diferenciação de identidades. Já a *fronteira como frente* é um espaço que, à semelhança do front de batalha, avança para ganhar terreno. Vincula-se, portanto, à noção de *frontier*. Contrariando a aparente fixidez da concepção anterior, é uma fronteira em movimento, em progressivo distanciamento do centro. Em função desta distância, este é um espaço marcado por certa fluidez e criatividade, mas também por relações desiguais e pelo poder sem limites (Ribeiro, 2001).
[...] a *fronteira que une* revela-se como um lugar de encontro e negociação. Não é linear, não avança. Portanto, deixa de lado a concepção de *frontier* para abraçar a ideia de *borderland*, que vem sendo tratada pelos estudos pós-coloniais como espaço in-between. Esta fronteira pode surgir e desaparecer, mudar de forma, e tem na fluidez uma das suas principais características. Nesse sentido, o aquém da fronteira é um espaço ocupado, bem como o além da fronteira. E é na fronteira que esses mundos se encontram (ÁGUAS, 2014, p. 3).

Segundo a autora, as três distinções não são excludentes, de maneira que num mesmo tempo e espaço é possível conviver diferentes formas de fronteira, pois a linha divisória que separa é também a mesma que propicia o cruzamento.

O que está presente no conceito de fronteira é a ideia de limite, a linha (física ou imaginária) que faz a divisão entre: Estados, classes sociais, culturas, religiões etc. A fronteira é o espaço físico ou simbólico que demarca os limites entre o “Eu” e o “Outro” (o Eu nacional e o Outro estrangeiro, o Eu rico e o Outro pobre, o Eu branco e o Outro negro ou índio, o Eu católico e o Outro ateu...).

Nesse sentido, a fronteira, enquanto linha demarcadora de espaços (físicos ou simbólicos) está intrínseca nas diversas relações humanas, pois, nossas sociedades, pautadas nas ideias de limites, incluem uns e excluem outros, alguns (os privilegiados) têm acesso aos direitos sociais, outros (a massa despossuída) têm seus direitos negados. Essa concepção rígida e fixa de fronteira precisa ser transposta para uma concepção dinâmica que envolva os entrecruzamentos e as inter-relações humanas, isto é, romper com a ideia de fronteira intransponível, como limite cristalizado, para uma concepção de fronteira como fluxos (de pessoas, culturas, ideias etc.), como espaços de encontro, de interação e de aprendizagem mútua.

A fronteira que aqui nos propomos discutir, parte de uma demarcação político-territorial (Brasil/Bolívia) – “*fronteira que separa*”, mas avança e se amplia para um conceito dinâmico que envolve as trocas e os entrecruzamentos humanos, culturais e identitários imbricados nesse espaço físico e aos limites demarcados nestas relações sociais – “*fronteira que une*” ou fronteira como encontro e desencontro.

Pensar em fronteira é tratar de limites, demarcações, o que pressupõe o dentro e o fora, o mesmo e o diferente. Tratar de fronteira é discutir a diferença e refletir sobre as formas de lidar com ela. No entanto, a ideia de fronteira que aqui se discute está além do sentido dicionarizado de limite geográfico, de demarcação física de espaços (SOUZA, 2014, p. 476).

Em suma, a fronteira remete a uma ideia de demarcação, como espaço físico geográfico, mas também como espaço político-cultural que agrega ou conflita pessoas em suas múltiplas relações; ela apresenta-se multifacetada, considerando que a ação humana não se desenvolve isolada da natureza, da política e da cultura.

2.2 Fronteira: espaço de encontros, desencontros e confrontos identitários

No Brasil, a faixa de fronteira foi determinada pela Lei nº 6.634/1979, que no Art. 1º estabelece “É considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, que será designada como Faixa de Fronteira” (BRASIL, 1979). Considerando este dispositivo, há 588²⁷ (quinhentos e oitenta e oito) municípios localizados nesta faixa, distribuídos em 11 (onze) estados brasileiros.

A Bolívia é o país com a maior extensão fronteiriça com o Brasil, o equivalente a 3.423 Km (três mil, quatrocentos e vinte e três quilômetros), incluindo os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre. Em Rondônia, a faixa de fronteira abrange 27 (vinte e sete) municípios, número que se reduz para 9 (nove), considerando a linha da fronteira, isto é, os municípios localizados na delimitação com o país boliviano, como é o caso de Guajará-Mirim e Nova Mamoré. A demarcação fronteiriça em todo o estado é fluvial, pelos rios internacionais: Guaporé, Mamoré e Madeira.

A fronteira física proporciona um encontro e um confronto entre as fronteiras culturais, neste território as pessoas vivem, convivem, compartilham costumes, hábitos e encontram-se imersas nos conflitos decorrentes da diversidade cultural.

²⁷ Disponível em: <<http://www.sudeco.gov.br/web/guest/apresentacao11>>. Acesso em 09 maio 2018.

As fronteiras culturais são fronteiras simbólicas e expressam as diferenças entre as culturas, que decorrem dos sistemas simbólicos impressos de sentidos e significados, tais como a língua, a religião ou os costumes de um povo.

Tanto a fronteira física quanto a fronteira cultural convergem como ponto demarcador de limites e margens, elas demarcam as diferenças, entre quem está dentro ou fora da margem ou as diferenças entre o Eu e o Outro.

Os limites estabelecidos pelas fronteiras culturais direcionam a construção de identidades, resultante das relações intersubjetivas, as quais são marcadas pelas diferenças e pela existência do Outro.

As regiões fronteiriças são literalmente lugares de passagem, de fluxos, de hibridismo, nelas as diferenças se misturam e produzem sentidos, são espaços favoráveis às trocas, todavia nem sempre as relações são pacíficas, o que se confirma na citação de Souza (2014, p. 479) “Ao contrário, a fronteira é também o local próprio do embate, do conflito, da discórdia, do choque, da contestação. Este é também o motivo da sua existência”.

É complexa a realidade de uma região de fronteira, que ao ser marcada por polaridades e linhas divisórias (de territórios, de poder, de cultura etc.), expressa-se como um espaço *sui generis*, onde as idiosincrasias emergem no encontro do Eu com o Outro. Essa particularidade se potencializa, quando a fronteira aludida está localizada em uma região amazônica, que por sua vez, também apresenta seus conflitos e multiplicidades.

Segundo Porto-Gonçalves existe uma pluralidade de Amazônias, dentro da região norte do país, que distante de ser homogênea é caracterizada pela diversidade e heterogeneidade física e humana, evidenciadas pelo contato de diversas populações que se inter-relacionam com seus pares e com o ambiente.

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a da serra dos Carajás no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas (2005, p. 9).

Segundo o autor, a região amazônica foi, ao longo dos tempos, território de muitas tensões e conflitos sociais, por disputa de terra, devastação, exploração, convívio entre as diversas populações que migraram para a região e os embates com as culturas indígenas. Viver na Amazônia “é um desafio à inteligência e à convivência com a diversidade” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 9).

Becker aponta que a Amazônia é um desafio para o presente:

A Amazônia, o Brasil, e os demais países latino-americanos são as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista. Seu povoamento e desenvolvimento foram fundados de acordo com o paradigma de relação *sociedade-natureza*, que Kenneth Boulding denomina de economia de fronteira, significando com isso que o crescimento econômico é visto como linear e infinito, e baseado na contínua incorporação de terra e de recursos naturais, que são também percebidos como infinitos. Esse paradigma da economia de fronteira realmente caracteriza toda a formação latino-americana (BECKER, 2004, p. 72).

Para a pesquisadora, há no mundo contemporâneo três eldorados naturais: a Antártida, os fundos marítimos e a Amazônia, a última sob a soberania de estados nacionais, o Brasil sendo um deles, o que torna a região ainda mais desafiante e conflitante, considerando que a partilha de soberania com outras nações, despertou interesses ligados ao capital natural, que se sobrepõe à lógica cultural.

Camargo menciona a Amazônia, como uma das últimas fronteiras de exploração de recursos na expansão da economia mundial, que recebeu migrantes de vários estados do Brasil e serviu como espaço para atenuar os conflitos sociais no sul e sudeste do país nas décadas de 1960 e 1970. “Grande parte da população, deslocada para a região, serviu de mão de obra barata para a implantação das grandes obras estruturais necessárias para o avanço do grande capital” (2016, p. 60).

A multiplicidade amazônica e os conflitos resultantes desta, somados à particularidade e complexidade das regiões de fronteira, tornam o espaço físico e humano da região fronteira de Rondônia, um território propício aos confrontos identitários, principiados pelo encontro dos povos que ali habitam: descendentes europeus²⁸, migrantes das diversas regiões do país, povos indígenas, ribeirinhos, remanescentes quilombolas e bolivianos.

No espaço social da fronteira é proeminente o multiculturalismo, herança dos processos migratórios. Neste lugar, a cultura, a língua, a religião e outros sistemas simbólicos delimitam as fronteiras simbólicas que se inter cruzam e inter-relacionam, nem sempre de forma respeitosa, pois o convívio com a diferença e a diversidade é quase sempre conflitante nos diversos campos de poder.

A fronteira passa a ser um espaço de construção de identidades, pois no encontro com as diferenças das múltiplas culturas, resultam novas identidades, que na maioria das vezes, não se dão de forma passiva, mas de forma impositiva e imperialista, através de um processo de assimilacionismo das culturas marginais e periféricas pelas culturas dominantes.

²⁸ Há na sociedade guajará-mirense uma forte influência da cultura europeia, representada pelos descendentes de turcos, libaneses, sírios e portugueses que são membros da elite local e, entretanto, se autodenominam como “os filhos da terra”.

Martins ressalta que é na fronteira que encontramos o ser humano no seu limite histórico e onde a sociedade vai se revelar, evidenciando quem vai dominar, explorar e subjugar o Outro.

[...] É na categoria e na condição de vítima que podem ser encontradas duas características essenciais da constituição do humano, suas fragilidades e dificuldades, numa sociabilidade que parece *nova*, aparentemente destituída dos automatismos da reprodução social, característicos das regiões de ocupação antiga. Refiro-me à alteridade e à particular visibilidade do *outro*, daquele que ainda não se confunde conosco nem é reconhecido pelos diferentes grupos sociais como constitutivo de *nós*. Refiro-me, também, à liminaridade própria dessa situação, a um modo de viver no limite, na fronteira, e às ambiguidades que dela decorrem (2018, p. 10).

As regiões de fronteira são espaços híbridos, onde os contatos se pulverizam, as diferenças emergem e a riqueza multicultural se sobrepõe tacitamente, assim é necessário que essa diversidade seja compreendida e assumida como oportunidade de criação e recriação de identidades culturais.

As culturas se constituem como os elementos potencializadores para a criação e desenvolvimento das identidades, e a fronteira é, por conseguinte, o interstício para essa construção, um caminho dotado de ambivalências, entre as demarcações das identidades e das diferenças.

2.3 Identidade e Diferença

Discutir identidade nos remete à diferença, pois é a partir do Outro, numa relação de heteronomia, que esta é construída e deslocada para um processo de autonomia. O Outro é estruturante para o sujeito, é constitutivo para a sua formação, um gerador de referências identitárias.

Posto isso, somos seres fundamentalmente heterônomos, uma vez que a nossa identidade é definida pela ótica do Outro e as percepções de diferença surgem na convivência do “Eu” com o “Outro”.

Quando surge um novo ser humano, ele se forma no seio de sua mãe. Essa é a *matriz* onde é recebido e vai tomando forma todo o ser biológico. Sem o apoio dessa matriz biológica e psicológica, esse novo ser não poderia sobreviver.

[...]

Graças a essa matriz, o novo ser humano não precisa sempre reinventar tudo do nada. As pessoas de seu meio e esse próprio meio vão lhe fornecendo pistas, normas e soluções práticas para a imensa maioria de problemas comuns da vida. [...] Partindo daí, ele também — junto com os que o rodeiam — irá acrescentando sua própria experiência e sua criatividade a essa imensa e crescente bagagem cultural (ALBÓ, 2005, p. 15-6).

O deslocamento da heteronomia para a autonomia, é o que constitui o processo de apropriação da identidade, a partir da autoconsciência, que se converge em uma identidade radical.

Em Bauman a identidade é um conceito altamente contestado, remete a uma ambiguidade, constitui-se em um grito do indivíduo ao ataque de um grupo, e, de um grupo menor e fraco contra uma totalidade maior. “[...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...” (2005, p. 83-4). Há, destarte, uma natureza provisória.

Ainda segundo o autor, a passagem da fase “sólida” para a fase “fluida” da modernidade teve implicações na formação das identidades, pois assim como os fluidos que não conseguem manter a forma por muito tempo, estas passam a ter formações líquidas e reversivas.

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio muito arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter [...] (BAUMAN, 2005, p. 96).

A construção social da identidade e da modernidade ocidental é pautada naquilo que Santos chama de “raízes e opções”, que gera um pensamento moderno com caráter duplo.

O pensamento raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes. [...] O pensamento de raízes apresenta-se como um pensamento do passado contraposto ao pensamento de opções, o pensamento do futuro [...] (2010a, p. 54-5).

Stuart Hall (2015), por seu turno, infere que as sociedades da modernidade tardia são distintivas pela mudança constante, rápida e permanente, o que resulta na formação de identidades abertas, inacabadas, contraditórias e fragmentadas.

O teórico distingue três concepções de identidades: *Identidade do Sujeito do Iluminismo* - é inata e vinculada à ideia de essência enquanto núcleo interior; *Identidade do Sujeito Sociológico* - é formada pela interação do sujeito com o seu “eu” interior e com outras pessoas; e, *Identidade do Sujeito Pós-Moderno* - assinalada por transformações contínuas, contraditórias e não resolvidas.

Essa mudança de cenário originou-se do processo de globalização que penetrou a vida das pessoas e provocou deslocamentos e desligamentos das identidades nos lugares, tempos e tradições históricas.

[...] Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem aos quais se pode “falar”. [...] (HALL, 2014, p. 111-2, grifos do autor).

O psicólogo social Antonio Ciampa (1989), inspirado em George Mead (interacionismo simbólico), também coaduna dessa concepção existencialista de identidade (construída ao longo da existência humana), que se opõe a uma concepção essencialista (vinculada à ideia de uma identidade ancorada em marcas rígidas e sólidas existentes no nosso intelecto), para ele o indivíduo é uma totalidade que manifesta várias identidades, as quais são contraditórias, múltiplas e mutáveis, entretanto una, estas refletem, conservam ou transformam a estrutura social.

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.

Identidade é metamorfose.

É Sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação (CIAMPA, 1989, p. 74).

A identidade é determinada pela situação ou relação social em que o indivíduo realiza (ao se relacionar com os pais, assume uma identidade filial, ao se relacionar com os filhos, assume, por sua vez, uma identidade paternal/maternal etc.). Ela reflete as relações sociais, em constante construção e desenvolvimento, tendo as diferenças (o Outro), como ponto de partida dessa teia constitutiva. Esta é marcada pela diferença e pela outridade.

Ao considerarmos que as identidades são fabricadas mediante a marcação da diferença, que, por sua vez, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, somos levados a admitir que a **identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença**. [...] (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 38, grifos nossos).

Identidade e diferença resultam de sistemas simbólicos (dentre eles a cultura) e as relações sociais que o indivíduo estabelece. É a partir do modo como certos significados são construídos que os sujeitos se afirmam e se constituem, esses significados revelam as relações de poder que estão envolvidas em ambas.

A afirmação da identidade só ganha relevância num contexto de diversidade e de diferenciação, no qual o “Eu” se diferencia do “Não Eu”, que é o “Outro”. Por exemplo: a identidade paulista só tem sentido ser destacada num contexto de distinção, marcado pela presença de outras: a rondoniense, a mineira ou a paraense, as quais não são paulistas.

A identidade assume assim uma concepção posicional, pois demarca aquilo que o Outro não é, por isso mesmo, dependente da diferença e se encontra em um constante processo

de significação, a partir da cultura e das relações sociais. Ela não é um dado pronto, nem tampouco acabado, mas uma permanente construção.

2.3.1 Identidade Nacional como sistema simbólico

Sob a ótica de Hall (2015) uma identidade nacional é cultural, fruto de um sistema simbólico que vamos construindo desde o nascimento. Entretanto, fomos condicionados a acreditar que a identidade brasileira, argentina ou boliviana está impressa em nós como marcas genéticas.

As identidades nacionais não resultam de marcas rígidas e fixas, decorrentes de uma essência, mas das instituições culturais e dos sistemas de símbolos e representações, elas são “comunidades imaginadas”, formadas pelos sentidos que construímos sobre a nação. “Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade”” (SCHWARZ, 1986 *apud* HALL, 2015, p. 30, grifos do autor).

Torres Santomé (2013) destaca que as identidades culturais são sempre dinâmicas e sujeitas às modificações, pois decorrem das frequentes relações que os seres humanos fazem com outros membros.

As culturas nacionais criam sistemas que se constituem como universais, como a língua, por exemplo, que conforme Gnerre (1998) é o primeiro instrumento demarcador de poder. Foi pela imposição da língua portuguesa aos nativos indígenas, que os colonizadores marcaram seu domínio quando chegaram em terras brasileiras. O estabelecimento de uma língua dá uma ideia de unificação e integração nacional, todavia com a globalização e os consequentes deslocamentos, as identidades nacionais deixaram de ser centradas e homogêneas.

Benedict Anderson (1983 *apud* HALL, 2015) destaca que as diferenças existentes entre as nações são resultadas das diferentes formas pelas quais elas são imaginadas. Esses sistemas de representações formam sentidos a partir de cinco elementos: 1. *Narrativa da nação* – composta pelas histórias, eventos, símbolos nacionais que representam as experiências partilhadas que dão sentido à nação; 2. Ênfase nas *origens* e na *tradição* – como um dado natural que está sempre disponível para ser consultado e buscado; 3. *Invenção da tradição* – constitui-se como um conjunto de práticas composto por ritos e símbolos, que tentam imprimir valores e normas de comportamentos através da repetição, que implica continuidade; 4. *Mito fundacional* – baseado na história originária da nação; e, por fim, 5. Ideia de um *povo puro ou original* (HALL, 2015).

As identidades nacionais são sistemas de representações ambíguos, no qual se opõem passado e futuro (o retorno ao passado “glorioso” e o impulso de avançar em direção ao futuro e à modernidade) universalismo e o particularismo e vice-versa, mediados por questões de poder.

Santos corrobora com essa dualidade, ao afirmar que:

[...] As culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX, são, como vimos, o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado é duplice: por um lado, diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional [...] (1994, p. 49).

Mas essa ideia de unidade nacional a partir de uma única cultura, consiste em um argumento insustentável, pois na modernidade todas as nações são híbridas, formadas por um amálgama de povos, com suas respectivas línguas, costumes, tradições. Essas identidades híbridas resultam dos processos de colonização, de ocupação e de relações conflituosas. Unificar também identidade nacional em torno da raça é uma ideia inválida, pois o seu conceito não supõe validade científica. Raça é uma categoria discursiva e formal (modos de falar/sistemas simbólicos) e não biológica. As noções biológicas de raça têm sido substituídas por definições culturais (HALL, 2015).

A identidade nacional, ao se constituir como um sistema simbólico, gerado a partir das narrativas, tradições e mitos criados, tem estreita conexão com as relações de poder, pois como não existem comunidades naturais, é preciso criar um discurso e laços imaginários que permitam conectar as pessoas criando um sentimento nacionalista.

2.3.2 O Outro na fronteira brasileira: a negação da Identidade Boliviana

A fronteira, ao ser uma zona de demarcação de limites, apresenta-se como um contexto propício para a afirmação ou negação das identidades culturais. Neste espaço o Outro é aquele que tem sua identidade negada e invisibilizada, ele é a vítima.

No tocante a isso, Martins (2018, p. 10) ressalta, “Na fronteira, o homem não se encontra - se desencontra”, e acrescenta que na realidade social da fronteira não é o “pioneiro” a figura central, mas a “vítima”, isto é, aquele que não é visto, nem reconhecido.

Na fronteira brasileira rondoniense, especificamente nos nossos *loci* de pesquisa (Guajará-Mirim e Nova Mamoré), a vítima é o imigrante boliviano, aquele que chega ao novo país, cheio de sonhos e esperanças de uma vida digna e é levado a negar suas origens e ocultar sua identidade.

Esse processo de ocultação da identidade partindo do/a imigrante boliviano/a, constitui-se em um subterfúgio, para evitar os rótulos e os estereótipos sociais, circundados no ser/estar “boliviano/a”, o que expressa uma violência dilacerada, a negação de si mesmo.

Nas sociedades guajará-mirense e nova-mamoreense o termo “boliviano/a” é comumente usado em situações ofensivas ou em falas pejorativas, que objetivam diminuir ou aviltar aqueles/as que assim são chamados.

Na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, o processo de subjugação cultural a que estão submetidos os povos bolivianos é visível e explícito. É comumente observável o menosprezo a esses povos, a partir do estigma gerado em torno do adjetivo pátrio “boliviano/a”, isto é, chamar alguém desse modo é símbolo de ofensa ou de chacota. O boliviano é rotulado como um indivíduo que possui uma cultura inferior a dos povos brasileiros, e por essa razão não é respeitado, nem tampouco, valorizado (UCHÔA, 2010, p. 64).

Ainda sobre a manifestação de preconceitos e rótulos na região de fronteira, Moreira acrescenta:

“Isso é coisa de boliviano” é expressão corrente nos meios policiais, quando o brasileiro vai registrar um furto ou um roubo. “Coisa de boliviano” também é muito empregada pelas donas-de-casa, dirigindo-se aos empregados domésticos, quando querem se referir a um serviço mal feito, sujo, “porco”. A criança está mal vestida, mal cuidada, mal cheirosa? *“Menina, vai se cuidar, tu tá parecendo mais é uma boliviana”*. A moça se enfeita toda, coloca uma roupa com “brilhos”, se maquia muito, estaria sendo “brega”? *“Tá parecendo boliviana”*. O garoto vai mal na escola, demonstra dificuldade em aprender, seus cadernos são desorganizados? *“Menino burro, tá parecendo boliviano”* (MOREIRA, 2013, p. 96, grifos da autora).

É apodítico que essas falas, além de serem desrespeitosas e discriminatórias, naturalizam socialmente o preconceito ao/a imigrante, destruindo com essas ações a sua autoestima e gerando uma expropriação cultural, o que irá convergir na negação da identidade boliviana.

O termo preconceito é, aqui compreendido, como ideia prévia ou um juízo antecipado sobre determinado ser, o que ocorre num plano conceitual, assim sendo, sem fundamento crítico ou lógico e baseado na ignorância. A discriminação origina-se do preconceito, e remete à ação, por isso mesmo, ao plano atitudinal e concreto. Nesse sentido, existe na fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia, uma ideia preconcebida de superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, pautados nesta, as discriminações aos imigrantes e descendentes são naturalizadas, como já evidenciadas nas citações anteriores.

Uma linguagem crítica assume um importante papel no processo de constituição da identidade boliviana na fronteira brasileira e desconstrução dos rótulos sociais, pois ela

expressa-se não somente como um mecanismo de comunicação, mas, sobretudo, como uma forma de pensamento, que produz identidades.

[...] A linguagem é um elemento incontornável, quando se trata de pensar e intervir na vida social em geral, no cotidiano escolar e em particular nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os saberes. De fato, se a linguagem não cria mundos, sem dúvida, ela cria sentidos para os mundos. [...] (GABRIEL, 2013, p. 234).

A autora ainda enfatiza:

Para tal, é preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita, ao mesmo tempo, denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias, em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados. [...] (GABRIEL, 2013, p. 237).

Albó (2005) destaca que reconhecer a própria identidade é fixar raízes “dentro de si”. Destarte, a primeira condição para o desenvolvimento da pessoa é o conhecimento e aceitação pessoal. “Valorizar o que é seu, mesmo que os outros o rejeitem, é o ponto de partida para tornar possível uma relação de genuína, verdadeira interculturalidade” (p. 49). No entanto, a eliminação dos rótulos e dos preconceitos é condição para que o/a imigrante boliviano/a possa reconhecer a si mesmo e promover sua autoafirmação.

A Intraculturalidade, “a aprendizagem ao interior do grupo cultural onde me desenvolvo e ao qual pertença” (SACAVINO, 2016, p. 196), é uma condição para a interculturalidade, de modo que o conhecimento e a valorização da própria cultura (seus costumes, hábitos, língua, religião, tradições etc.) são, a priori, necessárias para o diálogo com as outras culturas.

A interculturalidade crítica só poderá ser realizada e vivida quando as culturas se encontrarem fortalecidas e os grupos tiverem realizado e vivenciado processos de construção de autoestima, autoconfiança e de empoderamento que permitam reconhecerem-se e situarem-se sem assimetrias de qualquer tipo (SACAVINO, 2016, p. 197).

Camilleri (1985) citado por Santiago e outros (2013) destaca que “nenhum indivíduo é capaz de estabelecer a diferença como instrumento positivo de sua identidade se não for aceito e reconhecido pelos outros” (p. 165). A aceitação e o reconhecimento pelo grupo social são fatores cruciais para a compreensão do caráter positivo da diferença.

Santos (2010) sugere uma articulação entre políticas de igualdade e de identidade, superando a tradição das políticas da homogeneidade cultural, que historicamente provocou um assimilacionismo linguístico de vários povos, sobretudo indígenas e imigrantes, e, perder a língua é consequentemente perder a cultura.

Uma política de igualdade não inferioriza e nem subordina a diferença, mas promove uma articulação horizontal entre identidades e entre as diferenças. Similarmente, uma política de identidade também se assenta no reconhecimento das diferenças. Ela se orienta a partir de três processos básicos: *diferenciação*, *auto-referência* e *reconhecimento*. O processo de diferenciação é aquele de separação entre o Eu e o Outro (nós e eles), que se distingue do processo de exclusão, pois neste o Outro se assume como tal, através de uma conquista. A autorreferência consiste na criação da identidade, resultada da soma da matricialidade, dos sistemas simbólicos e das relações sociais. O último processo é o reconhecimento, que surge do Outro para o Eu, haja vista que na identidade o Eu precisa do Outro para se constituir plenamente (THERBORN, 1995 *apud* SANTOS, 2010a).

O Grupo de Estudos Cotidianos, Educação e Cultura – GESEC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, o qual a professora Vera Candau integra, construiu de forma coletiva o seguinte conceito de educação intercultural e que também corrobora com a ideia de articulação de políticas de igualdade e de identidade:

A Educação Intercultural parte da afirmação da **diferença como riqueza**. Promove processos sistemáticos de **diálogo entre diversos sujeitos** – individuais e coletivos-, **saberes e prática na perspectiva da afirmação da justiça** – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de **políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença** (CANDAU, 2016, p. 347, grifos nossos).

Diante disso, uma articulação entre políticas de igualdade e de identidade deve ser orientada pelo “meta-direito intercultural” a seguir: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010a, p. 313).

Dussel (2007), similarmente, nos apresenta o seguinte imperativo: “Quando a igualdade destrói a diversidade, deve-se defender a diferença cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a igualdade da dignidade humana” (p. 145).

Em conformidade com tais princípios éticos, possuímos o direito de sermos iguais e também de sermos diferentes. A igualdade que deve prevalecer é, sobretudo, a que concerne às condições e acesso aos direitos básicos de todas/os.

A escola é crucial, no que tange à atenuação ou eliminação do preconceito social ao/a imigrante boliviano/a. Ela tem um papel importante quanto à afirmação dos direitos do Outro, igualdade de oportunidade e o estabelecimento de uma proposta educacional democrática e

libertadora, que proporcione o empoderamento daqueles que estão marginalizados e em situação de desvantagem.

As instituições escolares são, junto com outros equipamentos culturais, espaços maravilhosos para fomentar a abertura da mente, para aprender a compartilhar e se envolver em projetos de trabalho e de lazer com pessoas que são diferentes; para aprender a se ver como iguais, sem barreiras que dificultam a comunicação. Os partidos políticos, sindicatos, ONGs, junto aos profissionais de planejamento projeto de espaços rurais e urbanos, da arquitetura, enfrentam um desafio importante para imaginar e construir equipamentos que promovam o encontro de pessoas de diversas culturas e tradições; que rompam as barreiras entre povoados e cidades (assim como entre seus bairros), garantindo o seu encontro e diálogo (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 68).

As diferenças, mais que reconhecidas, devem ser valorizadas no contexto multicultural e incorporadas como riquezas ou vantagens, nas práticas de diálogo, da troca e do intercâmbio mútuo.

2.4 A necessidade de política regionalizada com desdobramentos nas práticas curriculares

Entende-se por Políticas Públicas, conforme Souza (2006) as ações públicas assumidas pelos governos, instituições estatais com ou sem participação da sociedade, que concretizam direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em leis.

No tocante aos direitos humanos, os estados-nações membros da Organização das Nações Unidas – ONU, pactuaram em 1948 sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, documento que traz elementos para a construção de um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações, em vista do respeito a direitos básicos e liberdades, através da educação, bem como a adoção de medidas progressivas para assegurar tais direitos, em caráter nacional e internacional.

Constam nos Artigos XXII e XXVI os seguintes direitos:

Artigo XXII

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. **A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz** (ONU, 1948, grifos nossos).

O direito à educação surge na legislação internacional como um direito a todas as pessoas, o primeiro e aquele *sine qua non* para a concretização dos demais direitos humanos.

Magalhães (2013) pontua que o direito à educação é reafirmado no Protocolo de San Salvador²⁹, de 1988, legislação no âmbito do continente americano que afirma que toda pessoa tem direito à educação, e que esta “deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz” (p. 50).

Katarina Tomasevski, relatora especial da ONU, no período de 1998 a 2004, sobre o direito à educação, afirma que a busca pela realização plena do direito à educação deve incluir os seguintes direitos, de forma concomitante:

1. *O direito humano à educação*, que corresponde ao acesso à educação e importa as condições em que o Estado deve proporcionar, tais como: financiamento, condições de trabalho docente, legislação que assegure o acesso e permanência de todos sem discriminação;

2. *Os direitos humanos na educação*, que exigem a oferta de um ambiente saudável à aprendizagem, educação na língua dos alunos, reconhecimentos dos alunos como sujeitos e desenvolvimento de políticas específicas para atender as minorias (indígenas, migrantes etc.), que não têm suas particularidades contempladas no ensino tradicional;

3. *Os direitos humanos através da educação* referem-se à preocupação com a formação dos sujeitos, de modo que estes sejam capazes de atuarem na proteção e promoção desses direitos, “promover a formação para o combate aos abusos do poder na própria educação, estimulando para isso a autonomia e o senso crítico” (TOMASEVSKI citada por MAGALHÃES, 2013, p. 52).

Ainda em conformidade com a autora supracitada, essa construção traz um conjunto de critérios indispensáveis para a realização do direito à educação e no que tange aos direitos educativos dos imigrantes, evidenciam-se violações quanto à acessibilidade (pela exigência da documentação), à aceitabilidade (pelas discriminações) e à adaptabilidade (pela negação da diferença).

Atendendo ao princípio do direito à educação, o presidente da República da Bolívia, Evo Morales, sancionou no ano de 2009, a “*Constitución Política del Estado*”, a qual traz o título de Estado Plurinacional àquele país, reconhecendo com isso os povos e as culturas marginalizadas pelo processo de colonização e rompendo com a uniformização comumente dada pelos estados-nações.

²⁹ É um Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o qual o Brasil é pactuado.

Essa Constituição afirma e reconhece as diversas culturas do povo boliviano, enfatizando sua composição plural, decorrente dos processos históricos e tradicionais, sobretudo, indígenas, garantindo o respeito e a igualdade entre todos, evidenciados nos artigos seguintes:

Artículo 1.

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Artículo 2.

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Artículo 3.

La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

Artículo 4.

El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.

Artículo 5.

I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario (sic) campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano³⁰.

O Estado Plurinacional da Bolívia traz elementos que provocam um deslocamento da soberania nacional (autonomia e poder político do Estado-Nação) para a soberania popular (vontade do povo como fonte do poder político), de modo que são os povos, com suas respectivas culturas, que dão as pistas para a adesão das políticas públicas, sobretudo as educacionais linguísticas, superando as exclusões sociais provocadas pelos processos de colonização, que outrora unificou nações em torno de uma língua, como ponto demarcador de uma identidade nacional.

No tocante ao Estado brasileiro, a Constituição Federal – CF/1988, no seu Art. 1º apresenta o seguinte dispositivo:

³⁰ Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2017).

Essa soberania expressa no inciso I, não se efetiva diretamente, pois os municípios, estados e distrito federal não são entes soberanos, mas sim, entes com autonomias. A soberania só existe e permanece na ótica do Estado brasileiro, como destacado por Meirelles:

Na Federação, como a nossa, a Soberania Nacional é da União, que exerce interna e externamente. Os Estados-membros e os Municípios auferem parcelas da Soberania interna da União, mas não são soberanos, pois que recebem apenas, por outorga da Constituição, determinadas poderes políticos e administrativos, necessários à composição de seus governos e à gestão de seus negócios internos (2006, p. 90).

Para Bobbio e outros a soberania é:

Em sentido lato, o conceito político-jurídico de Soberania indica o poder de mando de última instância, numa sociedade política e, conseqüentemente, a diferença entre esta e as demais associações humanas em cuja organização não se encontra este poder supremo, exclusivo e não derivado. Este conceito está, pois, intimamente ligado ao de poder político: de fato a Soberania pretende ser a racionalização jurídica do poder, no sentido da transformação da força em poder legítimo, do poder de fato em poder de direito. Obviamente, são diferentes as formas de caracterização da Soberania, de acordo com as diferentes formas de organização do poder que ocorreram na história humana: em todas elas é possível sempre identificar uma autoridade suprema, mesmo que, na prática, esta autoridade se explicita ou venha a ser exercida de modos bastante diferentes.

Em sentido restrito, na sua significação moderna, o termo Soberania aparece, no final do século XVI, juntamente com o de Estado, para indicar, em toda sua plenitude, o poder estatal, sujeito único e exclusivo da política. Trata-se do conceito político-jurídico que possibilita ao Estado moderno, mediante sua lógica absolutista interna, impor-se à organização medieval do poder, baseada, por um lado, nas categorias e nos Estados, e, por outro, nas duas grandes coordenadas universalistas representadas pelo papado e pelo império: isto ocorre em decorrência de uma notável necessidade de unificação e concentração de poder, cuja finalidade seria reunir numa única instância o monopólio da força num determinado território e sobre uma determinada população, e, com isso, realizar no Estado a máxima unidade e coesão política. O termo Soberania se torna, assim, o ponto de referência necessário para teorias políticas e jurídicas muitas vezes bastante diferentes, de acordo com as diferentes situações históricas, bem como a base de estruturas estatais muitas vezes bastante diversas, segundo a maior ou menor resistência da herança medieval; mas é constante o esforço por conciliar o poder supremo de fato com o de direito (2000, p. 1179-80).

No Art. 14 da CF/1988 temos que:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III – iniciativa popular (BRASIL, 2017).

A Carta Magna do estado brasileiro deixa explícito que o poder supremo e absoluto é prerrogativa da União, que mantém a soberania nacional, restando aos estados e municípios autonomias na gestão dos respectivos entes federados. A soberania popular, restringe-se ao direito ao voto, pela escolha dos seus representantes, nas eleições periódicas e legítimas.

Não obstante, a política deve ter em vista o atendimento das necessidades e interesses da comunidade, que se constitui como totalidade. Assim, quando o político secundariza a totalidade e o conjunto em detrimento dos seus próprios interesses, ocorre a corrupção da política, isto é, há um rompimento com a totalidade e com os direitos, quebrando a confiança.

Para Dussel (2007), a política nasce do poder da comunidade que se constitui como *potentia*, a qual denomina “poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político” (p. 29). A *potentia* é o poder do povo, que por sua vez, delega o poder em si para o poder fora de si, a *potestas* (poder institucional/políticos), aqueles que exercem o poder delegado pelo povo.

A *potestas*, como representantes eleitos, deve ter suas ações pautadas no poder obediencial, isto é, cumprindo com as exigências da vida plena dos cidadãos, pela escuta e obediência àqueles que lhe delegaram o poder (*potentia*). A política compreendida desse modo promove a produção, reprodução e desenvolvimento da vida (DUSSEL, 2007).

A prática do bem comum é o horizonte da política, esta tem como objetivo a satisfação das reivindicações sociais e como espaço de atuação o social. Destarte, as políticas que emergem numa região de fronteira, devem ter como princípio a vida dos cidadãos, o atendimento às suas necessidades e reivindicações, em cumprimento ao poder obediencial.

A região de fronteira suscita a implantação de políticas públicas que atendam aos interesses da comunidade local, considerando sua realidade geográfica, econômica, social, cultural e educacional.

Deste modo, em vista das crescentes demandas pelos municípios fronteiriços de políticas públicas específicas para estas localidades, o Ministério da Integração Nacional, estabeleceu o conceito de cidades-gêmeas, para as cidades na linha de fronteira, a partir da publicação da Portaria 125/2014.

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

que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014).

Por este instrumento legal, Guajará-Mirim (Rondônia – Brasil) e Guayaramerín (Beni – Bolívia) passaram a ser cidades-gêmeas, o que aparentemente atestou uma abertura à criação de políticas públicas que garantam a integração das cidades fronteiriças. No mapa seguinte pode-se ver as 29 cidades-gêmeas brasileiras

Mapa 3: Localização das cidades-gêmeas na Linha de Fronteira



Fonte: <<http://cdif.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>>.

Acesso em: 14 mar. 2018.

Nota: As cidades-gêmeas brasileiras estão distribuídas nos seguintes estados: Amapá (Oiapoque); Roraima (Bonfim e Pacaraima); Amazonas (Tabatinga); Acre (Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Santa Rosa do Purus); Rondônia (Guajará-Mirim); Mato Grosso do Sul (Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã e Ponto Murtinho); Paraná (Barracão, Foz do Iguaçu e Guaíra); Santa Catarina (Dionísio Cerqueira); Rio Grande do Sul (Aceguá, Barra do Quaraí, Chuí, Itaqui, Jaguarão, Porto Xavier, Quaraí, Santana do Livramento, São Borja e Uruguaiana).

Nova Mamoré é um município na linha de fronteira, todavia não é cidade-gêmea, com Riberalta (Beni-Bolívia), pois ambas as localidades são fronteiriças nas suas respectivas áreas rurais, como outros sete municípios rondonienses, diferentemente de Guajará-Mirim/Guayaramerín, que são dois centros urbanos.

A Portaria nº 125/2014, dispositivo legal que apresentou pistas para a integração entre as nações fronteiriças, pelas cidades-gêmeas, entre elas, Guajará-Mirim e Guayaramerín, parece-nos que não foi implementada, pois, as relações entre os dois países, ainda continua restrita às questões comerciais, não há uma integração institucional, educacional ou cultural.

O universo multicultural e plurilinguístico presente no contexto fronteiriço, resultado do encontro das diversas variações linguísticas e dialetais do português, das numerosas línguas indígenas e do castelhano, implica a existência de políticas que reconheçam as subjetividades inerentes aos sujeitos da fronteira e que propiciem a existência de um diálogo intercultural, com horizontalidade, sem subordinação, tampouco exclusão de nenhuma identidade cultural.

Dussel enuncia como princípio crítico material da política, na dimensão cultural, o seguinte imperativo:

[...] devemos apoiar a *identidade* cultural de todas as comunidades incluídas dentro do sistema político, e defender a *diferença* cultural quando se tentar homogeneizar as culturas e as línguas da população da dominação de uma delas[...] com a exclusão das outras! Devemos efetuar uma Revolução cultural! – é o princípio que nos propõe da Bolívia Evo Morales (2007, p. 107, grifos do autor).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, no ano de 2002 proclamou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, reafirmando o seu compromisso com a DUDH proclamada em 1948 e enfatizou:

Reafirmando que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças, *Constatando* que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, *Afirmando* que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais, *Aspirando* a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais, [...] (UNESCO, 2002).

Esse documento representa o compromisso formal dos estados-nações membros das Nações Unidas de preservar e promover a diversidade entre as culturas e o respeito à alteridade (CASALI, 2018).

O “Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural”, afirma que:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o *pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública* (UNESCO, 2002, grifos nossos).

Na sequência, o Art. 3 – “A diversidade cultural como fator de desenvolvimento” expressa:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002).

Fica explícito no documento aludido que a pluralidade cultural deve ser protegida e promovida no seio das sociedades que se assumem democráticas, pelo intercâmbio entre os povos e os processos interativos e criativos resultantes deste.

Por fim, os Artigos 4, 5 e 6 que tratam sobre a diversidade cultural e os direitos humanos evidenciam a diversidade cultural como um direito universal, a saber:

Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural (UNESCO, 2002).

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinado em 1966 pelos estados-nações membros da ONU, também reafirma os compromissos da DUDH

assinada em 1948, que o Brasil faz parte desde 1945, e foi promulgado pelo Decreto nº 591/1992:

Artigo 1º

1. Todos os povos têm o direito à autodeterminação. Em virtude deste direito, determinam livremente o seu estatuto político e asseguram livremente o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.
2. Para a consecução de seus objetivos, todos os povos podem dispor livremente de suas riquezas e de seus recursos naturais, sem prejuízo das obrigações decorrentes da cooperação econômica internacional, baseada no princípio do proveito mútuo, e do Direito Internacional. Em caso algum, poderá um povo ser privado de seus próprios meios de subsistência.
3. Os Estados Partes do Presente Pacto, inclusive aqueles que tenham a responsabilidade de administrar territórios não-autônomos e territórios sob tutela, deverão promover o exercício do direito à autodeterminação e respeitar esse direito, em conformidade com as disposições da Carta das Nações Unidas (BRASIL, 1992).

Dessarte, entendemos que os problemas práticos e pontuais vivenciados no cotidiano de uma região fronteira devem ser pensados, discutidos e resolvidos considerando o contexto em que eles surgem e as subjetividades dos/as sujeitos/as envolvidos/as. As culturas locais devem apontar as pistas dos caminhos onde todos devem percorrer atendendo ao direito da autodeterminação.

Moreira argumenta a favor da articulação das potencialidades regionais e sugere:

Responder às necessidades sociais implica em articular sujeito e interesses, desejos e potencialidades, relacionadas às diversas teorias, para melhor compreender os problemas da prática da vida, que sugerem novas teorias e experiências não reveladas na memória da comunidade local (2007, p. 21).

Nesse sentido, faz-se necessário um deslocamento da ótica global para a local, partindo da realidade concreta onde os sujeitos estão inseridos, através de um comprometimento com a vida e com os problemas inerentes à localidade, pautados em uma ética material, que pensa a vida como princípio universal.

A multiplicidade reconhecida socialmente na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, parece-nos invisibilizada nos espaços escolares, quando nos deparamos com currículos que manifestam língua, conteúdos e práticas pedagógicas monoculturais, que subjagam e subordinam as diferenças das culturas periféricas, transformando a escola em um ambiente de modelagem e aculturação.

Não basta apenas identificar e regularizar o aluno boliviano, mas também, encontrar maneiras de integrá-lo ao processo de ensino sem marginalizá-lo culturalmente a partir de um currículo nacional que pouco contribui para educação fronteira. Para isso, faz-se necessário compreender um pouco da história, da política e do modo de vida do povo boliviano (SANTOS, 2012, p. 4).

As escolas da rede estadual de ensino da região da fronteira são gerenciadas pela Coordenadoria Regional de Ensino de Guajará-Mirim – CRE/GM, subordinadas à gestão da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-RO. Esta estatal elaborou em parceria com professores e técnicos, no ano de 2012, o Referencial Curricular de Rondônia, documento publicado no ano de 2013, que se constitui em uma política pública que direciona a construção curricular das unidades educativas estadual dos 52 municípios de Rondônia.

Pautadas por esse instrumental as escolas elaboram suas propostas curriculares, tomam decisões sobre programas e projetos educacionais e realizam seus respectivos planejamentos, que impactam as práticas educacionais.

Diante do referido documento, somos impelidos a questionar em que medida esse referencial apresenta em sua essência uma proposta de currículo, que atenda às necessidades das culturas fronteiriças e que contemple a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística presentes nestes contextos.

Guajará-Mirim e Nova Mamoré distinguem-se dos demais municípios de Rondônia, tanto no aspecto geopolítico (zonas de fronteira, áreas de preservação ambiental e territórios indígenas), quanto no aspecto cultural (decorrentes dos diversos ciclos migratórios que a região vivenciou). Essa singularidade da região fronteiriça, não pode ficar aquém das políticas públicas, sobretudo aquelas que refletem na educação.

Em Dussel:

A política sendo a vontade-de-viver, consensual e factível, deve tentar por todos os seus meios [...] permitir a todos os membros que vivam, que vivam bem, que aumentem a qualidade de suas vidas. [...] A vida humana, sendo o critério material por excelência, é o conteúdo íntimo de toda ação ou instituição política (2007, p. 105).

Destarte, toda ação política deve ter como parâmetro o bem-viver dos seus membros, a qualidade e o desenvolvimento de suas vidas, considerando que os políticos (*potestas*) exercem uma liderança obediencial, pautada no serviço e cumprimento do poder delegado pelo povo (*potentia*).

Evo Morales, a partir do reconhecimento do Estado Plurinacional da Bolívia em 2009, aponta caminhos para a superação de políticas excludentes de homogeneização cultural, garantindo novas formas de lidar com as diferenças culturais, pelo diálogo horizontal e mútuo reconhecimento e respeito.

Freire (1980, 1989) defende que toda ação educativa precede uma reflexão sobre o homem e suas condições culturais, considerando que este é um ser histórico e social, por isso mesmo temporal, que se faz e se constrói a partir das relações estabelecidas no convívio em

sociedade. “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40).

Ao ser entendido como um conjunto de teorias e práticas pedagógicas em torno do conhecimento, o currículo escolar, deve reconhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo, comprometendo-se com sua formação democrática e emancipatória.

O currículo pensado e materializado a partir de uma região fronteiriça, deve ter como ponto de partida a realidade concreta dos seus sujeitos e tudo que está intrínseco a eles, culturas, línguas, modo de vidas etc., a partir de um diálogo intercultural e horizontal, que nasce do reconhecimento da incompletude humana, avança para o estabelecimento de uma relação de alteridade, nutrida por respeito, confiança e consideração e alcança uma conscientização e emancipação democrática.

2.4.1 O pioneirismo do PEIBF

O Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira – PEIBF, é uma política pública para a construção de um programa educacional para as escolas das regiões de fronteira, que fazem parte do sistema de cidades-gêmeas internacionais definido pelo Ministério da Integração Nacional.

O projeto tem o objetivo principal de promover “a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua³¹.

Esse projeto foi criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, e “nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre as cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil” (BRASIL, 2008, p. 3). Os professores, de ambos os países, realizam o planejamento das aulas juntos e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana.

A pesquisadora Márcia Sagaz (2013), em sua dissertação de mestrado, destaca o PEIBF como um projeto pioneiro no país, que faz parte das ações do Mercosul, conforme Plano de Ação 2006-2010 quando passou a fazer parte da agenda de trabalho.

O Projeto visou promover as línguas espanhola e portuguesa através de uma política linguística com foco no ensino bilíngue e nos intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil. Posteriormente, a partir de 2008, a parceria foi ampliada aos demais países

³¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 17 out. 2017.

partícipes do Mercosul: Paraguai, Uruguai e Venezuela, sendo este último, naquela época já em processo de adesão (SAGAZ, 2013, p. 41).

O projeto é guiado pela metodologia de projetos de aprendizagem, que tem como ponto de partida o conhecimento e a valorização das culturas envolvida, pautadas em práticas de interculturalidade. O documento do PEIBF elenca dois conceitos de interculturalidade:

Entenderemos por ‘interculturalidade’, em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamento conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a **dimensão das vivências**, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais.

Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, sua (sic) formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngüe. Esta é a **dimensão informacional** da interculturalidade (BRASIL, 2008, p. 15, grifos nossos).

Percebe-se que as ações de interculturalidade incorporadas no projeto partem das práticas sociais, dos diálogos e das vivências que estimulam a convivência social, que se complementa com os conhecimentos acerca do Outro, do outro país, consequentemente, dos aspectos que constituem a história e a cultura dos povos de ambas as nações.

O projeto possibilita sistematicamente:

1. Usos da segunda língua, pois no projeto não se fala na aprendizagem de língua estrangeira, mas como segunda língua.

A presença de textos na segunda língua, a ser estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica à medida em que avançam suas possibilidades de leitura, tornando-se com o tempo, uma presença constante em todos os atos educativos, das diferentes disciplinas (BRASIL, 2008, p. 17).

2. Relação Pessoal com um falante nativo da segunda língua, de modo que a criança não convive somente com os usos da segunda língua, mas é construído “um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua [...] o que possibilita à criança perceber e vivenciar a pragmática que liga língua e cultura” (BRASIL, 2008, p. 17).

3. Profissional da comunidade nacional/cultural, que permitirá à criança o convívio com professores de ambos os países e suas respectivas tradições pedagógicas.

Tais ações ocorrem de forma integrada, e além do conhecimento da segunda língua e convívio com pessoas de outras nacionalidades, “ampliam a base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focalizar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho” (BRASIL, 2008, p. 18).

A metodologia de trabalho por Projetos de Aprendizagem que orienta o projeto possibilita que se escolham temas a serem desenvolvidos localmente, conforme as realidades das diferentes escolas envolvidas. E, são os interesses dos alunos envolvidos e o consenso dos professores que definem o ponto de partida. O Ensino via Projetos de Aprendizagem – EPA, configura-se desse modo, dentro de uma perspectiva educacional freireana, onde os interesses dos educandos impulsionam os conteúdos a serem problematizados. Pelo “currículo *post-factum*”, os conteúdos não são definidos a priori, mas surgem em decorrência das ações e aprendizados efetivamente realizados pelos alunos e são registrados, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada país. O projeto sugeriu como estratégia de acompanhamento e avaliação processual dos alunos, o portfólio, processo de seleção de atividades que explicitam o percurso de aprendizagem de cada aluno.

2.4.2 A institucionalização do PEIF como política curricular de fronteira

Desde a sua implementação, o PEIBF dispunha apenas de um marco documental, intitulado “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”, publicado em 2008. Nesse sentido, carecia da fundamentação de uma formalização nas instâncias governamentais, o que sucedeu somente em 2012, quando o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, instituiu através da Portaria nº 798/2012, publicada no Diário Oficial da União - DOU, de 20 de junho, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, com o objetivo de promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

No tocante à institucionalização do PEIF, Sagaz (2013) discorre:

A portaria deriva, em certa medida, de parecer do IPOL encaminhado à CFC/SEB/DPEIEF/MEC, em julho de 2010. O parecer objetivava solicitar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o “Estabelecimento de Diretrizes Nacionais que permitam um enquadramento jurídico e administrativo das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira”. (IPOL, 2010, não paginado). Já a Nota Técnica, elaborada,

pelo MEC para o CNE, a partir do parecer, tem como objetivo o “estabelecimento de diretrizes gerais para escolas de fronteira”. Embora a nota verse sobre o PEIBF, não explicita nem o bilinguismo ou a interculturalidade em seu objetivo. De qualquer maneira, não foi possível identificar qualquer parecer sobre este tema, nos emitidos pelo CNE entre os anos de 2010 e 2012, disponíveis no portal do MEC, tampouco foi possível obter do MEC resposta sobre a data que a nota técnica teria sido encaminhada.

O programa instituído pela Portaria nº 798, restringe a participação às escolas instruídas pelo “Modelo de Ensino Comum de Zona de Fronteira a partir de um Programa para a Educação Intercultural com Ênfase no Ensino de Português e Espanhol”. Esse Modelo Comum vem a ser o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira. Por outro lado, a Portaria institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, o que significa grande passo para a implantação de uma política pública, uma vez que o Projeto até então não tinha um lugar formalizado nas instâncias governamentais (SAGAZ, 2013, p. 149).

Haygert e Sturza destacam que o PEIF, enquanto política linguística, “visa a expansão das fronteiras a partir de um projeto que propõe por em contato professores e alunos luso e hispanofalantes para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam as línguas nacionais” (2015, p. 6).

A Portaria nº 789 que instituiu o PEIF, em decorrência do não regulamentado PEIBF, apresenta no Art. 2º, os seguintes princípios do programa:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas; II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda; III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (BRASIL, 2012, p. 2).

O programa se consolida como política pública comprometida com as necessidades dos contextos de fronteira entre o Brasil e os países vizinhos, pois pelo ensino intercultural, não somente a língua do Outro passa a ser valorizada, mas, a cultura, a história e a identidade. A interação das línguas: português e espanhol, avança para interações sociais que não negam, tampouco subordinam as culturas.

Apesar do processo de desmonte da educação pública, que sucedeu no Brasil, posterior ao golpe parlamentar de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e consequentemente pela fragilização das relações com os países membros e associados ao MERCOSUL, evidenciada pela “Reforma do Ensino Médio”, que dentre outras ações arbitrárias, determinou a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa ao Ensino Médio,

revogando a Lei Federal 11.161/2005 (que instituía o ensino da Língua Espanhola), vemos a instituição do PEIF, na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, como uma alternativa para a interação entre os povos brasileiros e bolivianos, como também para a atenuação dos preconceitos sofridos pelos/as alunos/as de origem boliviana, e ainda para o empoderamento da cultura estigmatizada.

O currículo intercultural atravessa as fronteiras e é ponto fundante dessa política pública, e se constitui como uma proposta para a alteridade e libertação dos/as sujeitos/as estigmatizados/as, o qual discutiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

3 CURRÍCULO INTERCULTURAL, ALTERIDADE E EMANCIPAÇÃO

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

3.1 Concepções de currículo

O termo currículo, do latim *curriculum*, significa originalmente “ato de correr, atalho, corte” (CUNHA, 2010, p. 196), o que dá a ideia de fluxos, escolhas e caminhos a serem tomados e que para Goodson refere-se a “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (1999, p. 31), origina-se daí a concepção tradicional do currículo calcada em questões de ordem estrutural e de organização do ensino.

Segundo Hamilton a palavra *curriculum* aparece pela primeira vez em 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, na Escócia, em um atestado concedido a um mestre. O termo surge num contexto de influências calvinistas e refere-se “ao curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta” (1992, p. 11). Nesse contexto, falar de currículo corresponde à estrutura e sequência completa de um curso, no sentido de controlar o ensino e a aprendizagem.

No tocante ao conceito de currículo Gimeno Sacristán acrescenta:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à idéia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. [...]

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. [...] (2013, p. 17).

O autor ainda aponta que o currículo possui um caráter organizativo daquilo que a escolarização vai se ocupar, conseqüentemente com o que deverá ser ensinado e aprendido. Fica explícito desde o surgimento do currículo, o seu caráter controlador e regulador. Essa associação do currículo à classe, com seus conteúdos, graus e idades passa a regular também as pessoas, através do processo de escolarização.

Conforme Moreira e Silva (2002), as discussões acerca do currículo escolar surgem no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, em consequência dos processos de industrialização e urbanização da sociedade. A presença de imigrantes nas grandes metrópoles representava uma ameaça à cultura e aos valores das classes mais privilegiadas, como também à preservação da homogeneidade, com isso houve a necessidade de discutir sobre um programa de ensino comum a todos, que promovesse a adaptação das crianças imigrantes aos valores e comportamentos da classe existente.

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. [...] Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. [...] (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10-1).

Nos primeiros estudos e propostas do campo curricular destacam-se duas tendências: a primeira centrada na elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, tendo como defensores Dewey e Kilpatrick; a segunda pautada na construção de um currículo focado no desenvolvimento dos aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, representada por Bobbit. Ambas as tendências deram origem ao que no Brasil denominaram-se “escolanovismo” e “tecnicismo”, respectivamente (KLIEBARD *apud* MOREIRA; SILVA, 2002).

Silva (2007) infere que a publicação da obra de Bobbit, *The curriculum*, em 1918, inaugura o início dos estudos do currículo como um campo especializado, momento em que nos Estados Unidos discutiam-se sobre as finalidades e os objetivos da educação escolar para as massas. Inspirado no modelo de Taylor³² (eficiência na esfera econômica), Bobbit queria transferir para a educação os princípios da administração científica, desse modo, propunha que a escola seguisse os moldes de uma empresa ou indústria.

A orientação dada por Bobbit iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ela iria concorrer com as vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbit, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. [...] (SILVA, 2007, p. 23, grifos do autor).

³² O taylorismo é um modelo de administração, tendo como principal expoente o estadunidense Frederick Taylor, que desenvolveu uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, tendo como objetivo uma maior eficiência operacional, com a máxima economia de esforço.

Dewey, diferentemente da concepção educacional mecânica, proposta por Bobbit, propunha uma educação mais humanista, vinculada aos interesses da criança, tendo como ponto de partida no planejamento curricular, as experiências vividas pelos alunos, em vista da resolução dos problemas reais e práticos.

A concepção tradicional de Bobbit (calcada no ensino de técnicas e habilidades correspondentes às exigências da economia vigente) e a progressista de Dewey (tendo o aluno e os seus interesses como centro do processo de aquisição do conhecimento escolar) dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta do século passado nos Estados Unidos e em muitos outros países, embora conforme Silva (2007), tenha sido a tecnicista a que mais influenciou o currículo como campo de estudo.

Nos primeiros anos da década de 1970, um grupo de educadores estadunidenses atribui fortes críticas às perspectivas rígidas e conservadoras do currículo, em uma conferência na Universidade de Rochester, dando início à reconceptualização do campo do currículo. Duas correntes desenvolvem-se a partir desta conferência, uma tendo como precursores Michel Apple e Henry Giroux, associados à Universidade de Wisconsin e Columbia; a outra representada por William Pinar, da Universidade de Ohio (MOREIRA; SILVA, 2002).

Apple toma como base os elementos da crítica marxista da sociedade (dominação de classes), de maneira que currículo só pode ser transformado, se houver uma conexão deste com as relações de poder. Giroux, por seu turno, critica o tecnicismo e o caráter dominante exercido no currículo e, apoiado em Freire, propõe um currículo que produza e crie significados sociais, dentro de uma escola que dê aos alunos liberdade para a discussão, participação e questionamentos dos problemas da vida social (SILVA, 2007).

William Pinar promove a ruptura epistemológica mediante a proposta de reconceitualização, apresentando o currículo como um projeto que responde à dimensão humana do sujeito. Ao introduzir o termo *currere*, o autor traz o currículo como experiência pessoal e coloca o indivíduo no centro das discussões (PACHECO, 2009).

Na Inglaterra, o movimento de crítica às concepções tradicionais de currículo, surge através da *Nova Sociologia da Educação* – NSE, a partir de Michael Young, tendo como marco a publicação da coletânea *Knowledge and control*, em 1971. Este livro-texto “afirmou que o tema de estudo primordial da sociologia da educação deveria ser o currículo e a pedagogia como processos sociais” (YOUNG, 2000, p. 63).

A crítica ao currículo dada pela NSE não se restringia apenas à escola, mas, uma crítica à sociedade. Entretanto, Young destaca que:

A “nova sociologia da educação”, como conjunto de idéias e descrição das prioridades de um grupo de pesquisadores e professores, teve vida breve, em parte em razão de suas próprias limitações teóricas, [...] e em parte em razão das mudanças nas circunstâncias políticas e econômicas mais amplas, o que significava que a ênfase dada aos professores como agentes de mudanças se tornava algo cada vez menos realista. [...] (YOUNG, 2000, p. 64, grifos do autor).

Apesar dessas problemáticas, Moreira (2003) destaca que a NSE deu base para as teorias críticas do currículo, surgidas na década de 1980, as quais passaram a considerar nas discussões curriculares as relações entre política, ideologia e poder. Para as teorias críticas, o currículo nunca é um empreendimento neutro, mas dotado de ideologias implicadas nas relações de poder.

O pensamento curricular, no Brasil, origina-se na década de 1920, quando importantes transformações sucederam no país e surge a nova área de estudo, a partir das influências recebidas dos Estados Unidos. Na década de sessenta, o campo de estudo passou a ser disciplina, consolidada pela introdução de Currículos e Programas nos cursos superiores do país. Mas, foi a partir da década de 1980 que houve um crescimento das discussões sobre o currículo, ampliando-se para o debate sobre a reconceitualização do campo disciplinar (MOREIRA, 2002).

Para Apple (1989, 2006), a educação nunca é neutra e o educador, embora tendo consciência ou não, está sempre envolvido em um ato político. Destarte, a escola é sempre um lugar onde a cultura e a ideologia são produzidas.

No tocante à ideologia, o autor evidencia que não se trata de algo que se dê descolada ao poder. “[...] Ela está na realidade, vinculada ao estado, antes de tudo. [...]. Como parte do estado, a educação, portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo” (APPLE, 1989, p. 43-4). A escola é um espaço onde ocorre a inter-relação entre a economia e a cultura.

Giroux é defensor de uma linguagem criticamente afirmativa, que possibilite aos educadores críticos conhecerem como as subjetividades são produzidas dentro dos contextos onde os sujeitos estão inseridos, de modo a compreendê-las. Essa linguagem é possível a partir de uma pedagogia que “problematiza a forma como professores e alunos apoiam, resistem e se acomodam àquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam nas relações existentes de poder e dependência” (1988, p. 86). Ou seja, é necessário questionar, problematizar e desvelar os mecanismos de poder intrínsecos nas linguagens conformistas, para propor, de forma contrária uma linguagem de resistência, denúncia e crítica aos discursos opressores.

Se a educação não é um empreendimento neutro, o currículo também não o é, estará sempre envolvido com as relações de poder, de reprodução da cultura e da ideologia das classes dominantes. Destarte, as teorias de currículo sempre serão as teorias da sociedade, uma vez que reproduzem a história e a cultura dos sujeitos nos seus respectivos tempos.

Enquanto as teorias tradicionais do currículo focalizam para as questões estruturais e organizativas do ensino, as teorias críticas ampliam-se para os questionamentos sobre “o quê” e “por quê” de determinados conhecimentos, elas “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 17).

As teorias tradicionais restringem o currículo como mecanismo de organização, estruturação do ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, objetivos etc.; as teorias críticas, por sua vez, enfatizam as questões de ideologia, poder, emancipação imbricadas na construção curricular.

Silva (2007) acrescenta no quadro das teorias do currículo, “as teorias pós-críticas”, as quais segundo ele estão preocupadas com questões de identidade, alteridade, diferença, gênero etc., muito embora para nós, estas discussões também estejam presentes no campo das teorias críticas, uma vez que questionam as ideologias e os processos de reprodução cultural manifestados pela linguagem.

Em Bernstein encontramos que o currículo na atualidade é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, ou seja, ele que tradicionalmente limitava-se à prescrição de conteúdos, amplia-se para o conjunto de todas as práticas educacionais. Destarte, sua construção deve considerar a complexidade dos fins da educação, como também despertar os sujeitos para o alcance desses objetivos (GIMENO SACRISTAN, 2013).

A professora Inês Barbosa de Oliveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, discorre que a forma mais tradicional de se conceber o currículo é como “conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para disciplinas e séries escolares” (2001, p. 21), concepção que se apresenta limitada, pois deixa de considerar as práticas reais e concretas daqueles que transmitem os conteúdos e deixa de considerar também o caráter dinâmico dos currículos, todavia, essa concepção restrita, ainda é presente nas práticas pedagógicas atuais.

A educadora menciona ainda que as tendências mais recentes ampliam essa visão e passam a considerar os procedimentos metodológicos, avaliativos e os planejamentos também como currículo, com isso levam em conta os reais processos de transmissão de conteúdos e de avaliação da aprendizagem como elementos curriculares. Também reconhecem as práticas curriculares como espaços de criação do currículo, não apenas como reprodução de currículos fabricados.

Sob o prisma de Gimeno Sacristán (1999), o currículo é impulsionado na atualidade por quatro questões fundamentais, que se constituem como os desafios dos sistemas educativos: 1. A reprodução ou transmissão da cultura objetiva, a criação do ser *culto*; 2. O cuidado do desenvolvimento e a consolidação da personalidade do sujeito imaturo, em vista da consolidação do *cidadão*; 3. A socialização desse sujeito dentro de um conjunto de valores, para a *formação* adequada da sua *personalidade*; 4. A preparação para sua efetiva participação nas atividades produtivas, através do *trabalho*.

Esses desafios postos pelo teórico resultam em um princípio comum, “a *universalização* do que esses bens representam em condições de *igualdade* para todos, como ideal democrático” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.149). Há que considerar que a educação se torna vital, nesse processo da modernidade, de formação de um sujeito que seja ao mesmo tempo: culto, um bom cidadão, que tenha uma personalidade bem constituída e que seja um bom trabalhador.

O currículo passa a ter a responsabilidade de transmitir conteúdos culturais, em vista do reconhecimento dos sujeitos e da abertura para a criação e desenvolvimento de ideias inovadoras, uma vez que o progresso em educação perpassa pelo reconhecimento do vínculo entre cultura e a formação do indivíduo.

Diante do multiculturalismo evidenciado na sociedade e, conseqüentemente, na escola, faz-se necessário desenvolver nos indivíduos atitudes de tolerância e de respeito diante daqueles que lhes são diferentes, pois não é suficiente reconhecer a diversidade, torna-se necessário criar mecanismos para que haja um diálogo intercultural, de modo que as culturas possam se abrir às contribuições mútuas.

O currículo precisa abrir espaço para estudar as diferenças culturais e como estas se relacionam, que isso signifique desenvolver a ideia de relativismo cultural, que tende à segregação de conteúdos para diferentes grupos sociais.

Um mecanismo facilitador desse desafio posto à escola, trabalhar a cultura sem relativizá-la, seria a ideia do “relativismo sadio”, como enfatizado por Gimeno Sacristán (1999), o qual representa a ideia de abrir o espaço escolar para textos negados e variados. O texto na escola é a materialidade das culturas.

3.2 Currículo e cultura: uma relação indissociável

Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, em sua obra clássica “A interpretação das culturas” (1973), apresenta cultura como uma complexa teia e sistemas de significados e

mecanismos simbólicos, como uma ciência interpretativa, que busca explicações. Assim, é tarefa da etnografia³³, descrever densamente os fatos, situações, costumes etc.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2015, p. 7).

Para o antropólogo, a cultura foi essencial para a existência e sobrevivência humana, uma vez que sua evolução se deu inicialmente a partir dos mecanismos de variação genética e seleção natural, mas foi o desenvolvimento cultural que garantiu o ciclo evolutivo. E acrescenta:

[...] Em algum estágio particular da sua história filogenética, uma mudança genética marginal de alguma espécie tornou-o capaz de produzir e transmitir cultura e, daí em diante, sua forma de resposta adaptativa às pressões ambientais foi muito mais exclusivamente cultural do que genética. [...] (GEERTZ, 2015, p. 34).

O homem é definido pelo elo existente entre a natureza e a cultura, pela forma como a primeira, transforma-se na segunda. Sob essa ótica, ao tempo em que a cultura é uma construção humana, é por ela que o homem se formou e continua seu processo formativo. A incompletude e o inacabamento humano vão sendo tecidos, completados e mediados pela cultura.

As neurociências sustentam que o cérebro registra através de mapas a interação do corpo com o meio e são as imagens destes mapas que formam a mente (DAMÁSIO, 2011, 2012). A cultura é componente da formação do neocórtex³⁴, que se constitui em uma capacidade adquirida. Ela atualiza a potência das experiências fundamentais para a sobrevivência da espécie humana.

É a cultura que molda e lapida as pulsões e os instintos naturais humanos, ela é um meio de adaptação aos diferentes ambientes e é um processo sempre cumulativo, resultante de todas as experiências obtidas socialmente e historicamente.

Sobre as pulsões inerentes aos seres humanos, Freud (2017) é enfático em afirmar que as pulsões “más” (sic) são conversíveis em pulsões de vida a partir da influência simultânea de fatores internos e externos. Os fatores internos referem-se aos influxos exercidos sobre as pulsões egoístas pela necessidade humana de amor, componente erótico. Os fatores externos se

³³ Etnografia corresponde ao método de pesquisa, comumente utilizado pelos antropólogos, para descrição social científica de um grupo cultural e caracteriza-se pelo registro minucioso de fenômenos particulares, em vista de “recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo” (CHIZZOTTI, 2014, p. 71).

³⁴ Conforme Mlodinow (2014) o cérebro humano é anatomicamente dividido em três regiões básicas: o cérebro reptiliano, o sistema límbico e o neocórtex. O cérebro reptiliano tem como encargo básico a nossa sobrevivência instintiva, similar à dos répteis. O sistema límbico é responsável pela gestão das emoções, comportamentos sociais e processos de aprendizagem e comum a todos os mamíferos. Já o neocórtex é o lugar relacionado à consciência e ao raciocínio lógico e específico aos seres humanos.

efetua pela educação e em seguida pela cultura. Destarte, a cultura desenvolveu um papel crucial no processo de civilização.

O conceito de cultura ao longo do tempo passou por significados diferenciados. Na tradição clássica e humanista, cultura foi associada à condição do homem culto, cultivado e educado, por cultivo. Na tradição moderna, a cultura vinculou-se ao processo de escolarização, pela formação. Já no enfoque da antropologia, a cultura é formada pelo conjunto dos modos de vida de uma sociedade, o que inclui tradição, crenças, costumes, valores etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Darcy Ribeiro define cultura como:

[...] é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e motivam para a ação (1999, p. 37).

Similarmente, Freire (1980) infere que cultura corresponde à contribuição dada pelo homem à natureza. Nesse sentido, cultura é “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (p. 38). Ao tempo em que o homem cria a cultura, ele também é moldado por ela, considerando sua historicidade e sociabilidade.

Laraia (2009) apoiado em Edward Tylor afirma que cultura corresponde ao complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, costumes ou quaisquer outras capacidades adquiridas pelo homem no convívio social.

Kessing apresenta três diferentes abordagens sobre Cultura. A primeira engloba *cultura como sistema cognitivo*, que traz uma conceituação de cultura como tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para conviver na sociedade, nesse sentido cultura é um sistema de conhecimento. A segunda abordagem é a de *cultura como sistema estrutural*, desenvolvida por Lévi-Strauss, na qual cultura é um sistema simbólico criado pela mente humana, sendo que o pensamento humano está submetido a regras inconscientes. Por fim, concepção de *cultura como sistemas simbólicos*, desenvolvida por Clifford Geertz e David Schneider, supõe que os símbolos e os significados são partilhados pelos membros do sistema cultural (LARAIA, 2009).

Carvalho, por sua vez, apresenta um conceito de cultura vinculado à teoria da complexidade do francês Edgar Morin, para o qual cultura e natureza estão entranhadas, sendo o homem um ser biológico e cultural. “Por isso, a hominização representa um ponto de mutação que produz humanidade, gera cognição, acumula e transmite saberes culturais” (2003, p. 88).

Postos os conceitos de cultura, importa-nos compreendê-la como ponto constitutivo das sociedades humanas, o que engloba modos de vida globais, coleção de artefatos, sistemas simbólicos, expressões, maneiras de pensar, de viver e de trabalhar, ou seja, tudo que envolve a ação humana é uma produção cultural.

A cultura sendo um sistema simbólico de representação social está arraigada ao currículo, uma vez que a educação é, por excelência, um processo de transmissão da cultura, materializado nas práticas curriculares. Todavia, o desafio posto à escola é articular os conhecimentos e saberes das diferentes culturas no currículo, sem subordinação dos saberes do senso comum aos conhecimentos científicos, nem negação das culturas marginalizadas em detrimento das hegemônicas, mas proporcionar um diálogo entre as diferentes constituições culturais.

3.3 A incompletude cultural e o diálogo com os “ausentes”: por uma “hermenêutica diatópica”

Para Santos a hermenêutica diatópica é:

um procedimento hermenêutico baseado da ideia de que todas as culturas são incompletas e de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais forte que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem. [...] O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de diálogo com um pé numa cultura e outro pé, noutra. Daí o seu carácter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e creditáveis noutra cultura (2010a, p. 86-7).

Pautados na orientação metodológica da hermenêutica diatópica, apresentada pelo autor, todas as culturas são incompletas e, por assim serem, podem ser enriquecidas pelo diálogo intercultural, a partir de trocas recíprocas de saberes, como meio de evitar o que ele chama de “epistemicídio”, que é a destruição de saberes e conhecimentos das culturas subordinadas pela cultura hegemônica.

Na perspectiva de diálogo e comunicação intercultural, Santos propõe uma “sociologia das ausências”, que:

[...] Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-creditável ao que existe. [...] O objectivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com bases neles transformar as ausências em presenças. [...] (2010a, p. 102).

A sociologia das ausências visa identificar os reais motivos das ausências produzidas e, a partir dessa verificação, objetiva superá-las e torná-las presentes. Esta é, constitutivamente transgressiva, pois questiona as totalidades hegemônicas e opera substituindo monoculturas por cinco ecologias³⁵, a saber:

1. *Ecologia de saberes*, parte da ideia de que não há ignorância total, nem saber geral, haja vista que a aprendizagem de determinado saber, implica no esquecimento de outro saber ou, no limite, ignorância deste. Nesse sentido, “O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento” (SANTOS, 2010a, p. 107).

2. *Ecologia das temporalidades*, traz que o tempo linear é uma entre muitas concepções de tempo, uma vez que a subjetividade de uma pessoa ou grupo é constituída por inúmeros tempos e temporalidades que difere da lógica da monocultura. Nesse sentido, Santos (2010, p. 109) infere que “as sociedades são construídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais”.

3. *Ecologia dos reconhecimentos*, existe nessa lógica uma articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo perspectiva para a existência de “diferenças iguais”, em confronto à colonialidade do poder capitalista que evidencia a diferença com desigualdade, julgando quem é igual e quem é diferente, sobretudo, determinando a subordinação e subjugação dos diferentes.

4. *Ecologia das trans-escalas*, em oposição à monocultura da escala dominante (global), demonstra que existe no mundo mais movimentos de divergência, do que de convergência e que a lógica hegemônica da globalização pode ser substituída por uma globalização contra-hegemônica (local), onde as formações locais desligam-se dos impactos globais e religam-se como pontos de resistência para uma globalização alternativa.

5. *Ecologia das produtividades*, trata da recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção que o capitalismo negou, como por exemplo: cooperativas, empresas gerenciadas com recursos próprios, economia solidária etc. Movimentos camponeses, indígenas, urbanos pelo direito à habitação, dentre outros, têm suas lutas pautadas nessa lógica.

O objetivo da sociologia das ausências, em cada uma dessas ecologias é “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2010a, p. 115). É necessário

³⁵ Ecologia é “a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2010a, p. 105).

ir além daquilo que é visível ou que existe, isto é, visibilizar as culturas, os conhecimentos e os saberes historicamente negados.

O diálogo intercultural só é possível a partir do reconhecimento da incompletude mútua, nesse sentido, a hermenêutica diatópica realiza um trabalho de colaboração recíproca entre as culturas, ela exige uma produção de conhecimentos participativa e colaborativa.

[...] Vista a partir da cultura ocidental, a hermenêutica diatópica é provavelmente o único meio de integrar nela as noções de direitos colectivos, direitos da natureza, direitos das futuras gerações, bem como a noção de deveres e responsabilidades para com entidades colectivas, sejam elas a comunidade, o mundo ou mesmo o cosmos (SANTOS, 2010a, p. 455).

A certeza da incompletude entre as culturas é a premissa que torna a hermenêutica diatópica possível. “A crença na possibilidade de uma cultura oferecer contribuições para outras, gera a motivação para procurar em outros saberes e práticas respostas para preocupações isomórficas em culturas distintas” (ARAÚJO, 2013, p. 129).

O currículo escolar sob a égide de uma hermenêutica diatópica, não subordina e nem hierarquiza os saberes das diversas culturas presentes no contexto escolar, mas possibilita um diálogo e uma comunicação, que resultará na construção interativa e intersubjetiva de conhecimentos e saberes.

3.4 A alteridade no contexto escolar: referências para uma ética e educação libertadora

Etimologicamente ética provém do grego *ethos* que significa genuinamente “toca animal” ou extensivamente “morada humana”, o que nos remete a um espaço de cultura e de convivência, onde a vida humana realiza-se e desenvolve-se.

A educação, por seu turno, é uma prática eminentemente social, que amplia a inserção do indivíduo no mundo dos processos e dos produtos culturais. A escola é, por excelência, um espaço privilegiado para o encontro de pessoas e o desenvolvimento de interações sociais.

Evidencia-se assim uma correlação entre ética e educação, ambas como lugar de interação e realização plena da vida. Destarte, urge superar a concepção de ética restrita à morada, para uma compreensão ampliada que atinja o entorno e a exterioridade humana.

Nesse sentido, importa trazermos, aqui, alguns fundamentos da ética da filosofia da libertação de Enrique Dussel, que se pauta na materialidade da vida, no princípio da alteridade e que traz importantes contribuições para a reflexão educacional, ao tempo em que dialoga com a pedagogia de Paulo Freire.

A filosofia da libertação de Enrique Dussel supõe o rompimento com o modelo eurocêntrico, e pretende situar-se no sistema-mundo a partir da periferia latino-americana, haja vista, o marco do eurocentrismo não foi a superioridade da Europa sobre os demais continentes, mas sim, a descoberta, o domínio e a anexação da Ameríndia à Espanha em 1492, a superioridade deu-se a posteriori, pela exploração e acúmulo de riquezas (DUSSEL, 2012).

Essa filosofia é um contradiscurso que nasce da periferia para a mundialidade e propõe a desconstrução do “mito da modernidade”, revelando as reais vítimas do sistema capitalista e desocultando os verdadeiros culpados pela exclusão.

O Mito da Modernidade nega o outro e a sua cultura, legitimando a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização, bem como apresenta o Outro como culpado e o vitimador como inocente. [...] Para isso, torna-se necessário “negar a culpabilidade do Mito da Modernidade”, ou seja, a vítima da Modernidade deve descobrir-se como vítima inocente (OLIVEIRA, 2016, p. 89).

É imperioso desvelar as formas de opressão impostas pela modernidade eurocêntrica, de modo a explicitar os reais culpados, para que as vítimas tomem consciência das suas condições, e, encontrem meios de libertação. A materialidade da vida humana é o conteúdo da ética da filosofia da libertação, ou seja, sem a corporeidade e a satisfação das suas necessidades elementares, não há ética, uma vez que o corpo é afirmação e manifestação da dignidade humana.

O princípio material de Dussel está enraizado em Marx, que se opõe ao idealismo platônico, ao sujeito *res cogitans* cartesiano, ao formalismo kantiano e à dialética idealista hegeliana, todas elas fundamentadas no idealismo e formalismo. Marx inverte o idealismo de Hegel e coloca a materialidade na origem do movimento histórico que constitui o mundo. A dialética da materialidade marxiana é conteudista e substantiva, engloba a vida física, espiritual e cultural. Essa materialidade é negada pelo sistema capitalista, que subsume o sujeito à sua força de trabalho e ao sistema de exploração.

Há em Marx uma sensibilidade ao corpo do trabalhador, dessa maneira, a condição humana é aquela que considera o direito do Outro e o seu desejo.

[...] o critério material universal com o qual Marx teria desenvolvido uma ética poderia ser enunciado da seguinte maneira, de modo aproximativo: Aquele que atua humanamente sempre e necessariamente tem como conteúdo de seu ato alguma mediação para a produção, reprodução ou desenvolvimento autorresponsável da vida de cada sujeito humano numa comunidade de vida, como cumprimento material das necessidades de sua corporalidade cultural (a primeira de todas o desejo do outro sujeito humano), tendo por referência última toda a humanidade (DUSSEL, 2012, p. 134).

Essa mesma sensibilidade (capacidade de sentir e perceber o Outro, nas dimensões biológica, social e moral, portanto, sua vitimação e dor) é observável em Lévinas (DUSSEL, 2012). O reconhecimento do Outro, como Outro (princípio da alteridade ou outridade), é o ponto de partida da crítica.

Alteridade, que deriva do latim *alter* e significa “Outro”, ou caráter do que é Outro e se opõe ao mesmo, segundo Japiassú “é a negação estrita da identidade e afirmação da diferença” (2006, p. 7).

Casali (2018) infere que a Alteridade tem história e que seu percurso coincide com a história da construção dos direitos humanos. “No antigo Egito (remontando a 4000 a.C.) o *Livro dos Mortos* já expressava o valor ético atribuído à solidariedade para com os famintos e miseráveis, à justiça e ao respeito recíproco entre os seres humanos” (CASALI, 2014, p. 263), ou seja, revela-se desde então a preocupação com o Outro, sobretudo com aquele que se encontra em situação de desvantagem ou vulnerabilidade.

Já no mundo contemporâneo, um dos marcos do reconhecimento da Alteridade foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual segundo Casali “tornou-se a pedra angular do reconhecimento do Outro na contemporaneidade” (2018, p. 3).

A ética, é assim, uma obrigação do indivíduo, pelo ato de estar vinculado ao Outro, sendo corresponsável pela reprodução e desenvolvimento da vida da vítima, que tem seus direitos negados, que é explorado e excluído do sistema-mundo. Sua inclusão dá-se pelo princípio da alteridade, na relação interpessoal, com consideração e diálogo.

Só é possível libertar-se do sistema capitalista excludente e dominador, através da desconstrução do eurocentrismo, que culpabiliza as verdadeiras vítimas e vela a culpa dos reais exploradores. A vítima, ao conscientizar-se da sua condição explorada e oprimida, poderá libertar-se da sua vitimização. Sem a consciência, não há mudança, tampouco libertação.

A ética dusseliana alicerça-se na afirmação da materialidade da vida humana, a corporeidade que deve ser cuidada e ter seus direitos preservados. O *ethos*, enquanto morada humana, ganhará corpo e materialidade a partir de uma moral concreta, sedimentada em valores, atitudes e comportamentos práticos (BOFF, 1999). Somente a partir do cuidado com a vida do Outro, é possível uma atitude ética concreta que essencializa o ser humano.

Conforme Boff o cuidado constitui-se em um elemento axial para encontrarmos o *ethos* necessário para a sociabilidade humana, sobretudo, para identificar a essência originária da humanidade.

[...] O cuidado é “uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz...; cuidado subministra preliminarmente o solo em

que se movo toda a interpretação do ser humano”. [...] Se não nos basearmos no cuidado, não lograremos compreender o ser humano (BOFF, 1999, p. 89-90, grifos do autor).

Para isso, faz-se necessária uma compreensão totalitária e unitária da corporeidade, a qual é negada pelo dualismo cartesiano e subordinada ao sujeito pensante. O corpo que é subsumido à alma. É imperioso a percepção do cérebro, a partir do corpo, consequentemente, da corporeidade que engloba e une o *res cogitans* e o *res extensa*. Sem esse entendimento não há a sensibilização diante do corpo vitimado pelo sofrimento, oriundo da miséria, da escravidão e da ignorância.

[...] Aquele que atua eticamente *deve* (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver autorresponsavelmente a vida concreta de cada sujeito *humano numa comunidade de vida*, a partir de uma “vida boa” cultural e histórica (seu modo de conceber a felicidade, com uma certa referência aos valores e uma maneira fundamental de compreender o ser como dever-ser, por isso também como *pretensão de retidão*) que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade, isto é, é um enunciado normativo *com pretensão de verdade prática* e, em além disso, *com pretensão de universalidade* (DUSSEL, 2012, p. 143, grifos do autor).

A ética da libertação é realizada a partir da vida humana, pela afirmação da alteridade e exterioridade da vítima. O “dever-ser ético” perpassa pelo princípio da obrigação (que é diferente do dever, este restrito ao pagamento ou compensação de uma dívida, mas, obrigação enquanto ato de ligação, de reconhecimento, e por isso mesmo, de vínculo com o Outro), pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito ético³⁶. Dessa maneira, o *viver* amplia-se de um critério de verdade prática para uma exigência ética, pautada no *dever-viver*.

O movimento da ética da libertação parte do princípio *ético-material*, no qual se funda a materialidade e a concretude da vida, com pretensão de verdade prática, pela exigência da reprodução e desenvolvimento da vida humana.

O segundo passo é a *moral-formal*, da validade moral intersubjetiva e comunitária, que se cumpre a partir da razão formal discursiva, pela participação dos sujeitos afetados no discurso, com pretensão de validade universal.

O movimento completa-se com o princípio *ético-processual*, que é a realização do componente da factibilidade, que determina aquilo que se deve fazer, enquanto obrigação ética, que desemboca nas ações práticas, portanto boas, já que a bondade do ato está na ação.

³⁶ Pontuações feitas pelo professor Alípio Márcio Dias Casali, CV Lattes <<http://lattes.cnpq.br/7969272872511400>>, em aula do Seminário de Projetos Integrados: Ética e Moral no Currículo, na PUC-SP, em setembro de 2016.

O princípio ético-crítico de Dussel assenta-se: 1. No reconhecimento da vítima; enquanto ser que tem dignidade própria; 2. Na corresponsabilidade pela vida da vítima; pelo dever ético de tomar sua vida como encargo; 3. Na crítica ao sistema que vitima o sujeito, de modo a não produzir novas vítimas. A crítica ao sistema deve ser uma prática constante, em vista da justiça e da solidariedade, de modo que a impossibilidade da vida das vítimas se comute em capacidade de viver, e viver melhor.

Há presente nesse princípio uma ambivalência da vida humana, que é explícita pela sua negatividade e positividade. A negatividade ética existe pelo corpo que é vitimado, com a fome, a dor e o sofrimento. Essa negatividade é inevitável, considerando as imperfeições dos sistemas, como também, as pulsões humanas que revelam a incompletude inerente à condição humana. Todavia, há uma positividade intrínseca a esse movimento, pela aquisição de uma nova consciência do sujeito, que o conduzirá para a crítica e o aperfeiçoamento do sistema. Assim, a consciência é a atualização das pulsões humanas.

A partir da exterioridade das vítimas a totalidade (sistema hegemônico econômico, político, cultural etc.) é subsumida (negada e assumida), podendo ser transformada.

Enquanto o método dialético avança de modo circular na totalidade sistêmica ou de totalidade em totalidade (hegemônica), o método dusseliano analético, por seu turno, compreende toda a exterioridade do Outro, permite-nos o deslocamento fora da totalidade do sistema, (*analético – além de...*) o que nos possibilita a interpretação e compreensão dos processos históricos, econômicos e sociais que envolvem o sujeito.

[...] A passagem da Totalidade ontológica ao Outro como outro é ana-lética, discurso negativo a partir da Totalidade, porque se pensa a impossibilidade de pensar o Outro positivamente a partir da mesma Totalidade; discurso positivo da Totalidade, quando pensa a possibilidade de interpretar a revelação do Outro a partir do Outro[...]" (DUSSEL *apud* CASALI, 1979, p. 33).

Ao romper com a totalidade hegemônica, o movimento analético irrompe a exterioridade do Outro e o remete à afirmação da sua vida. A manifestação da dignidade e da vida é o caminho da ética da libertação.

O princípio ético-crítico completa-se pelo movimento analético, que proporciona a libertação pela conscientização, porque revela o Outro e considera seu discurso, é o fundamento da filosofia latino-americana, pela construção de uma ética totalizante do ser, abrangendo suas múltiplas dimensões. Ao ser uma ética libertadora possui uma ação pedagógica implícita e inerente a ela.

[...] toda atividade educativa é essencialmente ética no sentido de que a cultura como formação (*Bildung*) é coextensiva ao *ethos* e, como fruto da educação, ela é não

somente forma de conhecimento, mas também forma de vida. [...] (VAZ, 2013, p. 214, grifos do autor).

Partindo dessa premissa, o processo educativo é sucessivo ao ethos/ética e desemboca na *phronesis* (sabedoria prática ou conhecimento para a vida). Desse modo, sendo a ética, essencialmente praxeológica, isto é, vinculada com a ação humana, a educação constitui-se na execução da virtude ética quando inclui o Outro excluído, aquele afetado e que vive sob uma condição marginal ou periférica, fora do sistema vigente.

O cuidado é intrínseco da ação ética pedagógica, cuidado com a vida, com a formação, com a aprendizagem e com o desenvolvimento. A ação educativa ética é aquela que se alicerça pelo exemplo (pessoal e institucional) do educador e pelo ensino (conteúdos, métodos e meios). “O exemplo é o que melhor educa. [...] Todos os animais aprendem por mimese, por imitação; o ser humano ainda mais. Por isso a responsabilidade ética do educador pelo exemplo é maior do que a pelo ensino” (CASALI, 2007, p. 81).

As neurociências explicitam que aprender significa reter memórias de longa duração. A formação da memória de longa duração é mais efetiva quando a informação é associada a um conhecimento prévio, passando pelos processos de repetição, associação e consolidação. Daí a importância do exemplo ético na ação educativa.

A ética pedagógica do educador deve ser permeada pelo cuidado (consigo e com o aluno), sensibilidade, atenção e diálogo com o educando, convergindo para uma educação que tem a vida como princípio e o fim de tudo que se faz.

É necessário transformar a escola em um espaço aberto ao debate e ao diálogo, em vista de uma práxis transformadora, que favoreça a conscientização do indivíduo, a construção da sua autonomia e de uma formação ética compromissada com a vida.

Temos em Freire (1999) que sem a conscientização é impossível uma formação ética libertadora, daí a importância de o educador proporcionar o deslocamento da consciência ingênua do sujeito para uma consciência ético-crítica, a partir do seu contexto e mudando sua própria realidade. A consciência do seu próprio estado de opressão levará o oprimido a uma prática de libertação, ou seja, o papel do educador consiste no ato de proporcionar maior criticidade ao educando.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-las. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós,

tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1999, p. 95-6).

A dialogicidade, um dos eixos principais da teoria freireana, materializa a virtude ética pedagógica e conduz o sujeito à libertação. O diálogo que nasce na prática da liberdade, que é comprometido com a vida e que se historiciza no seu contexto. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (1987, p. 45).

Esse diálogo, fruto de uma relação horizontal e simétrica, calcado no amor, humildade, fé e confiança, considera a alteridade do Outro e converge para uma prática de humanização. Diálogo que comunica e essencializa as relações humanas.

O ato pedagógico que se constrói na dialogicidade e no despertar de uma consciência crítica, originária dos próprios oprimidos ou vítimas, materializa-se em uma práxis de transformação, destarte, de libertação do sujeito.

Valorizar a cultura na escola passa a ser uma tarefa ainda mais desafiadora, já que esta precisa transformar-se em um ambiente de “aculturação”, não no sentido de adequação ou uniformização, mas como um espaço de convivência social, onde os indivíduos possam conviver bem com a diversidade e estabelecer um diálogo intercultural, aberto às mútuas contribuições culturais.

No tocante à justiça, Bauman ressalta:

[...] Parece cada vez mais provável que a justiça seja um movimento, em vez de um objetivo ou qualquer “estado final” descritível; que ela se manifesta nos atos de identificar e combater injustiças – atos que não indicam necessariamente um processo linear com uma direção, e que sua marca registrada é uma perpétua autodesaprovação e descontentamento com o que foi alcançado. A justiça significa sempre querer mais de si mesma (1998, p. 89).

A justiça é, nesse sentido, sempre um movimento em busca de uma melhor justiça, ela não é um fim. O autor evidencia ainda que a justiça social reside no ato moral de responsabilidade com o Outro.

John Rawls, na obra “Uma teoria da justiça”, de 1971, enfatiza que o objetivo primeiro da justiça é a estrutura básica da sociedade, isto é, a maneira pela qual as instituições sociais distribuem direitos e deveres e determinam as divisões de vantagens advindas da cooperação social, com isso, os princípios da justiça social devem ser a priori aplicados.

O autor acrescenta “A justiça de um esquema social depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores da sociedade” (RAWLS, 1997, p. 8).

Apple (2006) referindo-se à teoria de Rawls ressalta que uma sociedade só será justa, quando beneficiar aqueles que estão em situação de desvantagem, isto é, quando as ações e práticas sociais caminharem no sentido de equalizar as distorções geradas pelos sistemas econômicos, com isso favorecer não apenas o acesso, mas o controle das instituições.

Torres Santomé (2013) salienta que uma educação libertadora supõe o empoderamento dos grupos sociais mais desfavorecidos, em vista da conversão de seres mais autônomos, com reais possibilidades de decidir como deve ser uma vida justa.

Cumpre-nos salientar que um currículo vinculado à cultura abre perspectivas para a justiça social, mediada pela justiça curricular.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Segundo o autor espanhol a justiça curricular implica considerar as necessidades do presente e analisar criticamente os conteúdos das diversas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem que se pretende educar.

Uma instituição educativa comprometida com a justiça curricular reconhece na cultura oficial escolar os grupos marginais e subjugados socialmente, oportunizando-os conviver na diversidade com igualdade de condições, convergindo para uma formação cidadã e democrática, que estimula a participação ativa dos indivíduos e o seu compromisso ético e político.

3.5 O currículo intercultural: base para uma educação democrática e libertadora

O currículo intercultural permite-nos pensar a diversidade e o diálogo entre as várias culturas presentes no contexto escolar, integrando conteúdos culturais aos científicos, superando a fragmentação dos saberes e trabalhando com os conteúdos das culturas historicamente negadas. Ao dar voz ao Outro é possível a afirmação da sua exterioridade, princípio ético-crítico que deve permear as práticas pedagógicas na contemporaneidade, sobremaneira, em regiões fronteiriças.

Apple (2011) destaca Paulo Freire, como a figura mais central para o desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora. A pedagogia crítica e libertadora de Freire torna professores e alunos conscientes das suas realidades e das condições de ser humano, por isso mesmo, sujeitos críticos.

O nome de Freire como expoente maior de uma educação crítica é também corroborado por McLaren (2000), ao ressaltar que seu trabalho contribui para que os sujeitos interroguem criticamente seus contextos sociais, pela conscientização, ao tempo em que representa uma chamada à reflexão dos conceitos de educação e libertação. “[...] O trabalho e a vida de Freire inspiram um amor que é reservado àqueles revolucionários cujas vidas espelham a luta por justiça em seus trabalhos” (p. 57).

Para Freire (1987) o diálogo essencializa nossa humanidade. O ser humano afirma sua existência pela palavra pronunciada, e, é através da problematização imbricada nesse pronunciamento que o sujeito transforma sua realidade e o mundo. O diálogo é o elemento primordial para o estabelecimento de uma educação crítica e libertadora.

O diálogo freireano nasce a partir do reconhecimento da incompletude humana e é nutrido pelo amor, humildade e fé na humanidade, por via de uma relação horizontal, que converge na confiança recíproca. O amor em freire, não se restringe a um conceito piegas, comumente utilizado, mas corresponde a um amor pelo outro, pelo compromisso e responsabilidade com sua vida e suas causas. A humildade se manifesta pelo reconhecimento do inacabamento humano, pela aproximação com o outro e pela necessidade do aprendizado recíproco. A fé na humanidade resulta na vocação de *ser mais*, em acreditar que o ser humano pode criar, recriar e transformar sua situação concreta (FREIRE, 1987). Todos esses elementos são precípuos para a humanização, onde reside a utopia freiriana.

O diálogo fundamentado na tríade: amor, humildade e fé proporciona um pensar crítico e verdadeiro, que se opõe à concepção de “educação bancária”, marcada pelo silêncio, objetificação e submissão do educando ao educador. O conhecimento nessa concepção é similar a um ato de depósito, de transferência de “quem sabe” (o educador) para “quem não sabe” (o educando), pela anulação da criação e estímulo à reprodução. Esse modelo de educação é antidialógico, tolhe a criticidade, subsume a palavra do educando ao programa de ensino e impede a tomada de consciência e libertação dos oprimidos.

O educador crítico e dialógico tem o conteúdo programático como uma sistematização dos elementos do senso comum, um acréscimo, por isso mesmo, *a posteriori* da palavra. Este tem o compromisso de tornar os educandos sujeitos do seu pensamento. A educação crítica é, dessa maneira, uma permanente construção, como também o é o currículo.

O currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora³⁷.

É a partir do conceito de “educação bancária”, que Freire estabelece sua crítica às teorias curriculares que supõem neutralidade educacional, ao tempo em que propõe uma educação crítica e libertadora, sedimentada por um currículo que tenha como princípio a realidade e a experiência dos educandos, de maneira que o ensino seja dotado de significados e proporcione a sua emancipação.

A libertação dos/as sujeitos/as em Freire só se concretiza quando a política e a educação estão atreladas, ou seja, num contexto educacional de práticas democráticas, onde os/as educandos/as tomam consciência de si e do mundo, pela palavra pronunciada, pelo diálogo e pelo confronto, e assim se assumem como seres históricos, políticos, culturais e sociais.

A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela *assunção*. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (FREIRE, 2011, p. 42-3, grifos do autor).

Mesmo dominado pelo ceticismo sobre o processo de emancipação nos espaços educativos, Adorno ressalta a educação para a contradição e resistência como condição *sine quo non* para a sua efetivação.

[...] Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, **a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência**. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imuniza-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não

³⁷ Notas da professora Ana Maria Saul, CV Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1924505851256944>>, em aula da Cátedra Paulo Freire, na PUC-SP, em maio de 2017.

oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação e o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. **A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se, dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento.** [...] (ADORNO, 2003, p. 181-2, grifos nossos).

Destarte, sem a existência de práticas democráticas e sem uma educação crítica, que questione e que seja resistente ao poder hegemônico, a emancipação ficará num plano abstrato.

A educação crítica focaliza para a manifestação das relações de poder e desigualdades na educação. Ela supõe dos educadores três atitudes: 1. *Reposicionamento*: colocarmo-nos na posição do Outro, das vítimas de Dussel ou dos oprimidos de Freire; 2. *Identidade de projeto*: uma atuação como intelectuais orgânicos; e, 3. *Ativismo*, pelo engajamento em movimentos e causas sociais (APPLE, 2011).

Segundo o professor Gouvêa da Silva (2017) uma educação crítica supõe: 1. Ser testemunha da negatividade e reconhecer o sofrimento do Outro; 2. Apontar contradições presentes na realidade e propor ações contra-hegemônicas; 3. Agir como pesquisadores que sejam intelectuais orgânicos (secretários dos movimentos sociais); 4. Colocar o conhecimento da elite a serviço das necessidades sociais; 5. Atuar de forma radical e manter vivas as tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas em suas utopias; 6. Ter uma visão crítica e propositiva das tradições teóricas, e; 7. Atuar de forma orgânica, de modo que o senso comum não seja rechaçado³⁸.

Nesse sentido uma proposta de currículo numa perspectiva crítica e contra-hegemônica deve considerar os seguintes aspectos: desnaturalizar a negatividade sofrida pelos grupos subalternos; reconhecer e considerar a cultura dos educandos; reconhecimento do inacabamento e incompletude humana como condições para um diálogo horizontal; estabelecimento de relações de alteridade, que respeita e considera o Outro, a partir de uma diálogo horizontal, que não subsume as diferenças culturais; construção de projetos que suscitam a participação e a autonomia dos educandos.

O currículo numa proposta de emancipação, deve ser pautado em cinco princípios: a) constituir em uma práxis, uma prática sustentada pela reflexão; b) estar atrelado aos processos de realização das condições reais dentro das quais se desenvolve; c) o ambiente de

³⁸ Apontamentos feitos pelo professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, CV Lattes <<http://lattes.cnpq.br/9621931288117213>>, em aula compartilhada com a professora Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire, na PUC-SP, em março de 2017.

aprendizagem deve ser visto como algo social; d) o conteúdo deve ser visto como construção social, sendo assim, é pela aprendizagem curricular que o educando se converte em participantes ativos e dá autoria ao seu próprio conhecimento; e) a práxis, ao assumir o processo de criação de significado como construção social, descobre que esse significado acaba sendo imposto como meio de controle por aqueles que têm mais poder sobre o currículo (GRUNDY *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A pedagogia pós-abissal, sob o prisma de Santos (2017) caminha para uma proposta emancipatória, ela se materializa por uma ciência pós-abissal que se constitui no diálogo dos conhecimentos técnicos com os não-técnicos, dos conhecimentos científicos com os conhecimentos não científicos³⁹. Ela se opõe ao pensamento abissal, que é marcado pela impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (aqui/lá, Eu/Outro, ciência/senso comum).

O pensamento pós-abissal se apropria do conhecimento emancipação, marcado pela presença de diversos saberes em oposição ao conhecimento regulação, restrito ao cânone e à ciência. A abssalidade gera a desumanidade, porque exclui, nega e invizibiliza o outro lado, por sua vez, o pensamento pós-abissal pensa do outro lado da linha, no Sul global, que resiste ao imperialismo do Norte (SANTOS, 2007).

A Epistemologia do Sul é uma metáfora de resistência à dominação e ao imperialismo da Epistemologia do Norte, as primeiras existirão à medida que existirem a hegemonia da segunda. É caracterizada por um conjunto de intervenções que denunciam a opressão. O Sul representa o lugar dos oprimidos da América do Sul, da África etc. (SANTOS, 2010a).

Uma educação emancipatória ou libertadora se materializa por via de um currículo numa perspectiva intercultural, a qual segundo Candau (2013) apresenta as seguintes características: promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais em uma sociedade; concebe as culturas em contínuo processo de construção e elaboração; considera a hibridização cultural nos diferentes grupos socioculturais; as relações culturais são construídas na historicidade, destarte, estão cruzadas por questões de poder, por preconceitos e discriminações de grupos subalternos; não desvincula as questões da diferença e da desigualdade.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas

³⁹ Discurso proferido pelo professor Boaventura de Sousa Santos, no IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em junho de 2017.

nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2013, p. 23).

A partir das características elencadas, a educadora propõe alguns elementos, que são essenciais para a construção de práticas pedagógicas interculturais, a constar:

a) *Reconhecer nossas identidades culturais*, o que supõe a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, situando-a com os processos socioculturais e históricos do nosso país, articulando a dimensão pessoal e coletiva destes processos;

b) *Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar*, reconhecendo que o mundo é um “arco-íris de culturas”⁴⁰, por isso mesmo, múltiplo e diverso, e a não consciência disso proporciona uma espécie de daltonismo, isto é, não é possível enxergar as várias cores das diferenças: étnicas, regionais, de gênero etc.;

c) *Identificar nossas representações dos “outros”*, daqueles que julgamos diferentes, através da identificação dos grupos: “nós” e “outros”. O processo relacional entre esses grupos é comumente permeado pela exclusão, negação e por conflitos, que convergem em práticas de violência, para superar isso, faz-se necessário o reconhecimento de tais conflitos e trabalhá-los, no diálogo interpessoal e nas reflexões coletivas, a partir de situações concretas;

d) *Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*, o que implica o desenvolvimento de currículos resultantes de escolhas que agregam diferentes universos culturais, como também conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, favorecendo experiências de produção e ampliação do horizonte cultural dos/as estudantes.

A educação intercultural surge na América Latina vinculada à educação bilíngue dos povos indígenas, por essa razão, ainda está permeada por um viés linguístico e indigenista e seu maior desafio na atualidade é a superação dos “estigmas tribais” (TUBINO, 2013).

Para o autor peruano, a identificação das causas do não diálogo, precede e é condição para o diálogo intercultural. É necessário desconstruir os estigmas e estabelecer uma relação de empatia à outridade.

A partir dessa perspectiva, o diálogo intercultural implica em reconhecer sem pré-julgar, as diversas concepções de mundo e hierarquias de valores que estão em jogo. Dessa forma, implica em reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades, que pessoas, de diferentes horizontes culturais, possuem.

[...]

A formação para o diálogo e a deliberação intercultural na educação devem promover nos educandos, a visibilização dos estigmas e “projeções”, a partir das quais percebem e se relacionam com o “outro”. Esse é o ponto de partida (TUBINO, 2013, p. 30).

⁴⁰ Termo que, conforme Candau (2013) é empregado por Boaventura de Sousa Santos (1995).

Ele ainda acrescenta que professores e alunos devem reconhecer que o legítimo diálogo intercultural pressupõe a ausência dos estigmas e a manifestação de afinidades compartilhadas, para isso é preciso evitar a folclorização das culturas, que reduz, limita e apresenta uma visão superficial das manifestações culturais, ocultando as subjetividades presentes nessas culturas.

De forma análoga, a interculturalidade surge na legislação brasileira também vinculada à educação dos povos indígenas. A LDB 9394/1996 evidencia essa realidade nos artigos seguintes:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da **educação intercultural às comunidades indígenas**, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 2017, p. 49-50, grifos nossos).

Nesse sentido, há que se ampliar as discussões sobre a educação intercultural no Estado nacional, a partir de políticas públicas que reconheçam a realidade multicultural do país, o contexto de fronteira com os países sul-americanos e a miscigenação étnica como marca constitutiva e identitária do povo brasileiro.

Valentim coloca-se a favor da interculturalidade, pois ao tempo em que fortalece a formação de identidades dinâmicas e plurais, ela questiona a visão essencializada de sua constituição. Para a autora, a interculturalidade,

[...] Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (2013, p. 147).

Um currículo intercultural, desenvolvido em escolas de regiões de fronteira, constitui-se em um projeto social, político e ético voltado para a emancipação social, que valoriza igualdade e diferenças.

A educação intercultural, ao abrir espaços para a manifestação da diversidade cultural constitui-se em proposta humanitária e um caminho para a garantia de direitos humanos básicos. Para Candau (2012), educadores devem se empenhar para: desconstruir e desnaturalizar o preconceito e a discriminação; revelar e questionar os significados de igualdade e diferença; questionar e problematizar o monoculturalismo e etnocentrismo evidenciado nos currículos escolares; resgatar os textos das culturas que historicamente foram negadas e promover o diálogo entre os saberes dos distintos grupos socioculturais; por fim, devem favorecer o empoderamento dos/as sujeitos/as, em vista da sua autoria, autonomia e participação em movimentos sociais.

Para Candau e Leite a perspectiva intercultural ganha materialidade na pedagogia freiriana, pois o reconhecimento do repertório cultural do/a educando/a não é tão somente uma estratégia metodológica, mas é

[...] um modo de lidar com a diferença cultural que se aproxima daquele atualmente proposto pela perspectiva multi/intercultural: mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas. [...] (2006, p. 7).

As autoras enfocam que para compreender as particularidades da abordagem cultural em Paulo Freire, é imperioso explorar o conceito de cultura com o qual trabalha, vinculado à toda produção humana, já explicitado anteriormente.

Em outro trabalho, Candau em parceria com Russo destaca Freire como pioneiro da perspectiva intercultural:

As contribuições do seu pensamento são hoje valorizadas mundialmente e constituem uma das referências ineludíveis das buscas de construção de propostas educativas que tenham presente os diferentes contextos socioculturais e o diálogo entre diversos saberes (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 162).

Mais adiante, as autoras se reportam à professora Catherine Wash da Universidade Andina Simon Bolívar, a qual traz que:

o conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WASH *apud* CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164).

A interculturalidade revela-se como uma alternativa e possibilidade de construção de um discurso contra-hegemônico, que denuncia o imperialismo do Norte e impõe resistência à opressão e à colonialidade do poder.

Uma ética baseada na interculturalidade e feita para ela, elaborada de acordo com o diálogo entre os diferentes, não pode pretender o estabelecimento de uma moral que seja perfeitamente idêntica para todos. Ao contrário, ao estabelecer uma moral universalista “de baixo para cima”, isto é, sem imposições etnocêntricas e baseando-a nesse espaço de encontro (RAWLS apud GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 131).

Assim, uma educação intercultural, que se converge em um currículo intercultural, apresenta-se como uma proposta que rompe e transcende a colonialidade histórica impregnada nas sociedades latino-americanas, que hierarquiza e subordina o poder e o saber. A interculturalidade é uma proposta ética, política e libertadora.

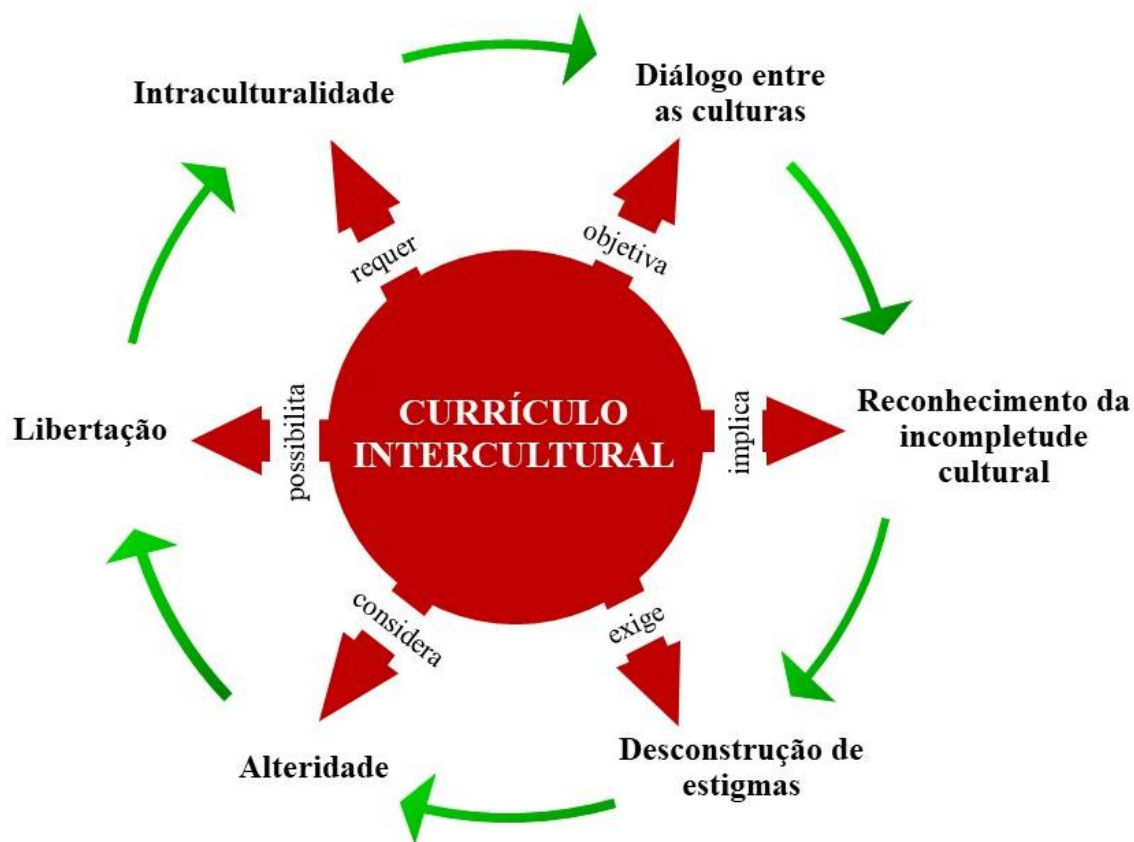
3.5.1 Trama conceitual centrada no Currículo Intercultural

A trama conceitual é uma proposta metodológica apresentada por Saul (2014) a partir da articulação de conceitos freireanos, que vem trabalhando na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP desde o ano de 2001. A trama consiste numa explicitação esquemática de articulações vinculadas a um conceito central, como ponto norteador de uma reflexão, nesta há uma relação de outros conceitos a um conceito central.

Trata-se de uma proposta relacional, que permite a construção de múltiplas articulações conceituais, que não seguem uma ótica linear, mas com diversas direções.

Considerando essa metodologia de pesquisa, segue-se a trama conceitual centrada no Currículo Intercultural, a qual não está especificamente construída a partir de conceitos freireanos, mas apresenta no seu bojo uma inter-relação com o seu legado, ela busca explicitar o currículo numa perspectiva de interculturalidade e suas relações com a intraculturalidade, o diálogo entre as culturas, o reconhecimento da incompletude cultural, a desconstrução de estigmas, a alteridade e a libertação. Os conceitos apresentados na trama possuem uma relação dialética, de modo que há uma reciprocidade entre todos.

Gráfico 1: Trama conceitual centrada no Currículo Intercultural



Fonte: Construção da autora

O currículo intercultural assume o centro da trama, e refere-se a uma proposta educacional que requer a **intraculturalidade**, isto é, o adentramento na própria cultura, o conhecimento dos processos constitutivos culturais e a apropriação do arbitrário cultural, em vista do empoderamento e construção da identidade dos/as sujeitos/as socioculturais.

A interculturalidade objetiva o **diálogo entre as diferentes culturas** presentes no contexto escolar, um diálogo sob uma ótica freiriana, com horizontalidade, que não subordina e nem hierarquiza os saberes, pautado no amor, humildade e respeito ao/a Outro/a.

Esse diálogo intercultural implica o **reconhecimento da incompletude cultural**, isto é, ao reconhecer que nenhuma cultura é completa e suficiente, o diálogo surge como uma estratégia de interação, conhecimento e aprendizagem mútua.

A relação intercultural exige a **desconstrução de estigmas**, marcas depreciativas que são erroneamente atribuídas aos grupos socioculturais, a partir de ideias preconcebidas, sem nenhum fundamento racional. Importa nesse contexto a desnaturalização dos preconceitos e discriminações.

O currículo numa perspectiva de interculturalidade considera e respeita a **alteridade**, entende que a identidade não se opõe à diferença, mas se constrói a partir dela. O/a Outro/a passa a ser entendido/a como sujeito/a diferente, mas não inferior, essa diferença passa a ter uma conotação positiva e a ser um elemento de troca e interação.

Por fim, o currículo intercultural possibilita a **libertação** dos/as sujeitos/as, através de um pensar crítico que questiona, problematiza e resiste às práticas monoculturais que historicamente predominaram no contexto educacional, ao tempo em que resgata e desoculta os saberes das culturas negadas.

Pautados nas particularidades inerentes ao currículo intercultural visualizamos como uma proposta viável e pertinente para as escolas da fronteira rondoniense, espaços híbridos, heterogêneos, onde as diferenças e a diversidade emergem, as quais precisam ser entendidas e convertidas como possibilidades de diálogo, encontro e interação do Eu com o Outro.

A seguir, delinearemos o percurso da pesquisa qualitativa, nossa opção metodológica.

CAPÍTULO IV

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] As ciências humanas nasceram com intenções semelhantes: compreender, explicar e prever. Compreender e explicar a realidade social, bem como prever seu funcionamento para eventualmente dominá-la, tais são as funções das ciências humanas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 51).

4.1 O contexto da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

As crises e as mudanças nos últimos séculos provocaram a mobilização das ciências humanas, em vista da compreensão do novo cenário que se formou e da busca de meios para melhor adaptação e intervenção no meio social.

As ciências humanas surgem com a função de desvendar e investigar as singularidades e particularidades de muitas culturas, também se despontam para dar respostas aos problemas da humanidade. Elas nascem a partir dos problemas e necessidades da sociedade.

Na segunda metade do século XX, o austríaco Karl Popper traz uma nova concepção de ciência, a qual parte de uma *lógica dedutiva* e apresenta um caráter dinâmico, evolutivo e incerto, o que vem contrariar as teorias positivistas, de uma ciência pautada na *lógica indutiva*, que se reveste de uma verdade cristalizada, universal e dotada de uma certeza incontestável.

Para Popper:

[...] as teorias científicas nunca são inteiramente justificáveis ou verificáveis, mas que, não obstante, são suscetíveis de se verem submetidas à prova. Direi, conseqüentemente, que a *objetividade* dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser *intersubjetivamente submetidos a teste* (2013, p. 41).

O autor explicita que se os enunciados básicos podem ser suscetíveis a testes intersubjetivos, não se pode afirmar a sua existência definitiva em ciência, de modo que estes podem ser refutados pela negação de algumas conclusões.

Em comprazia à ideia de uma ciência passível a erro, o francês Gaston Bachelard traz que a ciência não se desenvolve pela acumulação sucessiva do saber, em um processo evolutivo, mas pelas rupturas com o conhecimento anterior. Nessa ótica, o saber nunca é acumulado, ele é sempre novo. O ato de conhecer surge contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos e superando-os.

[...] Já foi dito muitas vezes que uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência

que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? A experiência científica é portanto uma experiência que *contradiz* a experiência *comum* [...]. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial (BACHELARD, 1996, 13-4).

Ao fazer críticas às concepções das ciências como construção continuísta, o autor introduz a noção de ruptura para assinalar a dupla descontinuidade histórica e epistemológica que na mesma se verifica. A contínua retificação dos conhecimentos anteriores é o ponto chave do progresso da ciência, que não se constitui como um conhecimento absoluto, nem rigoroso, apenas mais aproximado do sentido profundo da natureza. O progresso científico faz-se através de sucessivas rupturas.

Essa noção de rupturas trazida pelo teórico marca uma oposição à concepção das ciências modernas, uma vez que para ele, enquanto que no positivismo o sujeito é mero expectador das verdades cristalizadas, nas ciências contemporâneas, o sujeito é quem constrói o objeto científico, através de uma relação recíproca sujeito e objeto, de modo que ambos se fazem e se constroem.

Santos (2010b) contribui também com essa ideia argumentando que a ciência moderna não apresenta a única explicação possível da realidade, todavia, a ciência pós-moderna reconhece que há várias formas de conhecimento, que podem dialogar com a racionalidade científica.

As ciências humanas consolidaram-se nesse novo contexto, rompendo com as tendências apegadas à segurança quantificada do conhecimento. Segundo Chizzotti “O desenvolvimento das ciências do universo, da matéria, da vida e da terra, da bio e nanotecnologia, da informática, da neurociência, entre outras, trouxe novos e instigantes problemas para as ciências humanas” (2015, p. 8).

A pesquisa e a investigação em ciências humanas e sociais recorrem à observação e à reflexão que o homem faz sobre os problemas que enfrenta, para bem compreendê-los e instrumentalizar-se para a intervenção na sociedade.

A pesquisa em ciências humanas e sociais supõe uma sistematização de esforços para a explicação ou compreensão dos dados obtidos, em vista de uma possível orientação das atividades humanas.

Pela ótica de um novo paradigma da ciência, importa reconhecê-la por meio de um padrão que não é uno, tampouco fixo e imutável para todos os cientistas. Para Chizzotti (2014) a pesquisa pressupõe: uma metodologia; pressupostos epistemológicos; e, percepção da

realidade, pois mesmo que não seja clara ou definida, todo pesquisador tem uma concepção de mundo que informa toda sua atividade.

Para o paradigma qualitativo o conhecimento é fruto do sujeito que conhece e dá significado ao objeto exterior. Essa pesquisa estuda os fenômenos humanos e sociais, no intuito de descobrir as significações dos fatos associados ao contexto concreto que se dão.

Enquanto que a pesquisa quantitativa tem como princípio a quantificação de dados para se estabelecer generalizações e fundamentar a dedução de fatos similares, a pesquisa qualitativa, por sua vez, parte do fundamento que há uma relação dinâmica no conhecimento entre o sujeito e o objeto, pela interação do pesquisador e do objeto pesquisado, num processo significativo, dinâmico e interativo.

Nas ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa abrange um campo interdisciplinar, pois integram a ela as teorias que fundamentam a fenomenologia, etnometodologia, hermenêutica, construtivismo, crítica e pós-modernas, que fazendo uso de diferentes meios para a investigação de um fenômeno, procura interpretar os significados dados a ele pelas pessoas.

4.2 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa

4.2.1 O cenário científico

Subsidiados por Chizzotti (2016) temos que o desenvolvimento científico nos séculos XVII e XVIII esteve atrelado às revoluções que se sucederam na Europa, por conseguinte, no mundo inteiro, expressando transformações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Na Europa surgiu uma concepção titulada como “tempos novos” ou “modernos”, a qual supõe que o conhecimento acumulado libertaria a humanidade das formas naturais, das arbitrariedades e tradições cristalizadas do passado, criando uma nova organização da vida social. Essas transformações socioculturais estão delineadas por alguns filósofos que criticam o conhecimento cristalizado e perene.

Francis Bacon (1561-1626), através do *Novum Organum*, contesta a lógica aristotélica e concebe a ciência não como mera especulação, mas como meio de descobrir suas leis e aplicá-las em melhoria da vida prática.

René Descartes (1596-1650), por sua vez, no seu Discurso do Método, traz os seguintes pontos para a discussão: a) Põe em dúvida todos os conhecimentos; b) Estabelece regras para conduzir a razão na busca da verdade: aceitar como verdadeiro só aquilo que se

mostrar claro e evidente; dividir as dificuldades em partes; conduzir os pensamentos partindo dos simples aos complexos; fazer enumerações e revisões; c) Propõe um critério de conduta científica provisória, e; d) Extrai da dúvida uma verdade fundamental: “penso, logo existo”.

Bacon destaca ainda a importância do método a investigar e a utilidade dos conhecimentos na vida prática. Descartes, ressalta a razão individual como fundamento do conhecimento do mundo e a lógica matemática como detentora de um saber seguro.

O empirismo a partir de Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776) e Stuart Mill (1806-1873) propõe uma teoria do conhecimento que parte de dados singulares para uma ideia geral, pelo processo de indução. O conhecimento nasce da experiência externa.

O idealismo de Kant (1724-1804) traz que o conhecimento é inconcebível sem o uso de certas categorias cognitivas dadas pela experiência e que antecedem os processos cognitivos. O conhecimento nasce da experiência, contudo não se resume à mera observação dos objetos, transcende a ela, pressupondo um processo mental, o conceito.

Encontramos em Hegel (1770-1831) que o conhecimento é uma atividade de uma pluralidade de mentes agindo dinamicamente no tempo e na história.

Tanto Kant, quanto Hegel impulsionaram a abertura para diferentes epistemologias. Outros discursos filosóficos destacaram-se nesse cenário, mas a questão dos métodos das ciências humanas e sociais manteve-se nas correntes de pensamento do final do século XIX e início do século XX.

O século XX foi de grandes descobertas teóricas, de expansão da atividade de pesquisa e difusão do conhecimento, nesse contexto faz-se necessário reconhecer a pesquisa qualitativa como uma prática indispensável à construção da vida social, entendendo que a experiência humana não pode ser mensurada, nem objetivada em dados simplistas e quantificáveis.

4.2.2 Os fundamentos filosóficos

A fenomenologia e a dialética são destacadas por Chizzotti (2006) como as duas orientações filosóficas principais que afirmam essa relação sempre presente no conhecimento. Ambas consideram que o conhecimento depende do contexto sociocultural, das relações e das condições vivenciadas pelos seus atores.

A fenomenologia pauta-se na ideia de que a imersão no cotidiano e a familiaridade com coisas palpáveis velam os fenômenos. Nesse processo, o pesquisador precisa ultrapassar as aparências e reconhecer o sentido social que os indivíduos constroem em suas relações.

A dialética também reforça o dinamismo entre o sujeito e o objeto, todavia valoriza a contradição de ideias e fatos observados entre o todo e as partes. O conhecimento é fruto de um processo dialético que se dá entre o sujeito e o objeto, de modo que a consciência da realidade é imprescindível a sua transformação.

A pesquisa qualitativa fornece uma crítica, através dos dados e informações obtidas, que tem raízes nas teorias críticas, as quais contestam as formas de dominação resultantes de uma cultura pós-iluminista, estimulada pelo capitalismo, e pela tentativa de criar um método que viesse libertar o trabalho acadêmico desse tipo de poder.

Uma pesquisa que recebe o título de crítica deve apresentar uma tentativa de confrontar a injustiça de uma determinada sociedade, o que a torna um esforço transformativo com a emancipação e com o partidatismo na luta por um mundo melhor.

A pesquisa crítica deve levar em consideração todas as dinâmicas que envolvem a sociedade, precisa dedicar-se às condições materiais, objetivas, do local de trabalho e relações de trabalho, de modo a combater a hegemonia ideológica imposta pelas políticas neoliberais.

4.2.3 Características da abordagem qualitativa

[...] a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas regras e vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2014, p. 58).

Para Bogdan e Biklen a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de ensino: a) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) Os dados coletados são predominantemente descritivos; c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Analogamente, Chizzotti (2006) apresenta os seguintes aspectos característicos da pesquisa qualitativa:

a) Delimitação e formulação do problema – decorrem de um processo indutivo que se vai definindo e delimitando na exploração dos contextos social e ecológico, onde a pesquisa é realizada. O problema, não se configura como uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador sobre o qual recolhe os dados, mas se constitui como um obstáculo, percebido

pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado. A sua identificação e a sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto que condicionam o problema. A delimitação é feita de onde a questão inicial é explicitada, revista e orientada a partir do contexto e das informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

b) O pesquisador – constitui-se como parte fundamental na pesquisa qualitativa. Inicialmente ele deve desprever-se de preconceitos e predisposições, para assumir uma postura aberta a todas as manifestações que observa, sem antecipar explicações nem se conduzir por ideias imediatas, de modo a atingir uma compreensão global dos fenômenos. O pesquisador não se restringe a um mero relator da pesquisa, mas comporta uma participação ativa na vida e nos problemas das pessoas, com vista a identificação dos problemas e formulação das estratégias para superá-los;

c) Os pesquisados – constituem-se como sujeitos participantes da pesquisa, os quais elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. E como sujeitos da pesquisa, identificam e analisam os seus problemas, discriminando as necessidades prioritárias e propondo ações mais eficazes. Na pesquisa qualitativa, cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, a qual é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. Os resultados da pesquisa são frutos de um trabalho coletivo, gerado em micro decisões, que se transformam em obra conjunta;

d) Os dados – “são ‘fenômenos’ que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 2006, p. 84). Na pesquisa qualitativa, todos os sujeitos estão em um mesmo patamar, sem hierarquização de saberes, há um respeito pelas singularidades e todas as opiniões e pontos de vista são relevantes, independentes da posição (social, econômica, grau de instrução, etc.) que os mesmos ocupem. São as diversas experiências relatadas que constituem o centro de referência das análises e interpretações.

e) As técnicas – privilegiadas na pesquisa qualitativa são: observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista etc., as quais reúnem um corpus qualitativo de informações. Contudo, a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único e exclusivo, cabe ao pesquisador, validar os meios e as técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

4.3 Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa de campo descritiva e do tipo bibliográfica compuseram nossa opção metodológica. Com a pesquisa descritiva observamos, registramos, analisamos e correlacionamos fatos e fenômenos. Por seu turno, com a pesquisa bibliográfica, buscamos à luz de referenciais teóricos consagrados na literatura, explicitar o problema pesquisado e apresentar uma fundamentação vinculada ao conhecimento do currículo intercultural na fronteira, nosso tema investigado. Por fim, com a pesquisa documental, analisamos os documentos curriculares das escolas pesquisadas, objetivando o confronto com os dados colhidos in loco.

Destarte, ao optarmos pela pesquisa de campo para a coleta dos dados qualitativos, utilizamos uma aplicação conjunta de algumas técnicas ou instrumentais, tais como: demonstrativo dos/as sujeitos/as pesquisados/as; roteiro de entrevista semiestruturada com alunos/as e famílias de origem boliviana; questionário para os professores do Ensino Fundamental II das seis escolas da rede estadual da fronteira rondoniense, duas na cidade de Nova Mamoré e quatro em Guajará-Mirim e; questionário para as técnicas da SEDUC-RO que coordenaram a construção do Referencial Curricular de Rondônia. Todos os instrumentais foram desenvolvidos e aplicados em quatro etapas de pesquisa.

4.3.1 Coleta de dados qualitativos: técnicas

O trabalho de campo foi realizado em duas fases. A primeira aconteceu nos meses de junho e julho de 2017, com a aplicação das técnicas de pesquisa, distribuídas em quatro etapas, esquematizado de acordo com os/as sujeitos/as participantes pesquisados. Na primeira etapa fizemos o levantamento dos/as alunos/as de origem boliviana, através de um quadro de identificação (nome, ano escolar, endereço, telefone), preenchido nas secretarias das escolas investigadas, as quais aqui, serão nomeadas por nomes de rios fronteiros e afluentes: Guaporé, Pacaás Novos, Mamoré, Madre de Dios, Beni e Madeira. Com isso objetivávamos mapear os/as sujeitos da pesquisa. Os técnicos e as técnicas das secretarias escolares prestaram as informações cordialmente.

Dessa feita, passamos para a segunda etapa, a realização das entrevistas. A quantidade de alunos/as foi definida, a priori, dois por escola, o que totalizou doze entrevistados/as e suas respectivas famílias. As entrevistas foram realizadas em dois blocos, primeiramente com as famílias, de modo a coletar informações sobre naturalidade, escolaridade, profissão e renda

familiar, também sobre as impressões da família quanto à relação entre brasileiros/as e bolivianos/as nos ambientes social e escolar e o direito do/a imigrante à educação. O segundo bloco se restringiu às perguntas direcionadas aos/as alunos/as, com o intuito de descobrir se a escola e os professores realizam trabalhos que buscam integrar as culturas brasileira e boliviana, saber como ocorre a interação entre ambas as nacionalidades, investigar a existência de ações discriminatórias e preconceituosas sofridas por alunos/as de descendência boliviana e o levantamento das ações que poderiam favorecer a interação entre os dois povos fronteiriços (Apêndice A). Esta etapa da pesquisa foi realizada quase que em sua totalidade, na residência dos/as alunos/as, com exceção de uma, que se concretizou no ambiente escolar. Todos/as os/as alunos/as e familiares foram muito receptivos e demonstraram muito entusiasmo na participação da pesquisa.

Isso posto, partimos para a terceira etapa, aplicação dos questionários aos professores do Ensino Fundamental II, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Espanhol, o qual foi composto por perguntas abertas e de múltipla escolha, e aplicado nas escolas investigadas, sendo quatro na cidade de Guajará-Mirim: Guaporé, Pacaás Novos, Mamoré e Madre de Dios e duas em Nova Mamoré: Beni e Madeira. Pretendíamos nessa fase identificar: o conceito de currículo na percepção dos/as professores/as; a participação destes/as na construção do Referencial Curricular de Rondônia e o seu influxo na construção dos currículos escolares; as impressões quanto às relações entre alunos/as brasileiros/as e bolivianos/as, sobretudo quanto à existência de preconceitos, e as ações praticadas no contexto escolar em vista do contexto histórico-cultural (Apêndice B). Em algumas escolas, os/as professores/as foram muito receptivos/as e responderam prontamente ao questionário, porém, em outras, tive que voltar outras vezes e a devolução levou um tempo muito maior.

A quarta e última etapa dos instrumentais aplicados realizou-se na sede da SEDUC-RO, na cidade de Porto Velho, com as técnicas da secretaria que coordenaram a construção do Referencial Curricular de Rondônia. Foi utilizado um questionário com perguntas abertas, as quais buscavam informações quanto: à existência de políticas públicas curriculares para a região fronteiriça; ao processo de construção e implementação do Referencial Curricular de Rondônia nas escolas e os seus objetivos, e; os fundamentos do direito dos/as imigrantes a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras (Apêndice C). Cinco técnicas coordenaram a construção do Referencial, no ano de 2012, todavia, apenas três participaram da pesquisa, tendo em vista que duas não integram mais a estatal.

Os sujeitos e as sujeitas participantes das quatro fases de aplicação e desenvolvimento das técnicas de pesquisa encontram-se discriminados no quadro a seguir:

Quadro 1: Demonstrativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

SUJEITOS/AS PARTICIPANTES	INSTITUIÇÕES Quantidade de Participantes							Total
	Guaporé	Pacaás Novos	Mamoré	Madre de Dios	Beni	Madeira	SEDUC-RO	
Técnicas da SEDUC-RO	-	-	-	-	-	-	3	3
Técnicos/as das Secretarias Escolares	3	2	3	3	2	2	-	15
Alunos/as e famílias de origem boliviana	2	2	2	2	2	2	-	12
Professores/as do Ensino Fundamental II	10	4	4	4	7	5	-	34
Total	15	8	9	9	11	9	3	64

Fonte: Construção da autora

Terminada a coleta dos dados oriunda das técnicas desenvolvidas, partimos para a segunda fase, a pesquisa aos documentos curriculares.

4.3.2 Coleta de dados qualitativos: documentos

A segunda fase da coleta de dados teve início em dezembro de 2017 e concluída em fevereiro de 2018, com a pesquisa aos documentos escolares.

Os documentos pesquisados nessa fase foram: a) Referencial Curricular de Rondônia; b) Projeto Político Pedagógico - PPP e Planos de Curso do Ensino Fundamental II, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Espanhol das Escolas: Beni, Madeira, Guaporé, Pacaás Novos, Mamoré, Madre de Dios.

Nosso objetivo nessa fase da coleta de dados estava centrado no conhecimento das práticas curriculares das escolas estaduais de EF II das cidades rondonienses da fronteira com a Bolívia: Nova Mamoré e Guajará-Mirim.

Para registro dos dados foram utilizadas fichas, caderno de anotações, pen drives e celular para registrar as imagens. No capítulo seguinte, temos a descrição das análises de conteúdo e documental, como nossas técnicas de pesquisa, bem como a interpretação e crítica propriamente ditas.

CAPÍTULO V

5 ESCOLAS DE FRONTEIRA: análise dos dados e propostas de intervenção

Nenhum ser humano é ilegal. Migrar é um direito humano e não um crime. Por isso reafirmamos que crimes são as causas que provocam migrações ou limitam a dignidade humana. Nossa luta objetiva sempre a construção de um mundo sem fronteiras, com respeito aos direitos humanos, promovendo a integração solidária dos povos e a consolidação de uma verdadeira Cidadania Universal (SPM, 2012, p. 373).

Educação, que vem de educar, do latim *educere* (verbo composto pelos prefixos *ex* (fora, exterior) e *ducere* (guiar, conduzir)), e que significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, conduzir de um estado para outro ou mudar de uma condição para outra, remete-nos a uma ideia de fazer alteração ou ultrapassar fronteiras. Considerando a acepção da palavra, a educação genuína é aquela que promove transformações no indivíduo ou o leva a transpor limites.

Se a raiz latina de educação nos direciona a um processo de alteração ou mudança, diferente não pode ser a concepção de um processo educacional e suas respectivas práticas em escolas de regiões de fronteira, que por seu turno, estabelecem-se em linhas que delimitam territórios.

A fronteira fluvial que delimita os Estados brasileiro e boliviano, especificamente em Rondônia, não se constitui em obstáculo entre as duas nações, já que o fluxo de ambos os povos sobre os rios é uma constância, sobretudo para fins comerciais, esta fronteira geopolítica não pode se constituir em uma fronteira simbólica na escola, que delimita o espaço de quem está dentro ou quem está fora do currículo, da cultura “mais elevada” sobre a cultura “menos elevada”.

[...] Precisamos ver as pessoas subalternas como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática. [...] Isso significa alistar todas as pedagogias a serviço de pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. [...] (MCLAREN, 1999, p. 52).

Os imigrantes bolivianos/as são as pessoas subalternas a que McLaren se refere, e, por assim serem considerados, requerem um empreendimento de esforços das escolas, no sentido de promover não apenas o acesso ao sistema educacional, mas a efetiva inclusão, a partir de práticas interculturais que reconheçam e valorizem suas culturas, bem como através de políticas que desvelem suas histórias e identidades, o que historicamente foi negado no currículo oficial escolar, promovendo com isso o empoderamento da cultura despossuída.

Para Torres Santomé (2013), o currículo na perspectiva da justiça social deve empreender esforços para a reconceitualização da linguagem, já que esta manifesta poder, para isso há que ressignificar termos como: democracia, solidariedade, igualdade etc. Isso também se faz necessário para a política.

Há que se tirar o caráter partidário da política, restrito à organização de pessoas ou grupos com ideologias afins (partido), concretizado por via do processo eletivo. É necessário compreender a política como espaço de afirmação de identidades, exercício de direitos e prática de deveres, que se materializa pela participação, iniciada num plano local em vista do global.

Como apontado anteriormente, uma linguagem crítica pode contribuir de forma decisiva para a eliminação dos rótulos ou estigmas dirigidos ao povo boliviano, e com isso construir uma nova linguagem, pautada no respeito e consideração, o que consequentemente reflete um pensar crítico e ético.

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos antropoides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos.... Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. ... O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero Homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele é o símbolo (WHITE citado por LARAIA, 2009, p. 55).

A linguagem, como sistema simbólico, é elemento precípuo para o estabelecimento de práticas interculturais, que convergem na construção de um currículo intercultural.

A seguir, através das linguagens (verbais e escritas) utilizadas nos dados qualitativos coletados, faremos as análises de conteúdo e documental da pesquisa.

5.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é segundo Bardin (2016) um conjunto de técnicas de análise de comunicações, metodologia que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.

Severino pautado na autora mencionada, afirma:

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. [...] (2007, p. 121).

Três fases compõem a análise de conteúdo a que Bardin (2016) enfoca, são elas: *a pré-análise; a exploração do material, e; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.*

A pré-análise objetiva propriamente a organização, é a fase de sistematização das ideias iniciais, em vista da obtenção de um esquema preciso das atividades sucessórias. É composta por três tarefas: escolha dos documentos a serem submetidos à análise; formulação das hipóteses e dos objetivos e; elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A exploração do material, fase interstícia entre a pré-análise e a interpretação, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação consiste na fase em que os resultados dos dados são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

[...] Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016, p. 131).

Considerando que a primeira e segunda fase da análise de conteúdo já foram esgotadas, partiremos para a terceira e última, que diz respeito aos dados obtidos e a sua interpretação.

5.1.1 Análise das Entrevistas com os alunos e as famílias de origem boliviana

Como descrito dantes, as entrevistas foram realizadas com doze alunos/as de origem boliviana das seis escolas de Ensino Fundamental da rede estadual das cidades de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, com a participação da mãe, do pai, ou em alguns casos, com a presença de ambos os responsáveis. A faixa etária dos entrevistados variou de 11 a 15 anos, considerando que são alunos/as do 6º ao 9º ano do EF.

A primeira parte da entrevista foi direcionada às famílias dos/as alunos/as, com o objetivo de coletar informações gerais sobre a origem e situação econômica da família. Participaram dez mães e dois pais.

Quanto à origem detectamos que oito alunos/as são naturais da Bolívia e quatro são nascidos/as no Brasil⁴¹. Destes, apenas uma reside no país fronteiriço (atravessando a fronteira

⁴¹ É necessário destacar, que mesmo os alunos nascidos no Brasil, na prática, são considerados bolivianos, em virtude dos seus ascendentes.

fluvial diariamente, para chegar à escola brasileira), os demais moram no Brasil. Dos pais, sete são bolivianos e cinco foram registrados no Brasil (dois destes disseram que nasceram na Bolívia). Em relação às mães, apenas uma é brasileira, mas com descendência boliviana, as outras onze são naturais da Bolívia.

Com relação à escolaridade, a maioria das famílias possui somente o Ensino Fundamental, apenas uma mãe tem formação em nível superior.

No tocante ao trabalho, as atividades exercidas pelos pais e mães dos/as alunos/as são nas áreas de: marcenaria, vendas, mecânica, serviços domésticos e gerais, todos empregos informais sem registro no Ministério do Trabalho, conseqüentemente, as suas rendas variam entre um a dois salários mínimos. Apenas duas famílias entrevistadas possuem uma situação financeira um pouco estável, em uma o pai é um pequeno comerciante e na outra o pai é motorista, que complementa a renda com aluguéis, mas ambas as mães são do lar.

A segunda parte da entrevista foi direcionada aos alunos e às alunas. Os dados coletados nestas entrevistas encontram-se tabulados a seguir.

Tabela 1: A escola e/ou professor/a desenvolve atividades que contemplam a cultura boliviana?

Respostas	Quant.	%
Não	7	58,3%
Sim, somente a língua (espanhol)	5	41,7%
Total	12	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em julho de 2017.

Ficou explicitado que o único elemento da cultura boliviana trabalhado na escola, é a língua espanhola, todavia, nos parece que o trabalho é restrito às questões linguísticas, mais atreladas à cultura espanhola, de onde a língua se origina, do que à cultura boliviana.

Na tabela seguinte, constam as respostas dadas à pergunta em questão:

Tabela 2: Como é a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros?

Respostas	Quant.	%
Ruim e com conflitos, pois os brasileiros se acham melhores que os bolivianos	5	41,7%
A relação é boa	4	33,3%
É um pouco boa, mas há algumas brigas	3	25,0%
Total	12	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em julho de 2017.

A maioria destaca que a relação é ruim e com conflitos e quanto ao tratamento dado pela escola à questão dos conflitos entre alunos brasileiros e bolivianos, os/as entrevistados/as foram unânimes em afirmar que a escola nada faz sobre isso, o que nos faz pensar que as escolas fronteiriças não cumprem seu papel social e ético, mas ainda, que os direitos humanos através da educação não são consolidados, de modo que não há uma preocupação com a formação dos sujeitos, para que estes possam combater os abusos do poder, como destacado por Tomasevski, na obra de Magalhães (2013).

Torres Santomé (2013) nos alerta que quando se trata de minorias linguísticas, culturais ou étnicas, a escola não pode ignorar os significados e julgamentos que são atribuídos a cada um desses grupos na sociedade.

Sobre a existência de preconceitos e discriminações aos alunos/as de descendência boliviana, obtivemos as respostas constantes na Tabela 3.

Tabela 3: Você já sofreu algum preconceito ou discriminação por ser imigrante boliviano/a?

Respostas	Quant.	%
Sim	6	50,0%
Não	6	50,0%
Total	12	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em julho de 2017.

Cumpre-nos destacar que os alunos que afirmaram nunca ter sofrido preconceitos, os responsáveis (pai ou mãe) destacaram que já presenciaram tais ações, inclusive os próprios filhos já chegaram em casa reclamando disso. Uma mãe afirmou que a filha nunca sofreu preconceito porque a família tem uma situação financeira estável, entretanto, já presenciou muitos preconceitos contra pessoas pobres de origem boliviana. Outra mãe destacou que o preconceito é direcionado para os mais humildes e vulneráveis, como ela tem formação em nível superior, a filha nunca foi discriminada. Por fim, outra mãe disse que a filha nunca sofreu discriminação, porque “não aparenta ser boliviana”, isto é, ela não possui as características físicas comumente observáveis nas pessoas de origem boliviana da fronteira, que descendem de populações indígenas andinas, como os povos Colla, originalmente povos Aimara.

Quanto aos alunos e às alunas que afirmaram sofrer preconceitos e discriminações, elencaram que geralmente as ofensas vêm em forma de “brincadeiras”, xingamentos ou apelidos. E, que os brasileiros se consideram melhores que os bolivianos, o que “justifica” tais ações. A maioria reage com o silêncio, diante das ofensas, mas um aluno afirmou ter partido para agressão verbal. Os xingamentos ou apelidos pejorativos, geralmente são: “boliviano de merda”, “boliviana imunda”, “boliviano FDP”, “boliviano ladrão”. Uma mãe disse que é muito

comum a polícia culpar as pessoas de origem boliviana, por tudo de ruim que acontece na cidade, como: roubos e tráfico de drogas, em virtude disso, a filha tem vergonha de dizer que é boliviana, “ela tem vergonha de nós” (fala da mãe da entrevistada 10).

Essa afirmação nos remete a pensar o quão violenta é, a negação da própria origem, a negação da sua história, que é negação a si mesmo, estratégia para evitar as discriminações e os rótulos atribuídos ao ser “boliviano/a”.

No tocante às discriminações, Torres Santomé acrescenta:

As discriminações racistas são um mecanismo que permite manter privilégios sociais, econômicos, de trabalho, políticos e culturais perante aquelas pessoas consideradas inferiores e que costumam ser acusadas, sem qualquer pudor, de geradoras de problemas. Rotular de forma racista uma pessoa é uma maneira de indicar que quem fala acredita dispor de mais privilégios e direitos que a pessoa estigmatizada. Consequentemente, a análise do conteúdo, da linguagem e das imagens é uma tarefa à qual as escolas precisam prestar muita atenção. As crianças têm de aprender a estar conscientes do racismo enrustido ou implícito no qual estão sendo socializadas por meio das fontes de informação que manejam, pelos meios de comunicação de massa e pelo ambiente que reina nas ruas e praças (2013, p. 81).

As discriminações aos/as imigrantes bolivianos/as também possuem representações e significações análogas, revelam um imaginário de suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, também expressam que os/as discriminadores/as (brasileiros/as) acreditam e devem ter mais direitos que os discriminados (bolivianos/as), o que legitima suas ações.

Na sequência, perguntamos aos entrevistados quais ações a escola deve desenvolver em vista da interação entre ambos as nações, as respostas abertas aparecem na Tabela 4.

Tabela 4: Quais as ações você julga serem necessárias para que haja uma maior interação entre os alunos/famílias/escolas brasileiras e bolivianas?

Respostas	Quant.	%
A escola deveria falar mais sobre a Bolívia, fazer trabalhos, para as pessoas conhecerem a cultura e os costumes, para respeitarem e deixarem de julgar. Na feira cultural, a escola deveria falar sobre a cultura boliviana, também poderia propor brincadeiras e integração com escolas da Bolívia.	5	41,7%
A escola poderia ajudar com conversas e orientações sobre discriminação com os bolivianos, até professores são preconceituosos	4	33,4%
A escola deveria tratar todos com igualdade	1	8,3%
A escola deveria aproximar as culturas, através dos desfiles cívicos e outras atividades, como danças.	1	8,3%
Deveria fazer muitas ações, mas não faz nada, se fecha para os bolivianos	1	8,3%
Total	12	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em julho de 2017.

Nota-se apesar da pouca maturidade, considerando que são alunos/as na faixa etária de 11 a 15 anos, eles/as apontaram estratégias a serem desenvolvidas e caminhos a serem seguidos pelas escolas, desde questões éticas, como respeito e tratamento com igualdade, até atividades envolvendo o conhecimento da cultura, costumes, artes, ludicidade. Apenas um aluno se mostrou cético e disse não acreditar na ação da escola, afirmando que esta tem se fechado para os bolivianos.

Um dado que também nos chamou a atenção foi a afirmação que os professores também discriminam os/as alunos/as de origem boliviana, o que não deveria acontecer, considerando que os rótulos vêm, na maioria das vezes, pela falta de conhecimento da cultura do Outro, o que não coincide com uma classe que tem uma formação, todavia, isso evidencia a naturalização do preconceito.

Quando questionados sobre o direito de estar na escola brasileira, sendo imigrantes ou descendentes bolivianos, e consequentemente de serem acolhidos no currículo, os/as entrevistados/as (alunos/as e famílias) foram unânimes em afirmar que todos/as têm esse direito, tanto pela legislação quanto princípio ético, como se confirma na Tabela 5.

Tabela 5: Você pensa que tem direito a ser acolhido no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?

Respostas	Quant.	%
Sim, todos têm direito, tanto pela legislação quanto pelo princípio ético	12	100,0%
Total	12	100,0%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em julho de 2017.

No geral, o que ficou explícito nas entrevistas é que existe um preconceito naturalizado nas sociedades guajará-mirense e nova-mamoreense dirigido às pessoas de origem boliviana, o qual também se reflete na escola. Dessa feita, as instituições escolares demonstram-se descompromissadas em problematizar ou mudar uma realidade de estigmatização, opressão e subordinação social, que tolhe e expropria o/a Outro/a.

Por fim, é imperioso considerar as palavras de Torres Santomé:

É muito importante aprender a desenvolver empatia com o outro e dessa forma compreender suas dificuldades e sua realidade. Educar também é combater e derrubar estereótipos e preconceitos que assumimos mediante toda classe de rotinas e, em muitas ocasiões, manifestamos (2013. p.82).

Nesse sentido, é dever da escola proporcionar um ensino que concilie a aprendizagem e os saberes de todas as identidades culturais, compromissada com o rompimento dos estereótipos e que pelos conteúdos culturais, permitam aos alunos e às alunas, o

desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas, sem hierarquização e subordinação das culturas.

A categoria empírica seguinte que participou e contribuiu com a pesquisa foi composta pelos professores do EF II, os dados coletados através de um questionário estão a seguir descritos e analisados.

5.1.2 Análise dos Questionários aplicados aos professores

Foram pesquisados 34 professores/as do EF II das seis escolas fronteiriças da rede estadual. As respostas ao questionário expressam-se nas tabelas que seguem:

Tabela 6: Qual a proporção percentual de alunos bolivianos e/ou descendentes você tem considerando o número total de alunos de cada sala de aula?

Respostas: % de Alunos nas Salas de Aula	Quant.	% de Professores
Até 10%	15	44,1%
11% a 20%	4	11,8%
21% a 30%	4	11,8%
31% a 40%	3	8,8%
41% a 50%	5	14,7%
51% a 60%	2	5,9%
Não respondeu ou não sabia	1	2,9%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Quanto aos alunos bolivianos e/ou descendentes nas escolas estaduais brasileiras da fronteira, pode-se notar que há na maioria das salas de aulas um percentual de até 10%, todavia, esse número cresce em algumas escolas da cidade de Guajará-Mirim, onde tem uma fronteira viva, com tráfego constante pelo rio Mamoré.

A pergunta seguinte direcionada aos professores foi referente à concepção de currículo, as respostas foram condensadas na Tabela 7.

Tabela 7: O que você entende por currículo?

Respostas	Quant.	%
Componentes (disciplinas), conteúdos, atividades a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, grade de ensino, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos	17	50,0%
Ferramenta, projeto e diretriz que norteia as atividades no âmbito escolar, experiências, práticas educacionais e processos de aprendizagem.	8	23,5%
Modelo padrão que tem informações profissionais	3	8,8%

Cont.

Teorias, valores e práticas educacionais	3	8,8%
Base da formação do cidadão e temas fundamentais da educação	2	5,9%
Construção coletiva e permanente a partir de uma realidade dada	1	3,0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Ficou evidenciado que a metade dos professores pesquisados possui uma concepção estática e rígida de currículo, voltada para a organização formal do ensino, sem focar nos sujeitos envolvidos. Essa concepção curricular tradicional, que exprime o caráter de controle e regulação do ensino sobre a vida dos alunos, consequentemente, de inculcação ideológica, reforça o que Oliveira (2001) havia destacado, ela ainda está presente nas práticas pedagógicas da atualidade, mesmo sendo limitada e restrita. Evidenciou-se também uma porcentagem de professores que, curiosamente, restringem currículo ao histórico profissional de uma pessoa, à ideia de *curriculum vitae*.

Venturosamente, encontramos um percentual de professores que apresentam uma concepção mais ampla e dinâmica de currículo, que consideram todas as experiências, práticas e processos de aprendizagem como construtos curriculares, decorrentes de uma construção coletiva permanente diante de uma realidade dada. Tal concepção considera os sujeitos e os reais processos de consolidação do conhecimento.

Quanto à participação dos pesquisados na construção do RCR, obtivemos as seguintes respostas.

Tabela 8: Você participou da construção do documento: Referencial Curricular de Rondônia em 2012, publicado pela SEDUC no ano de 2013?

Respostas	Quant.	%
Sim	23	67,6%
Não	10	29,4%
Não respondeu	1	3,0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Dos 23 professores presentes na construção do RCR, a maioria participou através de reuniões pedagógicas, mas houve também aqueles com atuação respondendo questionários ou estudando uma proposta preliminar encaminhada pela SEDUC, e, ainda, uma minoria que teve participação em formação promovida pela secretaria.

No tocante à elaboração do planejamento docente, a partir do RCR, os pesquisados em sua expressiva maioria, afirmaram que fazem uso do Referencial para a elaboração do planejamento curricular, o que se confirma a seguir.

Tabela 9: Você elabora o seu Plano de Ensino/Curso a partir do Referencial Curricular de Rondônia?

Respostas	Quant.	%
Sim	32	94,0%
Não	1	3,0%
Não respondeu	1	3,0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Os dados da tabela 9 revelam que os professores, quase na sua totalidade, seguem as orientações do RCR, no planejamento curricular. Quando perguntado sequentemente sobre a frequência que isso ocorre, como o fazem e quais referências são utilizadas, obtivemos os escores a seguir.

No tocante à frequência da elaboração do Plano de Ensino/Curso: 19 (dezenove) professores disseram que o fazem anualmente; 3 (três) responderam que a construção é permanente; 1 (um) realiza quase sempre; 1 (um) constrói semestralmente; 10 (dez) não responderam.

Quanto à forma de realização: 12 (doze) fazem individualmente; 9 (nove) no coletivo; 3 (três) de ambas as formas; 10 (dez) professores não responderam. Ainda na explicitação da metodologia: 7 (sete) entrevistados responderam que planejam com professores de áreas afins; 3 (três) disseram que fazem adaptações no decorrer no ano letivo; 2 (dois) ressaltaram que adequam o Plano à realidade da clientela estudantil; 1 (um) consulta a equipe gestora e os demais não especificaram.

Sobre as referências utilizadas: 14 (catorze) professores consultam os livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o RCR; 2 (dois) pesquisam em livros diversos e na internet; 1 (um) faz pesquisas na área e os demais optaram por não responder.

De um modo geral, pudemos constatar que o RCR é uma política pública que se faz presente nas práticas dos professores das seis escolas das duas cidades fronteiriças pesquisadas, mesmo apresentando limitações quanto ao contexto local, como se observa na Tabela 10.

Tabela 10: O Referencial Curricular de Rondônia considera a diversidade cultural presente na região de fronteira Brasil/Bolívia?

Respostas	Quant.	%
Não	20	58,8%
Sim	9	26,5%
Em parte	3	8,8%
Não respondeu	2	5,9%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Quase 60% (sessenta por cento) dos pesquisados disseram que o RCR, NÃO considera a diversidade cultural do contexto fronteiriço. Aqueles que responderam SIM, acrescentaram que o contexto de fronteira é considerado pela existência da Língua Espanhola no currículo escolar, contudo resta-nos saber se o currículo desta disciplina compreende aspectos da cultura boliviana ou se o mesmo é restrito às questões meramente linguísticas do espanhol. A resposta a tal questão iremos encontrar no item 5.3 (Análise Documental).

Continuando, inquerimos os pesquisados se o Currículo da escola valoriza o contexto fronteiriço e quais as atividades expressam isso, os resultados constam na Tabela 11 e na explicitação seguinte.

Tabela 11: O currículo adotado na sua escola considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira?

Respostas	Quant.	%
Não	12	35,3%
Sim	11	32,4%
Em parte (apenas o Espanhol)	8	23,5%
Não respondeu	3	8,8%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Os professores que responderam SIM citaram as atividades que expressam o olhar da escola sobre a realidade local: Feira de Arte e Cultura, Eventos culturais e Projetos Didáticos, ou seja, atividades realizadas esporadicamente, sem um planejamento contínuo e articulado com as diferentes áreas ou disciplinas curriculares. Os que responderam que o currículo escolar considera a diversidade EM PARTE, argumentaram restritamente pelo estudo da Língua Espanhola.

Na sucessão do questionário, investigamos sobre a relação entre os alunos bolivianos e brasileiros. A Tabela 12 expressa as respostas e nos parágrafos posteriores os comentários.

Tabela 12: Como se dá a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros?

Respostas	Quant.	%
Boa	12	35,3%
Ruim	7	20,6%
Regular	6	17,6%
Ótima	5	14,7%
Não respondeu	4	11,8%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

É imperioso destacar que os pesquisados que responderam que a relação entre os alunos bolivianos e brasileiros é boa ou ótima, afirmaram não haver conflitos entre eles, todavia a interação de culturas não ocorre. Um professor, em específico, disse que a relação entre alunos é boa, ocorrem alguns conflitos e que não há interação de culturas, “pois os bolivianos em geral em G.M. são considerados cidadãos de segunda classe” (Professor da Escola Pacaás Novos, 2017). Certa professora enfatizou que a maior parte dos alunos bolivianos demonstra ter vergonha da sua cultura e uma outra pesquisada afirmou que os alunos se ofendem ao serem chamados de “bolivianos”. Certamente esse sentimento de vergonha ou ofensa tem relação direta com os rótulos atribuídos, constituindo-se em mecanismo de defesa, o que nos parece não ser compreendido pelas respectivas professoras.

Os professores que disseram que a relação entre bolivianos e brasileiros é ruim, argumentaram que os preconceitos e discriminações são constantes, há piadas pejorativas, zombarias no tocante à língua materna e xingamentos, uma pesquisada afirmou “os conflitos surgem quando alguns alunos brasileiros zoam, dizendo que os bolivianos não têm higiene, tanto com o cabelo quanto à culinária. Ex.: Bolivianos comem [piolhos] e têm piolhos e são sujos, etc.” (Professora da Escola Madeira, 2017).

Evidencia-se tanto na afirmação do primeiro professor mencionado quanto na última, um sentimento de superioridade dos alunos brasileiros em relação aos bolivianos, conseqüentemente, pautados nessa falsa ideia massificam-se os preconceitos e as discriminações que estorvam e diminuem o Outro.

Quando indagados sobre o direito dos alunos bolivianos de serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras, os professores foram quase unânimes em dar uma resposta positiva, como se observa na Tabela 13.

Tabela 13: Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras?

Respostas	Quant.	%
Sim	32	94,0%
Não	1	3,0%
Não soube responder	1	3,0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Tal direito se fundamenta, segundo os entrevistados, tanto pelas legislações quanto por princípio ético. Uma entrevistada ressaltou ainda que esse direito deve ser considerado por ser uma região de fronteira, ou seja, mesmo que não houvesse legislações que garantisse o acesso e a permanência de todos e todas na escola, tais alunos deveriam ser acolhidos pelas peculiaridades locais. Apenas um entrevistado respondeu de forma negativa à acolhida dos alunos bolivianos no currículo escolar, mas não argumentou.

Na Tabela seguinte encontramos as respostas dos professores no tocante à presença de atitudes preconceituosas contra os alunos bolivianos e descendentes.

Tabela 14: Você alguma vez presenciou atitudes discriminatórias contra os alunos bolivianos ou descendentes?

Respostas	Quant.	%
Sim	18	52,9%
Não	16	47,1%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

Os professores que responderam ter presenciado preconceitos destacaram que procuraram dialogar com os envolvidos na situação, sobre respeito às diferentes culturas e “raças” (sic), construção de textos sobre a temática, encaminhamento à orientação educacional. Uma entrevistada que tem descendência boliviana citou “Existe um preconceito na cidade dizendo que os bolivianos são sujos, ladrões e etc. A minha atitude em sala é sempre falar que sou descendente e que admiro o povo boliviano que são corajosos (sic) de sair de sua terra e trabalhadores” (Professora da Escola Guaporé, 2017). Outro entrevistado, diante do preconceito, argumentou o seguinte: “Parei a aula e palestrei sobre nossa identidade latino-americana e deixei claro que tal atitude era desrespeitosa” (Professor da Escola Pacaás Novos, 2017).

Por sua vez, os entrevistados que afirmaram nunca ter presenciado preconceito, alguns deles enfatizaram que caso observassem tal ação, certamente iriam se posicionar contra.

A última pergunta do questionário se referia às atividades desenvolvidas pelos professores, direcionadas ao atendimento do contexto histórico-cultural dos alunos bolivianos. As respostas podem ser visualizadas na Tabela 15.

Tabela 15: Você desenvolve atividades que consideram o contexto histórico-cultural dos alunos bolivianos?

Respostas	Quant.	%
Não	17	50,0%
Sim	12	35,3%
Algumas vezes	4	11,7%
Não respondeu	1	3,0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores do EF II, em julho de 2017.

As atividades voltadas para a realidade local, desenvolvidas pelos professores que responderam de forma afirmativa à pergunta foram: pesquisas no tocante à cultura: culinária, costumes, localidades; projetos didáticos sobre cultura; leitura de textos sobre diversidade cultural; trabalhos em grupos; em geografia, a temática América Latina.

Evidencia-se que metade dos entrevistados não desenvolve atividades voltadas para o contexto cultural dos alunos bolivianos, o que é contraditório, considerando que mais da metade afirmou, na Tabela 14, que já presenciou preconceito e 94% dos entrevistados julgaram que tais alunos têm direito de ser acolhidos no currículo (Tabela 13). A título de exemplo: uma professora disse que não trabalha tais atividades, pois segue o que o currículo determina. Tal informação reflete que a inexistência de uma política curricular específica para a região de fronteira culmina em práticas escolares dissociadas do contexto local. Esta negação da cultura do Outro contribui decisivamente para a manutenção do preconceito social, no espaço escolar, como também para o processo de expropriação da identidade boliviana.

Na seção seguinte analisaremos as respostas do questionário direcionado às técnicas da SEDUC-RO, a última categoria da pesquisa empírica.

5.1.3 Análise do Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO

Ao chegar à sede da SEDUC-RO, em Porto Velho, fomos informadas que cinco técnicas coordenaram a construção do RCR, que ocorreu no ano de 2012, destas, conseguimos contato com apenas três, visto que uma já está aposentada e não obtivemos informações a respeito da outra.

Das três técnicas que pesquisamos, apenas a coordenadora da equipe à época, permanece na Gerência de Educação (setor responsável pela elaboração do RCR), as outras duas estão lotadas na Gerência de Controle, Avaliação e Estatística, setor de regularização de escolas. A técnica que esteve à frente da construção dessa política pública curricular foi muito receptiva, tanto na conversa, quanto nas respostas ao questionário e ainda em contatos feitos posteriormente. Quanto às outras duas, uma respondeu ao questionário e a segunda optou em entregar uma cópia do Relatório do Fórum Estadual para Sistematização do Referencial (ANEXO B).

A primeira pergunta foi sobre a existência de uma política curricular específica para a região de fronteira. As entrevistadas foram unânimes em responder que não há, o que confirmou a nossa hipótese, conforme tabela 16.

Tabela 16: Existe alguma política pública de currículo da SEDUC-RO específica para a região de fronteira Brasil/Bolívia?

Respostas	Quant.	%
Não	2	100,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

No curso do questionário, investigamos se o RCR considera a diversidade cultural inerente à região de fronteira, na Tabela 17, encontramos as respostas das pesquisadas.

Tabela 17: O RCR considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira ou dá abertura para isso?

Respostas	Quant.	%
Dá abertura para isso	1	50,0%
Não	1	50,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

Evidencia-se que uma entrevistada julga que RCR dá abertura para a inclusão da diversidade cultural e linguística, mas não foi enfática em dizer que o mesmo considera. A outra, por seu turno, infere que a política pública estadual não observa o contexto da fronteira.

Sobre o processo de construção do RCR, no ano de 2012, as entrevistadas foram acordes em responder que houve uma participação e envolvimento massivo dos profissionais da educação, ver Tabela 18.

Tabela 18: Como se deu o processo de construção do Referencial Curricular do Estado, no ano de 2012, sendo publicado em 2013?

Respostas	Quant.	%
De forma participativa, com o envolvimento de todos os profissionais da educação	2	100,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

Uma das entrevistadas elencou as etapas percorridas na construção do RCR, a saber:

As atividades iniciaram no mês de maio de 2012, os procedimentos foram:

- * Reuniões de planejamento;
- * Estudos das bases legais que norteiam a educação de Rondônia, em especial as Resoluções nº 4/2010, 7/2010, 2/2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE;
- * Reuniões de deliberações da estrutura do documento do referencial;
- * Encontros em Porto Velho e em alguns municípios para sensibilização quanto à necessidade da construção do Referencial Curricular, tendo por base a obra “Currículo – território em disputa”, de Miguel G. Arroyo;
- * Construção da estrutura das áreas de conhecimentos, contemplando eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades para cada componente curricular, pela equipe formadora da Gerência de Educação – GE e alguns professores de escolas de Porto Velho, atendendo a estrutura do documento, conforme deliberações em reuniões anteriores, formatando uma versão preliminar do documento;
- * Realização do Seminário sobre o Currículo tendo como palestrante o Prof. Dr. Miguel Arroyo e com a participação de professores, coordenadores pedagógicos das escolas e das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE’s, técnicos da SEDUC e órgãos parceiros;
- * Repasse com orientações, da versão preliminar do Referencial Curricular impresso e em CD às CRE’s para apresentação e discussão junto às escolas visando as devidas contribuições;
- * Realização do dia “C” – Dia do Currículo na Escola, para discussão e levantamento das propostas da comunidade escolar;
- * Realização de Fóruns Regionais para sistematização das contribuições advindas das escolas para o Referencial Curricular;
- * Realização do Fórum Estadual para sistematização das contribuições advindas dos Fóruns Regionais, com a participação de coordenadores pedagógicos das escolas e das CRE’s;
- * Correção da versão final do Referencial Curricular;
- * Envio do Referencial à Empresa para formatação e diagramação do documento;
- * Reprodução do Referencial Curricular em cadernos para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- * Encontro Estadual para divulgação e repasse do Referencial Curricular para as escolas, visando sua implementação no ano letivo de 2013.

Participaram das reuniões para deliberação da estrutura do Referencial: técnicos da SEDUC e das CRE’s, técnicos dos órgãos parceiros: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia – SINTERO, Conselho Estadual de Educação – CEE/RO, Secretaria de Justiça – SEJUS, Secretaria de Agricultura – SEAGRI e os professores (Técnica da SEDUC-RO, 2017).

Pode-se concluir, pelo percurso narrado acima, que o RCR foi fruto de uma produção sistemática, com envolvimento dos profissionais da educação, bem como, de instâncias governamentais e não governamentais parceiras.

Do objetivo da Secretaria quanto à construção do RCR, as entrevistadas foram coesas em afirmar que:

Tabela 19: Qual o objetivo da SEDUC quando do lançamento do Referencial?

Respostas	Quant.	%
Subsidiar os professores no efetivo exercício da docência quando da realização dos seus planejamentos para ministração das aulas e elaboração de um documento referente para o desenvolvimento do trabalho docente.	2	100,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

Uma das técnicas explicitou que se pretendia, com o Referencial, um documento referente para que os professores tivessem autonomia de elaborar seus planejamentos, utilizando metodologias, procedimentos e recursos necessários, e ainda, buscar continuamente atualização na formação.

Relativo ao modo como o RCR foi recebido nas escolas, no ano de 2013, as entrevistadas assinalaram que a aceitação foi muito boa (Tabela 20), porém, não houveram iniciativas para sua implementação. Segundo uma técnica, havia um Núcleo de Currículo na Gerência de Educação, responsável pela construção e implementação do Referencial, logo após a construção, ele foi desfeito em função de mudanças na direção da Secretaria de Educação, o que impossibilitou a continuidade das ações. “As mudanças rotineiras na direção da SEDUC provocaram a descontinuidade das atividades de implementação do Referencial. Em seis anos e meio do atual de governo houveram mais de cinco secretários” (Técnica da SEDUC-RO, 2017).

Tabela 20: Como essa política pública foi recebida nas escolas?

Respostas	Quant.	%
Foi muito bem aceita pelas escolas	2	100,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

Na última pergunta dirigida às entrevistadas, as respostas foram divididas, de modo que uma julga que os alunos de origem boliviana têm o direito de ser acolhidos no currículo das escolas, tanto pela legislação quanto pelo princípio ético. A outra, no entanto, conclui que é impossível envolver a cultura boliviana no currículo nacional, o que demonstra uma visão curricular monocultural, que não reflete a realidade do estado de Rondônia, quiçá do Brasil, espaços organicamente multiculturais.

Tabela 21: Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?

Respostas	Quant.	%
Sim (tanto pelo fundamento legal, quanto pelo princípio ético)	1	50,0%
Não, pois não é possível abarcar a cultura de outro país no nosso currículo	1	50,0%
Total	2	100%

Fonte: Questionário aplicado às técnicas da SEDUC-RO, em julho de 2017.

Ao término da análise de conteúdo das entrevistas com os alunos e dos questionários com os professores e as técnicas da SEDUC, pudemos alcançar três, dos quatro objetivos específicos propostos neste trabalho. O primeiro dizia respeito ao conhecimento das práticas curriculares das escolas da rede estadual dos municípios fronteiriços pesquisados, o segundo direcionado à investigação da existência de preconceitos e ações discriminatórias sofridas por alunos/as de descendência boliviana, e, o terceiro, à verificação de políticas curriculares específicas para a região de fronteira.

Constatamos que as práticas curriculares refletem as determinações documentais, exigidas pelo RCR e que poucos professores conseguem flexibilizar o currículo ao atendimento das peculiaridades do contexto fronteiriço. Também visualizamos a existência de preconceitos e ações discriminatórias dirigidas aos alunos bolivianos e descendentes na prática escolar, as quais impõem um compromisso formal dos profissionais da educação, mediatizado por uma política curricular que considere, respeite e valorize as diferenças culturais e a alteridade presentes nos espaços de fronteira.

5.2 Análise Documental

A análise documental pode ser definida da seguinte forma:

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola (LUDCKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

Os documentos que, aqui, serão analisados são: o Referencial Curricular de Rondônia e as Propostas Curriculares das Escolas Estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim.

5.2.1 Análise do Referencial Curricular de Rondônia

O Referencial Curricular de Rondônia, política pública educacional, sob a coordenação da SEDUC-RO, elaborado no ano de 2012 e publicado em 2013, constitui-se em um documento “balizador do fazer pedagógico e norteador das ações no espaço escolar pretende orientar os profissionais no desenvolvimento de suas atividades, almejando melhorar o processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação no Estado de Rondônia” (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 9).

Esse documento, segundo a coordenadora da equipe de elaboração, foi idealizado pelo governador de Rondônia, constituindo-se em uma política de governo, com o intuito de se criar um modelo de educação para todo o estado.

O conceito fundamental do Referencial Curricular para as escolas do Estado é que a educação seja vivida no dia a dia das pessoas, para que se incorporem no aluno os princípios da cidadania. Este referencial foi elaborado pelos professores, técnicos educacionais e coordenadores pedagógicos, dentro da nossa realidade e necessidade. **É o nosso modelo.** Atende ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 3, grifos nossos).

De acordo com o documento, as escolas poderão elaborar seus currículos, fundamentados no Referencial, adequando-os à realidade da etapa ou modalidade de ensino e também atendendo aos aspectos regionais.

O currículo é concebido, no Referencial, como “um processo coletivo que envolve todos os segmentos da comunidade escolar, selecionando saberes, competências, conhecimentos e habilidades” (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 10).

O documento é composto por três volumes: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Nossa análise, aqui, será restrita ao EF, em específico aos anos finais dessa etapa, nosso recorte de pesquisa. Das questões observadas, pontuamos algumas situações que serão, a seguir, apresentadas.

O Referencial foi estruturado em 14 (catorze) tópicos. Os três primeiros compostos pelos objetivos, marcos legais, pressupostos e fundamentos da etapa de ensino e orientações metodológicas. Do item quatro ao dez temos os Temas Transversais e a caracterização das Áreas do Conhecimento. No onze, as Modalidade de Educação e nos três últimos, Educação em Tempo Integral, Avaliação e Bibliografia.

No tocante às Orientações Metodológicas, item 3, percebemos que o Referencial “privilegia a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências e habilidade” (2013, p. 15). Pretende também: “dar um sentido ao fazer pedagógico, partindo de

situações e problemas da realidade” (2013, p. 15). Fica explícito, em ambos os trechos citados uma preocupação com aprendizagens a partir da realidade e do contexto local.

No item 4, intitulado “Temas transversais/sociais e conteúdos obrigatórios”, doze temáticas são elencadas, a saber: Educação Ambiental; Educação para o *trânsito*; *Direitos Humanos e Diversidade*; *Ética e Cidadania*; Orientação Sexual/Prevenção e Promoção à Saúde; *Pluralidade Cultural*; Educação Fiscal; Símbolos Nacionais; Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes; História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Música; O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso. Três destas temáticas são objetos de análise.

O tópico 4.3, *Direitos Humanos e Diversidade*, é fundamentado pela Resolução nº 1/CNE/2012, por sua vez, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ressaltando o compromisso que as escolas devem ter quanto à valorização e ao reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

O tópico 4.4, *Ética e Cidadania*, ressalta que a Ética como reflexão da conduta humana e traz como pergunta balizadora “Como agir perante os outros? ”, o que evidencia uma atenção e uma responsabilidade com o Outro

No tópico 4.6, *Pluralidade Cultural*, menciona:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 25).

Expressa-se no estudo dessa temática, uma preocupação e valorização com a alteridade, destacando a diversidade étnica e cultural como características constitutivas do povo brasileiro e a pluralidade como marco da identidade nacional.

Nos três tópicos observados não encontramos, em nenhum deles, o reconhecimento dos imigrantes ou povos da fronteira, quando se trata da alteridade, nota-se um tratamento genérico com a diversidade, específico apenas para: índios e negros. A outriedade boliviana não é, sequer, mencionada, o que evidencia um desconhecimento ou uma negação com a realidade dos 9 (nove) municípios fronteiriços e os 27 (vinte e sete) na faixa de fronteira, o que equivale a mais da metade dos municípios rondonienses.

Do Item 6 ao 10, encontramos a caracterização das Áreas do Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, as quais são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens tem os seguintes

componentes: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Língua Materna, para população indígena; Arte; Educação Física. Nas Ciências Humanas: História e Geografia. Cada componente é estruturalmente formado pelos eixos temáticos, conteúdos e competências/habilidades.

Ao explorar o componente curricular: Língua Espanhola, encontramos um indicativo do reconhecimento da fronteira com a Bolívia e sua importância cultural.

Com a assinatura do Tratado de Assunção em março de 1991, se dá a criação do “MERCOSUL”, possibilitando uma nova realidade histórica: a unidade sudamericana. **O Estado de Rondônia que faz parte dos estados de fronteira do Brasil, trabalha para a adoção de uma ação comum na área da cultura e, como estado de fala portuguesa fronteiriça com a República da Bolívia, não poderia ficar indiferente frente a essa integração política, econômica e cultural** (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 86, grifos nossos).

No tocante ao ensino da Língua Espanhola, o Referencial é enfático em afirmar que a aprendizagem da língua inclui a aprendizagem da sua cultura, todavia aponta um objetivo tão-somente linguístico-instrucional “que o aluno tenha condições de ler, falar, escrever e interpretar textos em língua espanhola, haja vista que, na maioria das provas de vestibular nas universidades, os alunos optam por Língua Espanhola pela afinidade com a língua portuguesa” (2013, p. 86).

Na verificação do quadro em que constam os eixos temáticos, conteúdos e competências/habilidades, específicos para cada ano escolar, visualizamos as seguintes propostas de conteúdos: “Abordagem dos aspectos históricos, geográficos e culturais dos países falantes da Língua Espanhola” (para o 6º ano) e “Aspectos culturais, políticos e sociais de países que fazem fronteira com a Região Amazônica” (para o 8º ano), porém as competências direcionadas aos respectivos temas, apontaram para uma compreensão global e genérica da língua espanhola, sem apontar pistas para a contemplação dos aspectos locais e específicos à fronteira rondoniense, que é a boliviana. Nos demais anos, não encontramos nenhum eixo temático correlacionado aos conteúdos citados e que aparentavam um deslocamento da ótica global para a local, em vista da realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

Nos propusemos a averiguar ainda os componentes Língua Portuguesa - LP e Matemática. Encontramos em LP, no eixo Práticas Sociais, um conteúdo intitulado “Relações de comunicação com expressões em língua estrangeira”, e no eixo: Meio Ambiente e Diversidade Cultural, o conteúdo “Estudo das manifestações culturais do/no estado de Rondônia”, ambos direcionados ao 6º ano, não obstante, nenhuma competência/habilidade direcionada para a língua espanhola ou para a cultura de fronteira, da mesma forma se confirmou com os eixos, conteúdos e competências/habilidades constantes nos outros anos

escolares do EF. Matemática, por seu turno, toda a estrutura restringiu-se aos aspectos puramente instrumentais da área.

Em análise dos componentes das áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), encontramos, na apresentação, diretrizes de uma proposta focalizada na compreensão da realidade, mas, não refletida nas temáticas e conteúdos propostos. Em História, os eixos temáticos de estudo propostos são os seguintes: “As relações sociais, culturais e de trabalho - a natureza e a terra, para o 6º ano; As relações sociais, culturais, de trabalho e poder, para o 7º ano; Nações, povos, lutas, guerras e revoluções, para o 8º ano; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo – relações de poder, nações e cotidiano, para o 9º ano”. Em Geografia, temos os seguintes eixos temáticos: “A geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo (6º ano); Paisagem e diversidade territorial brasileira; O campo e a cidade como formações sócio espaciais; A geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo; A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares do mundo; Estudar a natureza e sua importância para o homem (7º ano); A evolução das tecnologias e das novas territorialidades em rede; Um só mundo e muitos cenários geográficos (8º e 9º anos); Modernização, modos de vida e a problemática ambiental (9º ano)”. Em nenhum destes eixos temáticos, de ambos os componentes curriculares, encontramos conteúdos, competências/habilidades que mencionem os imigrantes bolivianos ou a cultura fronteiriça.

O Item 11, “Modalidades de Educação – a diversidade na formação humana”, contempla três modalidades: Educação Especial; Educação Escolar Quilombola; Educação Escolar Indígena. Percebemos, aqui, um atendimento às políticas inclusivas e afirmativas, bem como ao reconhecimento das culturas locais, no que tange à identificação das comunidades quilombolas e dos grupos indígenas presentes em Rondônia, porém, no que infere à diversidade na fronteira, mais uma vez, nota-se o não reconhecimento dos imigrantes bolivianos como sujeitos integrantes e construtores da cultura rondoniense fronteiriça.

De um modo geral, vemos o Referencial, como uma política curricular que aponta pistas para a construção de um “Modelo Educacional”, como proposto. Importa, no entanto, questionarmos: Que modelo é esse? A quem interessa? Qual a realidade local contemplada? Teoricamente ele apresenta alguns elementos de um construto plural, focalizado na diversidade linguística e cultural, características constitutivas do estado de Rondônia, todavia, visualizamos uma política curricular, que se quer inclusiva e atenta às problemáticas da realidade, mas que não contempla a realidade da cultura de fronteira.

Nossa concepção de currículo inclui todo o fazer pedagógico, teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., o que ultrapassa aquela comumente presente nas

instituições educativas, restrita à grade curricular, com seus respectivos conteúdos, todavia, importa destacar que conteúdos também é currículo, desse modo, não basta uma teoria aparentemente plural, se a prática materializada pelos conteúdos revela um caráter monocultural ou seletivo para algumas culturas.

A valorização de uma cultura decorre do processo de reconhecimento, nesse sentido, uma política curricular que se propõe à valorização da pluralidade cultural, deve reconhecer os diversos grupos presentes no estado. Compreendida desse modo, a política passa a vislumbrar o atendimento das necessidades dos cidadãos, com isso, gera aprendizagens significativas.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴² do Ensino Infantil e Fundamental e implantação a partir de 2019, parece-nos que o Referencial Curricular de Rondônia deixará de ser a política pública curricular da SEDUC-RO ou aponta-se que haverá a construção de um Novo RCR, considerando que “Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas”⁴³.

É possível notar no Referencial Curricular de Rondônia e em similitude na Base o conceito de “competência”, como uma construção ou um domínio que os alunos deverão apresentar ao longo da vida escolar, a saber:

Construir habilidades e desenvolver competências pressupõe disponibilizar recursos mobilizados que, na estrutura cognitiva, assumirão sua postura em sinergia, objetivando um agir eficiente em situações complexas da vida da pessoa. Portanto, entende-se por competência a capacidade de mobilizar, articular recursos para a resolução de situações complexas de forma criativa (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 16).

[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

No que infere à competência, Torres Santomé (2013) é enfático em assinalar que:

[...] Trata-se de um vocabulário que mascara com grande eficiência as novas prioridades dos grandes poderes neoliberais e, ao mesmo tempo, anula urgências anteriores e já pactuadas das instituições escolares para então encaminhá-las na busca de determinados objetivos dos quais nem mesmo os professores costumam estar conscientes [...] (p. 191).

O autor ressalta ainda que, ao possuir um amplo repertório de significados, o termo “competência” passa a ter muita aceitação, pois cada um interpreta ao seu modo, com isso, ficam ocultas as reais intenções dessa linguagem tecnocrata.

⁴² Homologada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação, que por sua vez homologa a Resolução do CNE/CP nº 15/2017.

⁴³ Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/12/entenda-o-que-muda-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Preparar indivíduos para o mercado de trabalho, é tarefa dos sistemas educativos, todavia, a incorporação precisa ser efetivada com criticidade. Uma educação com perspectivas para a justiça social deve apresentar um currículo, pautado na formação humanista, produtiva e criativa, que forme um capital humano não condicionado à escravização, à exploração, à discriminação e à alienação.

A seguir, a investigação das Propostas Curriculares das escolas estaduais de Nova Mamoré e Guajará-Mirim.

5.2.2 Análise das Propostas Curriculares das Escolas Estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim

Das seis instituições educativas da rede estadual das duas cidades fronteiriças, apenas uma, a escola Madeira, não contempla no seu PPP, a oferta da disciplina: Língua Espanhola, mas sim, o Inglês, como língua estrangeira moderna, no currículo do EF II, o que nos parece ser um fato anômalo, considerando a realidade de fronteira e a existência de ter um gestor com descendência boliviana.

Na escola Pacaás Novos, pela falta de colaboração dos gestores e técnicos públicos ou por questões que fogem ao nosso conhecimento, não tivemos acesso aos Planos de Curso, apesar de buscas incansáveis. Nosso acesso documental, restringiu-se ao Projeto Político Pedagógico.

Importa destacar que todas as escolas pesquisadas, as quais são regidas pela CRE/GM, subordinada à SEDUC-RO, apresentam a mesma estrutura documental, quanto ao Projeto Político Pedagógico e ao Regimento Interno. Os Planos de Cursos ou de Ensino, nomenclaturas comumente utilizadas nas escolas para descrever os currículos de cada disciplina, são documentos anexos ao PPP.

Na leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos encontramos duas escolas que possuem a mesma Missão.

Temos a missão de assegurar ao estudante o acesso e apropriação do conhecimento dentro de um espaço onde a aprendizagem seja significativa, formando **cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade** em que estão inseridos. Oportunizando-os de ampliar seus horizontes, construindo uma visão crítica do futuro. A escola que almejamos dependerá da **participação da comunidade escolar** para a concretização das ações desenvolvidas no cotidiano. Para garantir que o trabalho escolar ocorra de forma organizada é necessário clareza da função social da escola pública, de sua missão, de seus objetivos que precisam ser mais desenvolvidas de modo que assegure o sucesso da escola (GUAPORÉ, 2016; PACAÁS NOVOS, 2017, grifos nossos).

Nas demais instituições, deparamo-nos com algumas mudanças semânticas, mas um ponto demarcador comum, todas elas desejam formar cidadãos críticos, participantes e capazes de atuar na transformação da sociedade, o que teoricamente representa um compromisso formal de uma educação libertadora.

No tocante à concepção de currículo, visualizamos conceitos variados, mas com algumas pertinências similares, a saber:

Conjuntos de experiências, vivências e atividades desenvolvidas na escola que converge para objetivos educacionais, por isso, estas devem ser trabalhados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Devem ser flexíveis adequados às reais necessidades dos educandos (MADRE DE DIOS, 2017, grifos nossos).

Os princípios axiológicos inspiradores do currículo foram propostos para atender o que a lei demanda quanto ao fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíprocas; formação de valores; aprimoramento como pessoa humana; formação ética e exercício da cidadania, “conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por **práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos** relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas” (MADEIRA, 2017, grifos nossos).

O currículo compreende **todas as atividades que serão desenvolvidas por nossa escola**, visando atingir os nossos objetivos educativos apresentados neste PPP. Ele compreende um conjunto de ações articuladas e complementares constituídas por: nossa grade curricular, que contempla todas as áreas de conhecimento e os conteúdos que serão trabalhados em cada ano, e o conjunto de atividades complementares que enriquecem, desenvolvem e aprimoram os conhecimentos e habilidades dos alunos, contemplando as especificidades, interesse e necessidades específicas de formação da comunidade que atendemos (GUAPORÉ, 2016, grifos nossos).

Voltado para as diversidades regionais, culturais e políticas, envolvendo ética, cidadania, educação sexual, meio ambiente. Atendendo às divergências didáticas e pedagógicas, adequadas ao nível de desenvolvimento de cada turma, levando os alunos a compreender o que é realmente cidadania, contribuindo com o meio ambiente e sua melhoria, valorizando o ser humano com suas diferenças culturais, sociais, religiosas, etc., como também ser ensinados a se posicionar de maneira crítica e de tomar decisões mediante qualquer situação e serem participativos e atuantes (PACAÁS NOVOS, 2017, grifos nossos).

Voltado para o futuro, norteadores das tendências pós-modernas e contemporâneas. Que **atenda melhor possível o aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor do educando**, criando – lhe mais oportunidades para o seu desenvolvimento enquanto cidadão participativo do contexto social. Que garanta aos alunos egressos os conhecimentos básicos para a continuidade dos estudos e capacitação para o mundo do trabalho (currículo integrado e interdisciplinar) (MAMORÉ, 2017, grifos nossos).

O currículo de uma escola com preocupação em educar tem que estar voltado para as questões sociais; **tem de ser vivo, dinâmico, interessante despertando a consciência para as questões mais profundas da sociedade.** A educação nesse contexto tem que ir muito além do nosso entorno a fim de transformar a sociedade. Não há só uma forma de educar; cada sociedade tem realidades e valores próprios por isso uma concepção diferente de educação se faz necessária em cada região, em cada estado e em cada cidade. Portanto, pode-se afirmar que da realidade concreta e de seus valores depende a educação de cada povo (BENI, 2017, grifos nossos).

É patente que as instituições educativas possuem uma concepção de Currículo, razoavelmente crítica, no discurso, o que abrange todas as atividades em torno do conhecimento, notamos também que sua construção é dinâmica e pautada nas vivências e experiências da clientela estudantil, atendendo às subjetividades culturais.

A análise do PPP permite-nos detectar algumas concepções díspares, às respostas apresentadas pelos professores, no item 5.1.2, especificamente na Tabela 7, na qual a maioria dos entrevistados apontou uma conceptualização fixa e restrita de currículo. Nesse sentido, cabe a indagação: O projeto é um documento que expressa o pensamento e as práticas de toda a comunidade escolar ou é uma diretriz, elaborada por uma equipe pensante, que as pessoas devem seguir? Quem participa da sua construção? As respostas a estas questões favorecerão a compreensão da incongruência encontrada.

Ao analisar os Planos de Ensino das áreas em estudos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Língua Espanhola, localizamos de um modo geral, similitudes no tocante à estrutura do RCR, isto é, composto por eixos temáticos, conteúdos e competências/habilidades, bem como aos respectivos assuntos constantes no interior de cada item. Cumpre-nos salientar, que não se deixando dominar pelo ceticismo, esperávamos encontrar flexibilizações de temáticas e conteúdos, para o atendimento da diversidade presente nos contextos investigados, todavia, não identificamos esse olhar do planejamento curricular à pluralidade fronteiriça.

Estas observações remetem-nos a outra questão: não há, nem nas formulações dos PPP, nem nas falas dos professores, o reconhecimento do que se-designa nos estudos curriculares como “currículo oculto”. Esse conceito, conforme Apple (1989) refere-se a tudo aquilo (atitudes, comportamentos, valores, regras etc.), que, sem fazer parte do currículo oficial/formal, acontece de fato e faz parte, ainda que tácita e invisivelmente, da aprendizagem social, ou seja, do currículo real. Encontramos indícios da existência de “currículo oculto” nas escolas pelas respostas apresentadas pelos professores constantes na Tabela 15, na qual: 50% responderam que não desenvolvem atividades vinculadas ao contexto histórico-cultural dos alunos bolivianos; 35,3% afirmaram que sim, trabalham esse contexto; e 11,8% disseram que algumas vezes. Todos os resultados, remetem-nos à presença e funcionamento de um “currículo oculto”, apesar de este não ser mencionado, tanto na vertente negativa, de desconhecimento e desvalorização do Outro, quanto nas respostas positivas, de algum reconhecimento do valor da diversidade. Contudo, há que se desvelar este currículo velado, explicitando maximamente as intenções que se encontram dissimuladas pela negação, bem como afirmando e sistematizando práticas efetivas de ensino numa perspectiva de interculturalidade.

Insta destacar aqui, que a formação de cidadãos críticos, atuantes e transformadores da sociedade (que é desigual, injusta e excludente) perpassa por um processo formativo ético, comprometido com a garantia dos direitos humanos e focalizado para a compreensão da diversidade peculiar à alteridade. O currículo escolar é crucial nesse processo.

Em seguida, as considerações finais, a título de conclusão, acerca de todo o trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver na fronteira significa viver fora da fortaleza, numa disponibilidade total para esperar por quem quer que seja. [...] Significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo. Essas oportunidades facilitam novos relacionamentos, novas invenções de sociabilidade que, devido ao seu valor paradigmático, se convertem instantaneamente em herança (SANTOS, 2002, p. 350).

Durante 34 anos, vivi na fronteira Brasil-Bolívia de Rondônia. Nas vivências e experiências desse percurso tive a oportunidade de conviver com o Outro, e com a diversidade inerente à alteridade. Essa pluralidade nem sempre foi visualizada como sinônimo de riqueza cultural e oportunidade de aprendizado mútuo. Precisei me deslocar de moradora à pesquisadora da fronteira (outrora, no MCL), para desvelar as particularidades das culturas, sem estabelecer juízo de valor, como tampouco, sucumbir aos preconceitos também existentes quanto ao imigrante boliviano.

A fronteira, como evidenciada por Martins (2018), espaço da alteridade, do limite humano, propício aos confrontos identitários, e, por assim o ser, o encontro com o Outro, ocorre quase sempre, por via de uma relação hierarquizada, com subsunção e subordinação, tornando o imigrante um ser expropriado, aquele que no limite, perdeu a propriedade de si mesmo, relegado à exploração e à alienação.

É imperioso, nesse contexto, a construção de novo ideal de fronteira, transformando-a em um espaço de encontros e oportunidades, epigrafoado por Santos (2002). Todavia, isto requer a construção de políticas educacionais que, pela escola e pelo currículo, traduzam a diferença e a diversidade em heranças, como construtos plurais de um povo, dentro de um estado que tem a heterogeneidade como marca constitutiva. Sem o reconhecimento do valor positivo da diversidade, a fronteira será sempre o lugar dos conflitos, e os seus moradores, condenados a relações hierarquizadas de inferiorização.

A pesquisa empírica e documental permitiu-nos alcançar o nosso objetivo geral, analisar a política curricular da SEDUC-RO e os seus desdobramentos nas práticas escolares da fronteira. Para tanto, traçamos metas específicas, as quais nos deram a materialidade para a construção deste trabalho. Conhecemos as práticas curriculares dos estabelecimentos educacionais do Ensino Fundamental II da rede estadual, das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim; investigamos e comprovamos a existência de ações discriminatórias sofridas pelos alunos imigrantes e descendentes bolivianos; verificamos e confirmamos a inexistência de política (s) curricular (es) específica (s) para o atendimento das peculiaridades do contexto

fronteiriço; por fim, analisamos as possibilidades de implementação de práticas curriculares pautadas na interculturalidade curricular, a partir dos dados revelados no trabalho de campo em consonância com os estudos teóricos realizados nesta tese, os quais seguem ordenados.

Diante dos estudos bibliográficos sistematizados e analisados neste trabalho, cumpre-nos apresentar algumas proposições, as quais não pretendem se configurar em normas, mas encetar reflexões sobre o currículo na fronteira rondoniense e, respeitadas as analogias, cabíveis também às demais zonas fronteiriças deste país.

1. A política, segundo Dussel (2007) deve partir do poder do povo (*potentia*), em vista do atendimento das suas necessidades, com prospectiva da realização do bem comum. Sob essa ótica, a política possibilita a produção, a reprodução e o desenvolvimento da vida, princípio ético que deve permear todas as decisões neste âmbito. Uma política educacional, consequentemente curricular, deve partir da realidade dos sujeitos educativos, sobretudo numa região de fronteira, onde a pluralidade emerge pungentemente, o que requer o reconhecimento da cultura estigmatizada, garantindo uma vida digna em direitos a todos/as cidadãos/as fronteiriços/as.

2. A existência de uma política que atenda às subjetividades dos sujeitos, sobremaneira àqueles que tem seus direitos negados, como é o caso dos imigrantes bolivianos, exige o reconhecimento da cultura própria, sem atribuição de juízo de valor, considerando que não há cultura melhor ou pior, mas sim, analogamente equivalentes. A valorização de um povo, por conseguinte, da cultura, da história e da identidade, decorrem da sua visibilização e reconhecimento, elementos negados na atual política curricular rondoniense.

3. O currículo numa perspectiva de interculturalidade, nossa hipótese de pesquisa, implica elementos que são desafios à justiça social, pelo reconhecimento, diálogo e afirmação da cultura subjugada. A interculturalidade parte da intraculturalidade, do conhecimento dos mecanismos que constituem a cultura dos sujeitos, em vista das suas construções identitárias. Ao ter o diálogo entre as diferentes culturas, como seu horizonte, o currículo intercultural promove relações horizontais, embasadas no respeito e consideração ao Outro, e, ao reconhecer a incompletude cultural, torna-se um recurso de interação e aprendizagem mútua. A diferença passa a ser observada com positividade, possibilitando a libertação das vítimas (DUSSEL, 2012) ou dos oprimidos (FREIRE, 1987), como o são os imigrantes bolivianos, despertando um pensar e um agir crítico, que resiste a todas as formas de opressão.

4. Uma política curricular pautada na interculturalidade constitui-se em uma proposta democrática, pois propicia o empoderamento das culturas subordinadas. Mas, é premente reconhecer, que toda política precisa passar pelo processo de implementação, o que requer um

procedimento formativo, sobretudo dos educadores, no que concerne ao multiculturalismo presente nos espaços sociais e escolares de Rondônia e à necessidade da interculturalidade. Remetemo-nos nesse sentido, ao papel que tem a desempenhar, uma universidade num contexto de fronteira, e, é importante destacar a existência do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA, do Campus da UNIR de Guajará-Mirim, o qual instiga o diálogo, a pesquisa e o estudo cultural, educacional, literário e político da fronteira – Grupo esse que passei recentemente a integrar, a convite da coordenadora da linha: “Espaços escolares, identidades, interculturalidade, representações e formação de professores nas fronteiras amazônicas”, a professora Zuíla Guimarães Cova dos Santos. Penso, que a universidade pública de fronteira tem muito a contribuir com as instituições escolares, para a construção de um currículo intercultural, democrático e libertador.

Os dados revelados na pesquisa empírica remetem-nos a realidades díspares e contraditórias. De um lado, temos escolas em contextos fronteiriços que apresentam a diversidade cultural como característica peculiar; de outro lado, há professores que não consideram o contexto histórico cultural dos alunos de origem boliviana. Desse modo somente uma minoria (35%) desenvolve atividades voltadas a essa realidade.

Outra contradição reside na argumentação de uma técnica, que compôs a equipe de coordenação da política pública refletida em todas as escolas pertencentes à rede estadual, o RCR, que julga ser impossível “abarcар no currículo” a cultura do país fronteiriço. Tal argumentação leva-nos a questionar: se os pensantes e gestores das políticas que impactam a realidade escolar apresentam uma concepção tão limitada e seletiva de currículo, que dirá os praticantes curriculares?

Pontuamos que a negação da identidade boliviana, nas escolas brasileiras da fronteira, reside no não reconhecimento do imigrante boliviano, na política curricular estadual rondoniense, como indivíduos possuidores de uma cultura singular, andina, indígena e plural.

É inconcebível em um estado que possui (9) nove municípios na linha da fronteira, totalizando 27 (vinte e sete) na faixa fronteiriça, de um total de 52 (cinquenta e dois) existentes, não reconhecer a identidade boliviana na principal política educacional de Rondônia. Essa realidade evidencia que o RCR, que apresenta uma suposta preocupação com a diversidade, constitui-se na teoria e na prática como uma política desvinculada da realidade social e cultural, por isso mesmo, “um modelo de educação” seletivo e excludente.

O reconhecimento de uma identidade cultural é o primeiro passo para a sua valorização, como também para mitigar os preconceitos e as discriminações que os alunos de origem boliviana sofrem nas escolas brasileiras. Diante dos estereótipos sociais que a escola se

nega a desvelá-los, os alunos imigrantes e descendentes ocultam e negam a própria identidade, o que se revela como uma violência dilacerada e um processo de expropriação cultural.

Um currículo escolar sob uma perspectiva de interculturalidade não tem fronteira (no sentido de “limite”) e materializa a ética da libertação, porque considera o Outro, a cultura e a história das vítimas da totalidade hegemônica: o índio sacrificado, o imigrante refugiado, a mulher oprimida, o negro escravizado, o homossexual discriminado, e neste caso, o/a **“boliviano/a”** estereotipado/a, vale dizer, inferiorizado/a.

Se a política deve pautar suas ações no exercício do bem comum, a vida humana deve ser o princípio universal de toda ação política. Vida com dignidade, com positividade, com afirmação de direitos, acima de tudo, em que pese a redundância, com humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 168-85. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. **Forum Sociológico** [On-line], 23, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/sociologico/842#quotation>>. Acesso em: 09 maio 2018.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

APPLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; AU, Wayne.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 126-143.

ASSIS, Magno Ferreira de; COSTA, Meridiana Soares da. **Moradores da fronteira: um estudo sobre a migração de bolivianos em Guajará-Mirim**. In: XI Encontro Nacional da ANPEGE. Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE. Presidente Prudente/SP: Revista da ANPEGE, 2016, v. 12, n. 19, p. 3225-38.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para a psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBERY, Noely de Oliveira. Histórico dos contatos Brasil-Bolívia. In: _____. **O Ecossistema Lingüístico de Guajará-Mirim: a fala dos imigrantes bolivianos e a hipótese da interlíngua**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2004. p. 12-34.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v19n53/24081.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Vol. 1. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8210/1991**. Cria a Área de livre Comércio de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18210.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Decreto nº 591/1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **PEIBF**: Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 798**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Estatuto do estrangeiro (1980)**. Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

_____. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 125/2014**. Brasília, DF, 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº 13.445/2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.199**. Regulamenta a Lei nº 13.445/2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares**: estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUC-SP, 2016.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006. p. 121-39.

_____.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 10, n. 29, p. 151-69, jan./abr., 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-55, jul/dez 2011.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, vol. 33, jan-mar 2012. Disponível em: <http://www.gesec.pro.br/downloads/02_Diferenca_Interculturalidade_EDH.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

_____. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASALI, Alípio Márcio Dias. **A “Pedagógica” de Enrique Dussel**: elementos para um estudo crítico. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). PUC-SP, 1979.

_____. Ética e educação: referências críticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, p. 75-88, 2007.

_____. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: UFMT, v. 23, n. 53/1, p. 259-79, mai/ago 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>>. Acesso em 21 out. 2016.

_____. Alteridade. **Revista FronteiraZ**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária – PUC-SP, n. 21 (dez. 2018), p. 04-21.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-75.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**. v.15, n.2, p. 599-613, maio-ago. 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A ferrovia do diabo**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund.; EINSTEIN, Albert. **Freud e Einstein**. Porquê a guerra? Reflexões sobre o destino do mundo. Lisboa, Edições 70, 1997.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 212-245.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **O currículo**: reflexões sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GOVERNO DO ESTADO DE RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Fundamental**. Porto Velho: SEDUC, 2013.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-33.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação. Dossiê História da Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.
- HAYGERT, Suelen; STURZA, Eliane Rosa. **Reflexões sobre o programa de escolas interculturais de fronteira como uma política linguística**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25514/14901>>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MARCHI, Patrícia de Andrade; COIMBRA, Cláudia Conceição.; SILVA, Adnilson de Almeida. Guajará-Mirim: a pérola da Madeira Mamoré. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 65-75, jan./jun. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro**. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. MEC: Brasília, 2018.

MLODINOW, Leonard. **Subliminar**: como o inconsciente influencia nossas vidas. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Carmen Teresa Velanga. **Currículo e Realidade Multicultural na Fronteira** – a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOREIRA, Dorosnil Alves (Org.). **Ética, educação, universidade, sociedade**: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Belo Horizonte, v. 34, n.1, p.171-179, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0010>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Alfabetização e Cidadania** (São Paulo), São Paulo, v. 11, p. 21-32, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

PANSINI, Flávia. **Multiculturalismo e Formação de Professores/as**: uma pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

PINTO, Emanuel Pontes. **Rondônia, evolução histórica**: criação do Território Federal do Guaporé, fator de integração nacional. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1993.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourir. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da PUC-SP**. São Paulo: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourir, 2018.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação político linguística. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. CEBRAP [online]. 2007, n. 79, pp.71-94. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. **Multiculturalidade na fronteira Brasil-Bolívia (Rondônia)**: uma leitura das realidades plurais. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói/RJ: ANINTER-SH, 2012.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Referenciais freireanos**: o projeto político pedagógico e a formação de educadores. 2014. Disponível em: <http://eadconsultoria.moodlelivre.com/file.php/1/palestras/ArtigoReferenciaisFreireanosParaPPP.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

SERVIÇO PASTORAL DOS IMIGRANTES. Direitos Humanos dos/das imigrantes. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS et al. **Direitos Humanos no Brasil 3**: diagnóstico e perspectivas. Passo Fundo: IFIBE, 2012. p. 367-73.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Deonísio. **De onde vêm as palavras**. 14. ed. São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e; ACCIOLY, Hildebrando. **Manual de Direito Internacional Público**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SILVA, Sidney A. da. **Bolivianos**. A presença da cultura andina. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade cultural**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias ano 8, nº 16. Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Mariana Jantsch. **Fronteiras simbólicas**: espaço de hibridismo cultural, uma leitura de Dois Irmãos, de Milton Hatoum. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 475-89, jan./jun., 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional: Rondônia**. 4. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-36.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

UCHOA, Márcia M. R. **Linguagem e Educação**: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do Município de Nova Mamoré/RO, no período de 2008 a 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2010.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 144-58.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia II**: ética e cultura. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista com Alunos/as e Famílias de origem boliviana

Roteiro da Entrevista Semiestruturada com Alunos/as e Famílias de origem boliviana matriculados nas escolas estaduais das cidades de Guajará-Mirim e Nova Mamoré

Roteiro de Entrevista

Escola que estuda: _____

Ano escolar: _____ Idade: _____ Naturalidade: _____

Naturalidade dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

Escolaridade dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

Profissão dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

Renda Familiar: _____

1. Você pensa que seu filho ou filha tem direito a ser acolhido no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?
2. A escola e/ou professor/a desenvolve atividades que contemplam a cultura boliviana? Quais?
3. Como é a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros? Há uma interação de culturas? Há conflitos? Quais? Como a escola trata essa questão?
4. Você já sofreu algum preconceito ou discriminação por ser um (a) imigrante boliviano (a)? Quais as possíveis causas dessa ação? Qual foi sua reação diante disso?
5. Quais as ações a serem desenvolvidas pela escola que você julga serem necessárias para que haja uma maior interação entre os alunos/famílias/escolas brasileiras e bolivianas?

APÊNDICE B: Questionário para os Professores das Escolas em que se encontram os alunos entrevistados

Questionário destinado aos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas da Rede Estadual das Cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim

Escola: _____

Ano (s) em que atua: _____ Data: ____/____/____

Formação: _____

1. Qual a proporção percentual de alunos bolivianos e/ou descendentes você tem considerando o número total de alunos de cada sala de aula?

2. O que você entende por currículo?

3. Você participou da construção do documento: Referencial Curricular de Rondônia em 2012, publicado pela SEDUC no ano de 2013?

() Sim () Não

Que tipo de participação você teve?

() Respondendo questionários

() Em reuniões pedagógicas

() Estudo de uma proposta preliminar encaminhada pela SEDUC

() Em eventos de formação promovidos pela SEDUC

() Outra: _____

4. Você elabora o seu Plano de Ensino/Curso a partir do Referencial Curricular de Rondônia?

() Sim () Não

Com que frequência isso ocorre? Como faz? No coletivo ou individual? Quais os referenciais?

5. Na sua opinião, o Referencial Curricular de Rondônia considera a diversidade cultural presente na região de fronteira Brasil/Bolívia? Justifique.

6. O currículo adotado na sua escola considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira? Quais atividades curriculares proporcionam isso?

7. Como se dá a relação dos alunos bolivianos e/ou descendentes com os alunos brasileiros? Há uma interação de culturas? Há conflitos? Quais? Por quê? Descreva.
8. Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?
9. Você alguma vez presenciou atitudes discriminatórias contra os alunos bolivianos ou descendentes? Quais as razões dessa possível discriminação? Qual foi sua atitude diante de tal situação?
10. Você desenvolve atividades que consideram o contexto histórico-cultural dos alunos bolivianos? Quais?

APÊNDICE C: Questionário para Técnicos da SEDUC

Questionário destinado aos Técnicos da SEDUC que coordenaram a construção do Referencial Curricular de Rondônia

Questionário

Cargo: _____

Vínculo Empregatício: _____

Tempo de exercício do Cargo: _____

1. Existe alguma política pública de currículo da SEDUC específica para a região de fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia?
2. A LDB em seu art. 26 preconiza que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, nesse sentido o Referencial Curricular de Rondônia - RCE considera a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira ou dá abertura para isso?
3. Como se deu o processo de construção do Referencial Curricular do Estado, no ano de 2012, sendo publicado em 2013? Qual foi a metodologia adotada? Quantos profissionais participaram da construção? Qual o índice de representação de professores?
4. Qual o objetivo da SEDUC quando do lançamento do Referencial?
5. Como essa política pública foi recebida nas escolas? Como se deu a implementação?
6. Você pensa que os alunos bolivianos têm direito a serem acolhidos no currículo das escolas brasileiras? Qual o fundamento desse direito: legislações ou princípio ético?

ANEXOS

ANEXO A: Informações sobre bolivianos na fronteira Brasil/Bolívia – DPF/GMI/RO

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA FEDERAL
DELEGACIA DE POLÍCIA FEDERAL EM GUAJARÁ-MIRIM - DPF/GMI/RO
NÚCLEO DE POLÍCIA DE IMIGRAÇÃO - NUMIG/DPF/GMI/RO

OFÍCIO Nº 1/2019/NUMIG/DPF/GMI/RO

Guajará-Mirim/RO, 25 de janeiro de 2019.

A Sua Senhoria a Senhora
Márcia Maria Rodrigues Uchôa
Doutoranda no Programa de Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Assunto: Informações sobre bolivianos na fronteira Brasil/Bolívia.

Senhora Márcia Maria,

1. Em resposta aos seus questionamentos sobre imigrantes bolivianos nesta fronteira terrestre, informo o seguinte: dados de 2018 mostram que há 2.212 bolivianos que se registraram nesta delegacia de polícia federal, sendo que nesse número estão incluídos os que estão ativos (ou seja, em situação regular), os cancelados e com prazo vencido. Desse total, 1.539 estão ativos. 142 bolivianos declararam que moram em Nova Mamoré, sendo que 112 estão ativos. Dos que declararam que moram em Guajará-Mirim temos 1.826 registros, sendo 1.329 ativos. Os demais declararam residência em outras cidades de Rondônia e inclusive em outros estados.
2. Sobre os imigrantes bolivianos ilegais, algumas considerações são necessárias. Evidentemente, os bolivianos cadastrados mas com prazo vencido estão irregulares no País, sendo que do total de 2.212, oficialmente 481 se encaixam nessa situação. Os com registros cancelados podem ou não se enquadrar na categoria de ilegais, visto que podem ter falecido ou trocado de hipótese legal para sua residência ou terem sofrido condenações penais e foram deportados ou se naturalizaram. Já o número total de bolivianos ilegais nesta fronteira é muito difícil de se medir tendo em vista que as cidades de Guajará-Mirim / Guayaramerín são consideradas cidades irmãs, e portanto os moradores de ambas possuem laços familiares nos dois países, não sendo raro encontrarmos gerações inteiras de famílias bolivianas que nasceram e viveram no Brasil e nunca se registraram, seja como brasileiros natos (porque nasceram em solo brasileiro) ou como imigrantes residentes. Dificulta-se ainda mais essa contagem se incluirmos as comunidades indígenas que podem ou não estar em solo brasileiro (algumas, inclusive, estão nos dois países ao mesmo tempo). É também comum bolivianos morarem na Bolívia e trabalharem no Brasil (e vice-versa), sem as devidas formalidades legais. Tanto a embaixada da Bolívia em Guajará-Mirim quanto grupos e associações de bolivianos e familiares também não sabem ao certo o número de ilegais nesta região, porém estimativas vão de 3.000 a 7.000 famílias de bolivianos em nossa circunscrição. Reitero que esses dados não são oficiais e que esses números podem ser maiores ou menores.
3. Antes da nova Lei de Migração (13.445/17) havia uma resistência muito grande por parte de bolivianos quanto à regularização, pois muitos não tinham/têm dinheiro para pagar todas as taxas, ou achavam que assim que entrassem na delegacia iriam ser deportados ou até mesmo sofrer processos criminais (sem nenhum fundamento) por terem feito alguma coisa que achavam que fosse crime. Após a lei 13.445/17 e seu

decreto 9.199/17, a procura pela regularização aumentou, principalmente pela possibilidade de isenção do pagamento das taxas quando a pessoa se declara hipossuficiente (art. 4º, XII, da lei 13.445/17 e art. 312 do decreto 9.199/17).

4. Por fim, caso não se enquadre em outra hipótese, a sanção adequada para o imigrante ilegal no País é a deportação (art. 50 e seguintes da lei 13.445/17 e art. 187 e seguintes do decreto 9.199/17) respeitando-se o devido processo legal e diversos outros direitos como contraditório, ampla defesa e recurso com efeito suspensivo, além da multa se for o caso.

Atenciosamente,

ALEXANDRE VIANA ESTEVES

Agente de Polícia Federal

Chefe do NUMIG/DPF/GMI/RO



Documento assinado eletronicamente por **ALEXANDRE VIANA ESTEVES, Chefe de Núcleo**, em 25/01/2019, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.dpf.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **9683522** e o código CRC **7DC74026**.

Av. Presidente Dutra, 180, Centro ,
CEP 76850-000 Guajará-Mirim RO Telefone: (69)3541-0200/2437

Referência: Processo nº 08476.000039/2019-61

SEI nº 9683522

ANEXO B: Relatório do Fórum Estadual para sistematização do Referencial Curricular

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
SUBGERÊNCIA DE FORMAÇÃO E TECNOLOGIA
CURRÍCULO EDUCACIONAL

RELATÓRIO DO FÓRUM ESTADUAL PARA SISTEMATIZAÇÃO DO REFERENCIAL

O Fórum Estadual de Construção do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia aconteceu em Porto Velho, Rondônia, no período de 17 a 19 de outubro de 2012, no Hotel Rondon Palace, tendo por objetivo deliberar e Sistematizar sobre as contribuições advindas dos Fóruns Regionais para a Construção do Referencial Curricular da rede pública estadual de Rondônia. Participaram do encontro, aproximadamente 200 profissionais da Educação Básica, sendo o público alvo: Coordenação Currículo, Comissão de Formação Continuada da GE/SEDUC, Coordenadores Pedagógicos das Coordenadorias Regionais de Educação, Coordenadores Pedagógicos e Professores das Escolas da Rede pública Estadual, Representantes de Gerências, Parceiros e Instituições Educacionais.

Este Fórum Estadual para Sistematização do Referencial Curricular teve como objetivo deliberar sobre as contribuições advindas dos Fóruns Regionais, sendo esse, o documento balizador das ações pedagógicas da escola. Os trabalhos foram desenvolvidos no formato de oficinas denominadas de salas temáticas, contemplando o ensino fundamental e médio nas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; as modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação Profissional; os Temas Transversais; Avaliação externa e Avaliação da Aprendizagem e os Aspectos Pedagógicos. Cada sala temática contou com a participação de profissionais de educação da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, dos Professores das Unidades Escolares e Parceiros de acordo com suas habilitações e/ou funções.

Na ocasião, as autoridades educacionais registraram a importância e necessidade da participação de todos os autores e atores no Fórum, para a deliberação e Sistematização do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia. A professora Zuleide Farias cumprimentou a todos os participantes com boas vindas. Registrou sobre o processo desencadeado com a realização de Encontros de Sensibilização e Orientação Curricular nas diversas Regionais de

Educação, sobre as contribuições das escolas e Fóruns Regionais. Sobre os três dias de Fórum, ressaltou que esta etapa é muito significativa pois, é o momento de deliberação e sistematização do Referencial Curricular a contribuição das Escolas e Fóruns Regionais, ocorrido em setembro/2012. Ressaltou que após a realização do Fórum Estadual a equipe da Coordenação do Currículo sob a responsabilidade da Subgerência de Formação e Tecnologia – SFT, fará a transposição no documento original do Referencial Curricular, das deliberações aprovadas nas câmaras temáticas ou na plenária.

No primeiro dia do Seminário, 17/10, a professora Zuleide dos Santos Farias, Subgerente de Formação e Tecnologia Gerente de Educação falou sobre a estrutura da versão preliminar do Referencial Curricular, global, contemplando todas as modalidades de educação ofertadas em Rondônia, contemplando suas peculiaridades e especificidades. A Construção Curricular é participativa com envolvimento de todos os atores da escola, na Construção do Referencial Curricular, e o mesmo está previsto entregar dia 11/12/2012, em Porto Velho e dia 13/12/2012, em Ji-Paraná para que possa ser utilizado pelos professores da rede pública estadual em 2013, concluiu a Subgerente de Formação e Tecnologia. De um modo geral, quanto aos aspectos positivos, foi dado ênfase ao planejamento a concretização de um caminho traçado com a dedicação e comprometimento da equipe de elaboração do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia. Quanto aos pontos a ponderar, temos: Na câmara – Aspectos Pedagógicos: Sugestão para plenária - Inserir no Currículo a visão, missão e concepção metodológica – Equipe de Currículo/CRE/SEDUC.

Em todas as salas temáticas, nas câmaras temáticas, as deliberações, bem como na plenária, tiveram um desfecho muito bom, haja vista que foram elucidados todos os pontos levantados na câmara temática. Os participantes deliberaram sobre todos os aspectos do Referencial Curricular, uma vez que ficou caracterizado como processo democrático, participativo, conforme deliberado na Plenária - Fórum Estadual do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia, no dia 19/10/2012:

Área de Linguagem

Língua Inglesa - prazo de 05 (cinco) dias para reorganizar as contribuições

Arte – Prazo de 05 (cinco) dias para reorganizar as contribuições

Educação Física – Prazo de 05 (cinco) dias para reorganizar as contribuições

OPS. Porto Velho fará a deliberação das propostas – maioria 50% +1

Área de Matemática

Matemática – OK

Área de Ciências da Natureza

- Laboratório para trabalhar com os alunos

Ciências - 6º ao 9º ano OK

Biologia – Ensino Médio Ok

Química - OK

Física - OK

Área de Ciências Humanas

O Componente curricular de História de Ensino Médio foram equivocadas para as CRE's . Os professores solicitam que seja encaminhada a proposta para que eles possam fazer suas contribuições.

1º ao 5º ano

As propostas foram deliberadas na câmara. Ok

Educação de Jovens e Adultos – EJA

Os professores aguardam as propostas de História/Ensino Médio para que eles possam trabalhar na contribuição do referencial curricular de EJA

Sugestão: Que o dia "C" seja realizado de 6 em 6 meses para rediscutir o material. 50%+1

Sugestão: Perfil do professor da EJA

Modalidades

Sugestão – Organizar para que o documento chegue até o Conselho de Educação

Aspectos Pedagógicos

1º Informação – Questão do sumário precisa ser feito pela equipe de Currículo

2º Sugestão para plenária- Inserir no Currículo a visão, missão e concepção metodológica – Equipe de Currículo/CRE/SEDUC.

Considerando que as metas foram atingidas com êxito, o término do encontro ocorreu em clima de interação, integração, alegria. As professoras Rute Carvalho, Gerente de Educação ressaltaram sobre a prioridade do Governo de Rondônia na Construção do Referencial Curricular de Rondônia, agradeceram a todos os participantes e Técnicos da Gerência de Educação pelo envolvimento, contribuição e colaboração no Fórum Estadual para Construção do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio de Rondônia, visando atender os professores da rede pública estadual.

Anexos:

- ✓ Fotos;
- ✓ Relatórios das Salas Temáticas.

É o Relatório.

Porto Velho-RO, 22 de outubro de 2012.