

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

DIFERENÇA, EXPERIÊNCIA E ALTERIDADES NA FRONTEIRA OIAPOQUENSE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

Andreia Martel Torres *

Secretaria de Estado de Educação do Amapá –Seed-Ap
deiatorres.torres10@gmail.com

Este estudo parte do pressuposto de que a História deve ser ensinada em consonância com as especificidades do lugar no qual tal ensino ocorre. Aqui, o lugar enfocado é a área urbana do município de Oiapoque¹, no norte do estado do Amapá. Oiapoque faz fronteira e é ligado por meio da ponte binacional com o Departamento Ultramarino Francês (DUF), é uma cidade pouco desenvolvida e a ação do Estado Nacional é esparsa, caracterizando-se por acordos internacionais com ações locais². O comércio de variedades é um dos fomentadores econômicos e, não é difícil encontrar no centro comercial uma multiplicidade étnica, cultural e social, são: metropolitanos³, crioulos, haitianos, senegaleses, venezuelanos, índios, chinoás⁴ e brasileiros que vão de um lado a outro da fronteira. Caracterizando a cidade de Oiapoque como um lugar marcado pela interculturalidade⁵.

Esta miríade étnica e social reverbera no espaço escolar, o qual passa a ser palco de construções de alteridades e experiências únicas. Portanto, a experiência contida neste

* Mestra em Ensino de História (ProfHistória- Unifap), pesquisadora do Laboratório de Estudos em História Social do Trabalho na Amazônia (Lestham/Unifap), pesquisadora vinculada ao Projet de recherche: Education et diversité: la circulation des personnes, savoirs et mémoires et les institutions éducatives dans la région transfrontalière Guyane française et Brésil (Ediverse)- l'Université de Guyane avec les Universités d'Etat et Fédérale de l'Amapá, e professora da Rede Estadual de Educação (SEED-Ap) deiatorres.torres10@gmail.com.,

¹ Com uma população estimada em 27.906 habitantes, localizada a aproximadamente 590 quilômetros no extremo norte do estado do Amapá e cuja ligação com a capital, Macapá, é a BR-156.

² Refere-se a cooperação fronteira Amapá/Guiana Francesa iniciada em 1996.

³ Metropolitanos ou francês da metrópole é a denominação, comumente, usada pelos moradores da cidade de Oiapoque em referência aos cidadãos nascidos na França, essa parte da população geralmente é composta de funcionários que são destacados para cumprir funções administrativas no DUF.

⁴ A expressão Chinoá é utilizada indiscriminadamente tanto para o conjunto de japonês quanto chinês e/ou ainda refere-se aos descendentes destas uniões, ao quais, de acordo com relatos coletados em campo, evitam constituir uniões fora destas comunidades.

⁵ Usa-se neste trabalho a conceituação de Candau (2007), no qual a *interculturalidade ou multiculturalismo aberto e interativo* reconhece as assimetrias entre os diversos grupos sociais. Se em perspectivas de outrora a interpretação levava a uma justaposição cultural e a convivência harmoniosa entre os mais diferentes grupos, na perspectiva intercultural as diferenças ditam as relações e são vistas como positivas para a construção democrática da sociedade.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

espaço se torna muito cara a este trabalho. E, por experiência compreende-se “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. (THOMPSON, 1981, p. 15). Experiências que só podem ser compreendidas em relação direta com o lugar no qual foi produzido, o espaço escolar fronteiriço oiapoquense. Diante disso suscitou-se o seguinte questionamento: Como o reconhecimento da interculturalidade e da diferença podem auxiliar na construção de conhecimentos históricos significativos em lugares de fronteira? A hipótese levantada é que: Uma proposição para o ensino de História em contextos fronteiriços deve ter como foco a valorização positiva das *diferenças* presentes neste contexto com vistas a superar as desigualdades. As escolhas no ensinar devem, assim, ter em conta a diversidade, as variadas referências culturais e sociais dos públicos escolares.

1- O caminho percorrido

Na busca pela identificação da *diferença* no contexto escolar fronteiriço oiapoquense realizou-se estudo de campo. Foi feito um levantamento, com ajuda de funcionários das escolas pesquisadas, do quantitativo de alunos indígenas e estrangeiros e uma oficina que abrangeu três turmas da Escola Estadual Joaquim Nabuco e outras três turmas da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva. Para a oficina o seguinte roteiro orientou a intervenção e a coleta de materiais: Organização da roda de conversa com o objetivo de perceber, por meio da autodescrição e da construção da imagem do Outro, a presença da interculturalidade e como se dão as relações entre os grupos das escolas pesquisadas. Explicou-se aos participantes o objetivo das atividades a serem desenvolvidas e solicitou-se verbalmente a autorização para a gravação e a transcrição na íntegra dos processos decorridos na roda de conversa.

Primeiro momento: Cada participante “montou” uma representação do outro a partir das imagens disponibilizadas na sala. Solicitou-se que os participantes explicassem o porquê de representar o colega de dinâmica daquele jeito. Realizou-se uma breve discussão sobre as percepções construídas, o que os representados sentiam ao serem descritos daquela forma, como pensaram serem percebidos. Realizou-se estímulos às

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

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

Já o levantamento de alunos indígenas e estrangeiros na escola Joaquim Caetano da Silva foi feito com o auxílio da coordenadora pedagógica E.M.C., pois o educandário não contava com um levantamento prévio. A coordenadora mencionou alguns sobrenomes como forma de identificar os alunos indígenas.⁶A referida escola, no ano de 2018, contou com 13 turmas do ensino fundamental II, sendo 12 alunos indígenas, 3 alunos estrangeiros de um total de 305 alunos neste segmento. Já no ensino médio são 7 alunos indígenas, 4 alunos estrangeiros do total de 244 alunos neste segmento. Na Educação de Jovens e adultos conta com 18 alunos indígenas e 3 alunos estrangeiros do total de 292 alunos nesta modalidade de ensino. Na Escola Joaquim Nabuco, no ano de 2018, foram ofertadas duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental II, com 9 turmas e 361 alunos e Ensino Médio com 18 turmas distribuídos nos turnos da tarde e noite. São 28 alunos indígenas que frequentaram o Ensino Fundamental, 36 alunos indígenas no Ensino Médio e 14 alunos estrangeiros⁷. Em ambas escolas, percebeu-se a escassez de fontes para a coleta de informações sobre: origem do aluno, etnia, quais são bilíngues etc. Esta comprovação nos leva a inferir que, no seio da sociedade oiapoquense, o trânsito e a diversidade não causam estranheza nem são objeto de controle oficial – que não pode ser confundido com ausência de conflitos advindos desta diversidade.

2. Diferenças culturais: algumas considerações

⁶ Os sobrenomes citados foram: Anicá, Yoyo, Figueiredo, Maciel, Jean Jacques [Kalinã], Bararuá [indígenas do lado francês], Forte, Forte dos Santos Nacho, Iaparã [Karipuna] e Pastana, que corresponde a uma família Tembé e veio de terras indígenas localizadas no estado do Pará.

⁷ Segundo levantamento fornecido pela Secretaria Escolar daquele estabelecimento de ensino em abril de 2019

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Há um consenso entre os pesquisadores da pedagogia decolonial (WALSH,2009; OLIVEIRA,2015; CANDAU, 2012) de que a lógica moderna opera no sentido de construção de uma identidade una. Esta construção tem por foco estabilizar projetos de dominação. Entretanto, as críticas a tais projetos fazem emergir a consciência de que o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado, é na verdade um ser fragmentado (HALL, 2011). Ou seja, o indivíduo não é um conjunto coeso de características oriundas de um único grupo. Toma-se consciência de que as identidades se (re) modelam na relação com o Outro por meio do reconhecimento da *diferença*.

De maneira ampla, a respeito do conceito de *diferença*, a condução teórica-interpretativa deste trabalho ancora-se naquela proposta por Hall (2016), um diálogo com a linguística, a antropologia e a psicanálise.⁸No campo educacional, os debates sobre a *diferença* ganham destaque a partir da análise da intencionalidade dos projetos educacionais. Torna-se claro que as *diferenças* são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. Candau e Leite (2007) identificam, ao longo da história da educação, especificamente a partir do século XX, alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro. Tal campo é influenciado por diversas vertentes da Psicologia, incluindo movimentos como a Escola Nova e do ensino programado. Segundo Moreira e Câmara (2008), os referenciais psicológicos (teorias de aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e da personalidade) exerceram e continuam exercendo impactos na formação dos educadores.

⁸ À linguística saussuriana, a *diferença* é essencial à construção de significados. O significado é relacional e a portadora da significação é a *diferença*. Sabe-se o significado de preto porque podemos contrastá-la com seu oposto - o branco” (HALL, 2016, p.153). Entretanto, oposições binárias podem ser reducionistas e simplificadoras. Na segunda abordagem a *diferença* constrói significados através do diálogo com o “Outro”. O significado é dado no diálogo entre dois ou mais falantes e não pertence a qualquer um deles. O debate antropológico é o terceiro considerado por Hall. Marcar a *diferença*, ao ordenar e organizar as coisas em sistemas classificatórios, é a base da ordem simbólica da cultura. Entretanto, o “aparecimento de coisas na categoria errada ou quando elas não cabem nas classes existentes cria situações estigmatizadas (DOUGLAS, 2014 apud HALL, 2016, p.157)”. Hall aponta o paradoxo causado por esta situação. Se, por um lado, tende-se a afastar o que é anormal (diferente), por outro, confere-se ao diferente uma poderosa influência, o que pode ser “estranhamente atraente por ser proibida, um tabu que ameaça a ordem cultural (HALL, 2016, p.157)”. Por fim, é da Psicanálise, especificamente da ideia de constituição do *self* e da identidade sexual, que deriva a quarta e última abordagem. Valendo-se dos estudos de Freud, Hall afirma que o “Outro” é fundamental para a constituição do Eu. Pelo lado positivo, a *diferença* é constitutiva de subjetividades que dependem de relações inconscientes com outros significantes. Por outro lado, o sujeito nunca será totalmente unificado, o que para Hall evidencia um diálogo problemático: “Nossa subjetividade é formada por este diálogo problemático, nunca concluído e inconsciente com o Outro – com a internalização do Outro. É formada em relação a algo que nos completa, mas que – por se encontrar fora de nós – sempre nos falta” (HALL, p. 159).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Neles, o termo *diferença* refere-se às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. A construção de estratégias pedagógicas considera a diversidade de ritmos cognitivos, das formas de aprender e os traços de personalidade. O movimento da Escola Nova investiu com força nesta direção e em princípios como atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos, que configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. Já na década de 1960 e 1970, o ensino programado, baseado na psicologia behaviorista, enfatizou sequências de ensino-aprendizagem que respeitavam o ritmo de cada aluno/a e, mesmo na modalidade de ensino programado ramificado, oferecia caminhos diferenciados, de acordo com a resposta a cada unidade de aprendizagem, oferecida para que cada um/a atingisse o comportamento final proposto. A crítica a estes modelos se dá pelo fato de se centrarem exclusivamente nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo, não considerando dimensões como a história e a cultura. Moreira e Leite (2008) destacam que a sociologia da educação oportunamente introduz variáveis socioeconômicas na abordagem dos processos educacionais, mais concretamente sobre os determinantes do fracasso escolar. As *diferenças* de classe social adquirem, neste contexto, especial importância. Convergentes em alguns pontos e divergentes em sua maioria, tanto as abordagens psicológicas quanto as sociológicas maximizavam esforços para que todos os alunos conseguissem os mesmos resultados. Nesta perspectiva, é desejável que as *diferenças* sejam superadas, fazendo com que prevaleça a homogeneização. Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada por esta lógica da homogeneização e de uniformização das estratégias e objetivos pedagógicos.

3. Nós e os outros: experiências e alteridades no contexto escolar fronteiriço

Olhares entrecruzados deram a resposta mais contundente que qualquer palavra dita pelos alunos à pergunta direcionada a classe pelo pesquisador que conduzia o grupo de trabalho através das salas de aula da Escola Joaquim Caetano em Oiapoque, que foi: “Há alunos indígenas nesta sala?” Apesar do silêncio, havia comunicação por meio do cruzamento de olhares e o sutil direcionamento dos corpos dos adolescentes para determinados colegas de classe. Olhares direcionados a alunos de feições tímidas,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

remanescentes de aldeias indígenas, identificados quase que coercitivamente pelos olhares e gestos dos demais em detrimento da autoidentificação. Até que um ou outro erguia o braço e se identificava. Seguimos para próxima sala. E, após apresentação dos objetivos do evento e da pesquisa desenvolvida, o pesquisador-organizador suscitou o questionamento novamente. Até que, na terceira sala ou quarta entrada, um aluno respondeu em som pouco audível e em tom irônico: “Não somos indígenas, nós não somos especiais”. O passado não passou. Os traços da colonialidade e as diferenças históricas estavam ali presentes.

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

3.1. Os indígenas

Um olhar desatento não captaria a variação numérica da presença indígena na interação de sala de aula, pois os marcadores étnicos são constantemente borrados por um intenso processo de hibridização com os demais grupos. Entretanto, as *diferenças* estão postas e a presença indígena é sinalizadora das assimetrias socioculturais que se evidenciam no modelo monocultural de educação. Em relação ao percurso formativo desse grupo, geralmente, as aldeias dispõem de escolas que ofertam o ensino Fundamental I. Algumas ofertam ainda o Ensino Fundamental II, por meio do Sistema de Ensino Modular (SOMEI). Aos alunos daquelas escolas que encerram a oferta no Ensino Fundamental I, a alternativa para a finalização da educação básica é o deslocamento até o centro urbano de Oiapoque.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Durante o desenvolvimento da atividade, identificou-se que a *diferença* constituída no espaço escolar é uma marcação simbólica que distingue variados grupos que convivem na escola. São *diferenças* tomadas como referências na constituição do Outro. As diferenças se apresentam como uma forma de criar significados claros *entre* eles e *para* eles, o que pode ser observado na descrição da imagem 1.

Interessa destacar o modo de utilização das imagens para a construção da identificação do Outro. Duas imagens (da esquerda para a direita) foram usadas por alunos não indígenas para descrever os indígenas. Nota-se uma descrição genérica, na qual a primeira refere-se à localização, a aldeia do Cumarumã, e a segunda associa os brincos de penas à cultura indígena; já a terceira imagem é usada por uma aluna indígena na identificação de outra aluna indígena. Nessa descrição, utiliza-se a imagem de um colar, que é associado ao ritual do Turé. Nota-se que a descrição é feita tomando como referencial as marcações simbólicas das culturas indígenas. A figura do colar é importante muito mais pelo significado que pela função estética, conforme é ressaltado na descrição do aluno não indígena.

Imagem 1 - Produção de alunos que identificam características indígenas nas escolas pesquisadas ⁹

⁹ Descrição do texto formulado pelos alunos, a partir das imagens (da esquerda para a direita)

Nome: Eyshila Emilly. Aluna: Analane Nara. Características físicas: baixa, gordinha, legal. Localidade: Cumarumã. Justifique a escolha da imagem: porque ela é índia e tem cabelo grande e liso.

1- Porque ela gosta de usar várias bolsas de vários tamanhos e cores. Gosta de sorrir e brinca, alegre e objetiva. Não gosta de certas brincadeiras. Porque ela é indígena.
2- Eu escolhi este colar para a minha amiga. Porque [...] a gente usa em nossa aldeia [...] usamos no Turé. E eu sei que ela gosta de usar muitas, muitas vezes. É um colar muito importante para ela.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021



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

Tal descrição, entre outras, indica que os processos homogeneizadores não apagaram as diferenças manifestadas nos detalhes, que participam de um conjunto de referências de cada cultura. Entretanto, a observação direta e a análise dos relatos dos professores revelam momentos conflituosos no trato da *diferença*.

As diferenças culturais marcam ainda os processos de socialização entre os grupos. Os alunos indígenas são, geralmente, apontados como tímidos, ou como aqueles que pouco interagem. Quando questionada sobre os processos de interação social entre os alunos, a professora A. S. P. indicou duas possibilidades comportamentais. Na primeira, consideram-se aqueles alunos indígenas que são egressos de uma mesma instituição escolar, localizada na mesma aldeia. Ao adentrarem o novo ambiente escolar (fora do espaço da aldeia de origem), esses alunos se agrupam e, com o passar do tempo, buscam a aceitação de outros grupos, o que amplia sua rede de interação social. A segunda possibilidade surge a partir da concretização da primeira, com a aceitação em grupos outros, quando há um esmaecimento das características indígenas. Segundo o relato dos docentes, eles preferem moldar suas identidades bem mais como adolescentes e estudantes do que por meio de outros marcadores. Conjectura-se que este seja um dos, se não o principal, fatores da não autoidentificação dos alunos indígenas.

Acredita-se que este processo de hibridização seja, sobretudo, fomentado por traumas experimentados, concretizando-se numa forma peculiar de comportamento. É

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

recorrente, no discurso, os alunos indígenas serem apresentados como os mais “tímidos”. Entretanto, podemos especular, ainda, o esmaecimento da identidade indígena como estratégia de integração à comunidade escolar, o que também seria uma forma de proteção diante da possibilidade de constrangimentos ostensivos, a exemplo do uso da palavra *muché*. Inicialmente a palavra significa “senhor”. Porém, claramente há outra conotação (pejorativa) no uso corrente dela pelos alunos. A questão dos povos indígenas é latente e constitui parcela significativa da população do município. Entretanto, a interculturalidade oiapoquense não se limita às questões indígenas.

3.2. Os migrantes

Ao longo do exercício de escuta dos agentes educacionais, identificou-se, de modo recorrente, falas que legitimaram o argumento da cidade de Oiapoque como lugar de trânsito e sociologicamente constituído por relações sociais diversas. A migração, seja interna e/ou migração internacional, condicionada por fatores econômicos e/ou por fatores culturais, imprime marcas no espaço escolar e recorrentemente é citada nas falas dos interlocutores.

Neste contexto, em relação à compreensão do espaço escolar fronteiriço oiapoquense, é imperioso o entendimento desses processos migratórios, em particular, e de mobilidade espacial, em geral. Maranhenses, paraenses e piauienses são as naturalidades mais comuns nos grupos que migraram para o Oiapoque em busca de oportunidades de trabalho. Já as nacionalidades mais comuns são peruanos, haitianos, colombianos e franceses. No contexto escolar local, os alunos são os filhos desses migrantes, ou mesmo aqueles que aí encontram a oportunidade de sentarem nos bancos escolares e de iniciarem uma vida escolar.

Há ainda aqueles que se deslocam devido às atividades econômica das respectivas famílias. Neste cenário de trânsitos, as diferentes trajetórias escolares recebem valorações hierarquizadas. É possível identificar histórias valoradas positivamente: geralmente aquelas de alunos brasileiros que conseguem se manter no ensino francês. O ensino francês é tido como “mais puxado, complexo, rígido e superior” do que o ensino brasileiro. Os alunos brasileiros que conseguem permanecer naquele ensino são tidos

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

como “bons”, pois teriam conseguido se adaptar aos métodos e à qualidade profissional do sistema escolar francês. Por outro lado, os alunos que não se adaptam a esse modelo de ensino voltam aos bancos escolares brasileiros para concluírem os estudos. Entretanto, a valoração positiva é restrita. Comumente, os relatos trazem à *diferença* um valor negativo, como se identifica na fala de E. S. S.:

Existem muitos tipos de piadas com maranhenses aqui no Oiapoque, porque o povo que veio do Maranhão é muito grande aqui. [...]. Então se materializa através de piadas, de brincadeiras, "pseudo-brincadeiras" né? "Tu só anda de jegue porque tu vem do Maranhão", "tem que tomar café só com farinha, lá no Maranhão tu só tomava chibé". São coisas assim que às vezes ela passa a se materializar dessa forma. (E. S. S. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP).

Para Hall (2016), *a diferença* é essencial para a produção de sentidos (nas abordagens linguísticas); para o estabelecimento de fronteiras culturais (na abordagem antropológica); e para a constituição do *self* ou da identidade (na abordagem psicanalítica). Entretanto, *a diferença* fora do sistema de classificação usual cria situações estigmatizadas e que expulsa qualquer objeto, ideia ou matéria fora do conjunto simbólico até então aceito.

3.3. Os filhos do garimpo

O exagero propositalmente de uma característica é uma forma de estereotipar. A ideia contida na fala do coordenador pedagógico, posta na citação acima, constitui-se a partir de uma essencialização do migrante. Outra representação estereotipada é aquela dos “filhos do garimpo”. Para Hall (2016) a estereotipia primeiramente reduz, essencializa, naturaliza e fixa *a diferença*, segundo estabelece uma cisão, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Por fim, exclui tudo que não cabe, o que é diferente. A situação apresenta-se como fora da idealização dos modelos pedagógicos tacitamente hegemônicos e monoculturais, e cria grupos entendidos como problemáticos por não se encaixarem nesses modelos, conforme se observa no relato abaixo:

E temos um grupo de alunos que a gente chama de *os filhos do garimpo*. É uma situação bem complicada. São crianças que os pais vão para trabalhar no garimpo e eles ficam com outras pessoas da famílias e mesmo com outras

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

famílias e são criados assim... Algumas vezes eles vêm [para a escola] e outras não... (E. M. C. Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em outubro de 2018 – Oiapoque-AP)

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

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

3.3.4. As questões de gênero e sexualidade

Na cidade do Oiapoque, os debates sobre as questões de gênero e sexualidade ganham contornos *sui generis*, nos quais os corpos são relacionados a discursos que encontram ressonância em um passado ainda presente. De acordo com Cariacás (2016), a prostituição vultosa foi uma atividade de relativa expressão econômica. Esse passado dita representações ambivalentes e complexas sobre as questões de gênero e sexualidade. Sobre as mulheres, os discursos têm conotação fluída pela sensualidade do corpo e pela

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

oportunidade de relacionamento com estrangeiros. No entanto, elas também são associadas negativamente à prostituição, tidas “como interesseiras, mulheres fáceis e causadoras de separação” (CLEAVER *apud* SILVA, 2016, p.111). Há ainda o costumeiro discurso sobre brasileiras arregimentadas para o trabalho sexual na Guiana Francesa. Gênero e sexualidade são tabus em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos professores, os quais frequentemente colocam a sexualidade no âmbito da vida privada, anulando percepções e consequências. No âmbito das práticas pedagógicas, as atividades são pontuais e de sentido preventivo, como no caso da adesão das escolas a campanhas de prevenção ao HIV, à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis¹⁰.

A escola, ao ignorar as questões sobre gênero e sexualidade, contribui para a manutenção de uma lógica monocultural, já que há apenas um modelo normativo aceito como verdadeiro. Para Lopes (2008), a lógica monocultural se associa a um modo de explicação da vida social voltada para a mesmice. Aponta, ainda, que esta discussão está presente nas políticas públicas educacionais. Segundo o mesmo autor, nos PCNs a abordagem sobre a sexualidade vai além das tradicionais explicações dos chamados fatos da vida, isto é, aqueles que biologizam a sexualidade e o desejo e que normalmente se encerram em aspectos referentes à reprodução e ao chamado sexo seguro. A sexualidade se torna indispensável na constituição e na busca pela felicidade (sexual) e nas demonstrações de desejo/amor pelo outro e deixa de ser destino e passa a ser entendida como uma construção que não está necessariamente atrelada ao desejo.

4. Intersecções metodológicas entre o Ensino de História e a interculturalidade

A interculturalidade é especialmente marcante no contexto fronteiriço oiapoquense, sendo constituinte da identidade daquele espaço. Assim, um ensino de História que se queira significativo não pode estar alheio às peculiaridades, à diferença e às concepções que são dadas social e historicamente. Para isso, um passo teórico e metodológico possível se dá a partir das características específicas, conforme apontadas por Candau (2008), que compõem a perspectiva intercultural ou multicultural aberta e interativa.

¹⁰ Informações coletadas em campo, abril de 2019.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Uma primeira característica diz respeito à “promoção deliberada da interrelação entre os diferentes grupos culturais em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p.22). Neste percurso, o professor de História pode adotar atividades que objetivem identificar e reconhecer as diferenças culturais pertencentes ao contexto fronteiriço. Um exemplo desse reconhecimento é a identificação de quais grupos ou etnias estão presentes na sala de aula. Esta identificação pode ser associada aos percursos históricos de cada grupo abordado pelos alunos. Atividades baseadas na história oral possibilitam a escuta daqueles que podem ajudar na compreensão das vivências individuais, das representações de um determinado grupo, comunidade ou etnia. Assim, as diferenças poderão ser percebidas não como algo inato aos sujeitos, mas construídas em cada grupo. Nesta modalidade, a *diferença* pode ser utilizada como padrão classificatório para a criação de significados dos grupos em relação aos outros. Deve-se evitar o estabelecimento de hierarquizações, dicotomias ou binaridades essencialistas. Nesse caso, tal classificação deve ser acompanhada atentamente pelo professor, que proporá o desvelamento das diferenças por meio da localização de cada grupo em contextos históricos e geográficos plurais, articulando a dimensão pessoal e coletiva às suas respectivas marcas identitária.

A segunda característica proposta pela autora diz respeito ao entendimento das “culturas em continuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p.22). Compreende-se que as culturas possuem um âmago que, entretanto, não é fixo, mas histórico e dinâmico. No contexto fronteiriço, a elaboração de metodologias para o ensino de História, que visem problematizar a visão essencializante das culturas, é particularmente importante, uma vez que elas mobilizam noções como permanências e rupturas do percurso histórico de etnias indígenas, mas não apenas desses marcadores. As observações em campo revelaram que essa essencialização cultural, por parte de alunos não indígenas, é responsável por tensões sociais veladas. Por outro lado, os alunos indígenas constroem-se ao ter que justificar a “ausência desta essencialidade”; como explicitado por um aluno: “nós somos indígenas, apesar do uso do celular (tecnologia)”¹¹. Situar os processos de construção e reconstrução pode auxiliar na abordagem positiva das diferenças e na compreensão da forma como os grupos se apropriam e reinterpretam ações que teoricamente são exógenas à sua cultura. Assim, o professor pode propor atividades

¹¹ Informações coletadas em campo, abril de 2019.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

comparativas entre diferentes momentos históricos nos quais há processos de adoção e ressignificação de comportamentos com base em documentação histórica.

A terceira característica proposta pela autora parte do reconhecimento dos processos de hibridização cultural como “mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras” (CANDAU, 2008, p. 22). Para Candau (2008), a instituição escolar constituiu-se baseada em conhecimentos considerados universais, mas assentada na cultura ocidental e europeia. Em um cenário monocultural o momento de enquadramento do aluno neste modelo de universalidade é o que se considera como sucesso escolar. Por outro lado, aqueles que se mantêm em zonas híbridas, como os “filhos do garimpo”, são considerados anomalias sociais que desestabilizam o sistema educacional. A interculturalidade, ou o multiculturalismo aberto, questiona este universalismo. O professor de História, ao focar os processos de hibridização e questionar essa universalidade, pode abrir trincheiras no enfrentamento da segregação. No estudo da História, o entendimento de processos de negociação, resistência e manutenção pode concorrer para a elucidação de identidades abertas. Entretanto, não se deve cair num relativismo absoluto e negar a possibilidade de construção conjunta. Entretanto para Skliar e Duschatzky (*apud* CANDAU, 2012, p.29), a essencialização da diferença e pode ter duas consequências ao processo educacional: 1- promover um folclorismo que converte a diversidade cultural à lista dos festejos escolares; 2- ter a visão do Outro como alguém a se tolerar. Ao professor de História cabe a valorização de objetos de estudo que possam levar à reflexão de diferentes universos culturais. O professor de História poderá, então, identificar, por meio de rupturas e permanências, os momentos de convergência e divergência entre grupos culturais diversos, tendo em vista que em alguns processos tais convergências não poderão ser demarcadas.

A consciência dos mecanismos de poder presentes nas relações culturais é também característica da perspectiva intercultural. As relações culturais não são desinteressadas e ingênuas, pois são construções históricas e sociais que em grande parte visam à manutenção das estruturas de poder dos grupos dominantes ou hegemônicos. Ao professor de História cabe elucidar esses conflitos, visando à construção de relações multiculturais positivas. Em educação, isso implica em uma prática que não elimina a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

existência de conflitos. O ensino da História e a educação, de uma maneira geral, são desafiados a promover situações nas quais os educandos experimentem se colocar no ponto de vista ou no lugar sociocultural do outro. Aqui as metodologias devem promover a interação. No ensino da História, esta metodologia de interação entre os diferentes deve ser acompanhada da análise de como os estereótipos foram usados de forma a permitir a sedimentação de desigualdades e assimetrias.

A última característica destacada por Candau diz respeito a “não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitiva, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”(CANDAU, 2008, p.22). As diferenças estabelecem relações complexas que admitem variadas configurações. Entretanto, a leitura negativa, pejorativa e estereotipada das diferenças é produtora de desigualdades. Assim, o ensino de História calcado na abordagem intercultural promoverá diálogos entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento histórico é veículo de ação e transformação social. Ao considerarmos a *experiência* escolar proveniente dos diferentes sujeitos que transitam na fronteira oiapoquense a sala de aula torna-se um lugar de negociação e confrontos de identidades universalistas. A *diferença*, tema que em processos educacionais outros era vista como anomalia, deixa de causar estranheza e passam a compor o repertório teórico e metodológico para um processo de ensino e aprendizagem em História significativo. Nesse sentido, o ensino de História com base na interculturalidade, a valoração positiva das diferenças e a compreensão das relações de poder nas quais estas diferenças foram historicamente forjadas, elucida dinâmicas das construções sociais, possibilita o diálogo -mesmo quando este é doloroso-, e denuncia os processos segregacionistas construídos historicamente por relações assimétricas de poder. A ideia do único dá lugar ao plural. Oportunizando condições para que o processo de ensino e aprendizagem em História seja um processo dinâmico e de permanente relação e comunicação entre os diversos grupos que compõem o cenário multicultural oiapoquense. Condições de aprendizagem baseadas no diálogo perene, no respeito, na legitimidade mutua, na simetria e na igualdade.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

REFERENCIAS

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

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para uma prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera (orgs.). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e Práticas pedagógicas* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 19-54.

_____. Sociedade multicultural e educação: *Didática crítica intercultural aproximações* tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). 1ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012 p. 13-37.

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

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

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em ação: Construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

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

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

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

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

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

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

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade implicações para uma prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio;

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

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

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

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