

## **Interculturalidade e educação na fronteira franco-brasileira: distâncias entre o normatizado e o praticado (1996-2020)<sup>1</sup>**

**Interculturality and education on the franco-brazilian border: distances between the standardized and the practiced (1996-2020)**

**Interculturalidad y educación en la frontera franco-brasileña: distancias entre lo estandarizado y lo practicado (1996-2020)**

**Andreia Martel Torres**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6663-8831>

**Sidney Lobato**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-3667>

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar os documentos norteadores das ações governamentais para a educação nas escolas situadas na fronteira franco-brasileira. Compreende-se que a interculturalidade ganha maior relevo em espaços fronteiriços, figurando inclusive nos acordos de cooperação entre países limítrofes. O presente texto se interessa por tais acordos e pela implementação de ações daí derivadas no campo educacional no estado Amapá (Brasil). O artigo estrutura-se em três seções. A primeira aborda a trajetória e as variações do conceito interculturalidade. A segunda seção analisa os documentos norteadores das ações estatais no setor educacional que têm como foco a fronteira franco-brasileira. Já a terceira seção analisa os discursos dos agentes responsáveis pela implementação de tais ações. O estudo realizado levou à inferência da existência de um hiato entre as normativas e as práticas dos agentes estatais locais no concernente à educação intercultural na fronteira.

**Palavras-chave:** educação; fronteira; interculturalidade.

**Abstract:** This article aims to analyze the documents guiding government actions in the area of education in schools located on the Franco-Brazilian border. It is understood that interculturality gains greater importance in border areas, even appearing in cooperation agreements between neighboring countries. This text focuses on such agreements and the implementation of actions derived from them in the educational field in the state of Amapá (Brazil). The article is structured in three sections. The first addresses the trajectory and variations of the concept of interculturality. The second section analyzes the documents guiding government actions in the educational sector that focus on the Franco-Brazilian border. The third section analyzes the discourses of the agents responsible for implementing such actions. The study led to the inference of the existence of a gap between the regulations and the practices of local government agents regarding intercultural education on the border.

**Keywords:** education; border; interculturality.

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq



**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar los documentos que orientan las acciones gubernamentales para la educación en las escuelas ubicadas en la frontera franco-brasileña. Se entiende que la interculturalidad cobra mayor importancia en las zonas fronterizas, incluso apareciendo en acuerdos de cooperación entre países vecinos. Este texto se interesa por dichos acuerdos y la implementación de acciones derivadas de ellos en el ámbito educativo en el estado de Amapá (Brasil). El artículo se estructura en tres apartados. El primero aborda la trayectoria y variaciones del concepto de interculturalidad. La segunda sección analiza los documentos que orientan las acciones estatales en el sector educativo centrados en la frontera franco-brasileña. La tercera analiza los discursos de los agentes responsables de implementar dichas acciones. El estudio realizado permitió inferir la existencia de un desfase entre las normativas y prácticas de los agentes estatales locales en materia de educación intercultural en la frontera.

**Palabras clave:** educación; borde; interculturalidad.

## 1 Introdução

Em 1996, a Fortaleza de São José de Macapá sediou a celebração do Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa. Tal Acordo era portador de inovações importantes no tocante à política externa e às relações internacionais, pois ele tomou a fronteira a partir do viés da cooperação. Em outros termos, este Acordo representa uma guinada nas ações estatais na fronteira franco-brasileira, pois estas ações passam a se orientar mais pelo desejo de integração econômica e menos por motivações meramente políticas. Ainda assim, o teor político está presente, afinal o objetivo do Acordo é reforçar “[...] tradicionais relações de amizade pela criação de um mecanismo de consultas bilaterais regulares e pelo aprofundamento do diálogo político [...]” (Martins, 2008, p. 87).

Foi a partir deste contexto de mudanças que se buscou identificar documentos e discursos que tratam da atuação estatal com foco na educação na fronteira do município de Oiapoque. O recorte temporal estudado vai da assinatura do acordo supracitado até o momento de finalização da coleta e análise de informações (2020). O objetivo deste artigo é analisar os documentos norteadores das ações governamentais para *escolas de fronteira*, bem como os discursos dos agentes responsáveis pela implementação de tais ações no estado do Amapá (Brasil), atentando para as concepções de interculturalidade aí presentes.

Ganhou muita força nas últimas décadas a ideia de que a interculturalidade é marca importante dos espaços fronteiriços. Tal compreensão tem norteador inclusive os acordos de cooperação internacional. Nesse atinente cabe perguntar: como os elaboradores e executores destes acordos têm concebido a interculturalidade? De partida, o uso de tal conceito pode ajudar a fortalecer a compreensão de que as identidades são dinâmicas, abertas e plurais, questionando uma visão essencialista de sua constituição. Isso pode igualmente levar à valorização da ação dos sujeitos, principalmente daqueles subalter-

nizados, estimulando processos de busca de autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre sujeitos culturalmente diferentes.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, incluindo documentos do executivo, projetos legislativos e relatórios produzidos por ministérios que se ocuparam das questões de fronteira (como o extinto Ministério da Integração Nacional). A coleta de documentos extrapolou os limites do setor educacional, pois abrangeu: o Ministério da Educação; o Ministério da Casa Civil; e o Ministério da Integração Nacional. Compõem ainda o *corpus* artigos de jornal e entrevista com integrante do corpo técnico e administrativo da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED). O processo investigativo, portanto, pois em exame as perspectivas ora convergentes ora divergentes de agentes governamentais apresentadas em diferentes registros.

O artigo estrutura-se em três seções. A primeira busca apresentar brevemente a trajetória e as variações do conceito interculturalidade, noção forjada no campo das lutas sociais e depois apropriada pelo campo acadêmico. A segunda seção aborda as diretrizes dos documentos que normatizam ações do setor educacional que tem como alvo a fronteira. Já a terceira seção analisa os discursos dos agentes responsáveis pela implementação destas ações no Amapá, com foco nas visões que eles têm da educação na fronteira.

## **2 Interculturalidade:** uma mesma palavra com muitos significados

Não se deve ao campo acadêmico a inauguração dos debates sobre a interculturalidade. Apesar desse debate ter ganhado contornos científicos, sobretudo a partir da década de 1990 na América Latina. Como apontam Moreira e Candau (2008), as questões interculturais há muito estão atravessadas por demandas oriundas das lutas sociais, da militância e das políticas públicas. A reflexão sobre a multiculturalidade na América Latina leva-nos a confrontar nossa formação histórica. O que marca tal formação são as violências físicas perpetradas contra o Outro, somadas à inferiorização de sua alteridade no plano da representação ou do imaginário social.

Vera Candau (2012a), ao destacar a necessidade de se abordar a relação entre multiculturalismo e interculturalidade, argumenta que para alguns autores esses termos se contrapõem, de modo que o multiculturalismo tende a ser visto como a afirmação dos vários agrupamentos nas suas diferenças culturais, enquanto a interculturalidade é percebida como a valorização das relações entre diversos grupos culturais. Candau identifica ainda autores que usam os termos praticamente como sinônimos, sendo corrente entre aqueles de tradição acadêmica anglo-saxã o emprego do termo multicultural. Já nos países de línguas neolatinas, particularmente nos falantes do Espanhol e do Francês, é recorrente o uso

do termo interculturalidade na bibliografia especializada. Diante da complexidade teórica posta pela trajetória de um termo que não nasceu nos círculos acadêmicos, mas foi “fagocitado” por eles, Vera Candau (2012b), conforme veremos adiante, propõe como alternativa a adjetivação do substantivo interculturalidade.

Walsh, Oliveira e Candau (2018) afirmam que, no século XXI, o debate sobre a interculturalidade é ampliado pela emergência da chamada Pedagogia Decolonial. Como toda perspectiva teórica que se apresenta como novidade, os “intelectuais decoloniais” nos oferecem diversos novos conceitos, como: mito de fundação da modernidade, colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial, transmodernidade, pensamento liminar, pensamento de fronteira, interculturalidade crítica, dentre outros. Os argumentos daí decorrentes apontam para a possibilidade de um pensamento elaborado a partir dos “[...] subalternizados pela modernidade europeia capitalista e [de] um projeto teórico voltado ao repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento [...]” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 83).

Entretanto, a educação escolar indígena foi muito importante para o desenvolvimento dos debates sobre interculturalidade na América Latina. Na década de 1970 iniciou-se uma nova etapa de desenvolvimento desta educação, com experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Além disso, organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Passaram então a ser produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem a “integração” dos grupos nativos às sociedades nacionais, reconheciam seu direito de fortalecer e manter a cultura local (Candau; Russo, 2010).

Os grupos de matriz africana também contribuíram significativamente para a construção do conceito de interculturalidade, pois a falta de espaços inclusivos na educação escolar e a dificuldade de difusão dos conhecimentos por eles produzidos têm sido força motriz para reivindicações na contemporaneidade. Indígenas e negros lutaram e seguem lutando contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de seu direito à educação.

Há ainda um terceiro agente importante na formulação do referido conceito: trata-se do Movimento de Educação Popular, que emerge na transição da década de 1950 para a seguinte e que, capitaneado por Paulo Freire, abre uma via de enfrentamento das desigualdades e exclusões sociais, fomentando lutas pela democratização da educação pública (Scocuglia, 1997). Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2015) elucida que Paulo Freire, mesmo numa abordagem centrada na noção de luta de classes, de inspiração marxista, foi sensível

às questões do âmbito da cultura. Para a autora, vê-se de maneira explícita a ideia de interculturalidade nas obras de Paulo Freire, sobretudo naquelas escritas na década de 1990, nas quais os contornos das análises interculturais são dados pelas seguintes categorias: oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, autonomia, diferença, tolerância, identidade cultural, relações de gênero e raça.

Adotando outra perspectiva, Walsh (2009) chama atenção para o fortalecimento da pauta intercultural no bojo da agenda do grande capital em escala global. A autora não nega o protagonismo dos movimentos sociais e o fato de que políticas de reparação tenham mais e mais resultado das demandas populares por reconhecimento e direitos. No entanto, ela defende que este “protagonismo” deve ser compreendido à luz de seu contexto político. Para ela, constituem esta contextualização: 1) o reconhecimento da “raça” como “instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial e eurocêntrico) que é parte constitutiva da história da América; 2) a continuação da colonialidade do poder e do estabelecimento de uma hierarquia racializada (europeus x mestiços), que apaga diferenças históricas, culturais e linguísticas, e institui “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas; e 3) a negação das forças vital-mágico-espirituais das comunidades afrodescendentes e indígenas, assim como de suas particularidades históricas, estereotipadas como “primitivas”.

A autora chama atenção para a maneira como agentes dominantes no capitalismo assimilam o discurso multicultural por meio da incorporação da diferença. Tal ação neutraliza e esvazia a alteridade, convertendo-a em nova estratégia de dominação, que ofusca a violência colonial por meio da retórica discursiva do multiculturalismo e de sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional” de viés integracionista. Walsh (2009, p. 16) afirma ainda que esta ferramenta aponta “[...] para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista”. Ela faz uma detalhada análise das formas tomadas por essas manifestações no cenário mundial e afirma que as reformas educativas e constitucionais dos anos 1990 – que reconhecem o caráter multiétnico das sociedades e introduzem políticas específicas para indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multicultural do capitalismo. Em setembro de 1991, o Banco Mundial publicou suas diretrizes operacionais “4.20: Povos Indígenas”, que servia tanto como modelo para a criação de políticas regionais quanto como guia para a promoção da participação de povos indígenas em projetos do Estado. Este momento é orientado pela lógica multicultural do capitalismo multinacional, que se “abre” para a diversidade, ao mesmo tempo em que assegura os interesses do grande capital globalizado. Tal lógica pretende reconstruir as relações

entre Estado e sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica.

Na literatura acadêmica encontram-se expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário e outras. Candau (2008b) destaca que os multiculturalismos são modos de se lidar com as relações culturais, de se conceber políticas públicas que convergem ou não para a radicalização da democracia. A autora afirma que é possível reconhecer três tipos fundamentais de multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo.

O multiculturalismo assimilacionista admite que cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades. Segundo esta corrente, por meio da adoção de uma política assimilacionista, seria possível favorecer a integração de todos à cultura hegemônica. Candau (2012b) aponta para o compromisso do multiculturalismo assimilacionista com a permanência de um *status quo* excludente, uma vez que ele procura assimilar grupos marginalizados a valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No campo educacional, esse multiculturalismo promove uma política de universalização da escolarização sem questionar “o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere ao conteúdo do currículo quanto às relações entre os diferentes atores” (Candau, 2012a, p. 243).

Já o multiculturalismo diferencialista parte de uma crítica ao multiculturalismo assimilacionista, apontando que a ênfase na assimilação acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. Este viés diferencialista propugna a garantia da expressão das diferentes identidades culturais ou de espaços em que elas possam expressar. Afirma-se que somente assim os grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais. Mas, algumas das posições desta vertente terminam por assumir uma visão essencialista das identidades culturais.

A terceira perspectiva apresentada por Candau (2012b) é a do multiculturalismo aberto e interativo, que considera a interculturalidade a via mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos culturais. Ao contrário da perspectiva funcionalista, o multiculturalismo aberto se “[...] constrói a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização [...]” (Candau, 2012b, p. 21). Essa vertente questiona as desigualdades construídas ao longo da História por meio da inferiorização étnico-racial, de gênero, de orientação sexual entre outros.

Este artigo se alinha teoricamente ao multiculturalismo aberto e interativo, por considerá-lo mais adequado à construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Essa vertente tem ainda as

seguintes características: 1- Promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais; 2- Ruptura com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; 3- Defesa da hibridização cultural como mobilizadora da construção de identidades abertas, em transformação permanente; 4- Promoção da consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e 5- Favorecimento do diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, assumindo as tensões e os conflitos que emergem deste debate.

### **3 Escolas de fronteira nos acordos internacionais e nas normativas brasileiras**

O Acordo-Quadro firmado entre o Brasil e a França tem a integração econômica como mola propulsora e referência norteadora das ações subsequentes. Assinado em Paris, no dia 28 de maio de 1996, este documento orienta ações em diversos setores, incluindo o educacional. Segundo o Acordo, a cooperação se dará nos campos “[...] econômico, cultural, científico e técnico, bem como em novos setores de interesse comum [...]” (Brasil, 1997, p. 1). Para isso, em seus 9 artigos são definidas linhas de organização e normatização. No parágrafo primeiro do seu artigo 3º aponta-se para a cooperação cultural, científica e técnica. Ratifica-se a ideia da fronteira como espaço de cooperação que favorece a consecução dos objetivos educacionais do Acordo. As ações educacionais são inseridas no campo das atividades científicas e técnicas. Estas, por sua vez, são postas sob a égide de uma comissão geral, que se divide em duas subcomissões, a saber: a Científica e Técnica e a Cultural e Linguística. Cada subcomissão tem por finalidade estabelecer, regular e monitorar programas de cooperação em suas respectivas áreas de atuação.

Apesar de o Acordo-Quadro ter sido assinado em meado da década de 1990, a materialização de um protocolo explicitamente direcionado à educação só ocorreu em 20 de março de 2018. Mas, cabe destacar a (anterior) Portaria nº 798 do Ministério da Educação, que é de 19 de junho de 2012 (Brasil, 2012). Ela contém as instruções para a implementação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Neste documento são citadas experiências que geraram a necessidade de normatização de ações que aconteciam desde antes da publicação da referida Portaria. Ministérios da Educação de países integrantes do Mercosul firmaram acordos para favorecer colaborações na área educacional. Em novembro de 2003, foi assinada a Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional, tendo como signatários o Brasil e a Argentina. Neste documento a educação foi reconhecida como espaço cultural propício ao fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional. Em 24 de

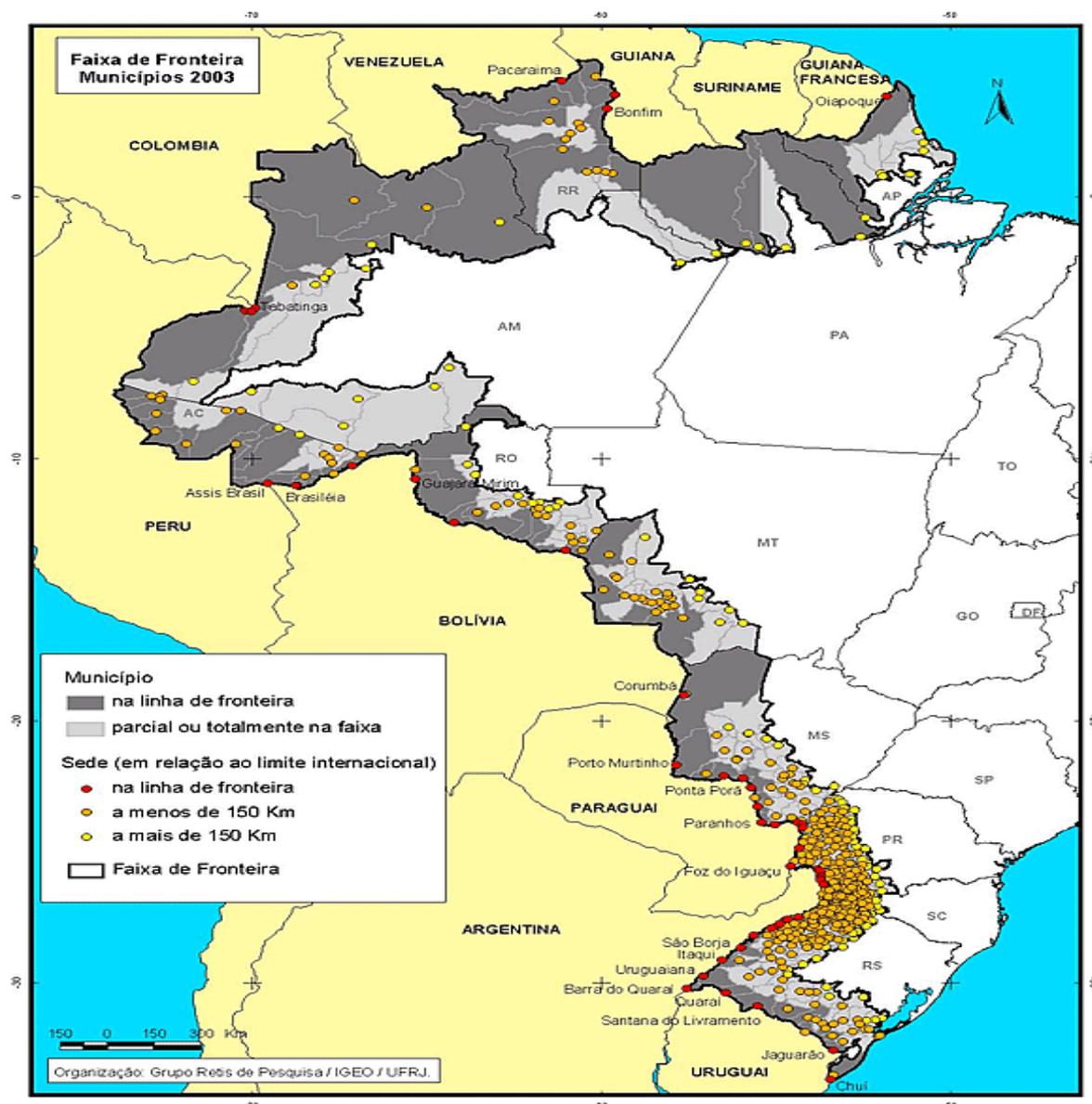
novembro de 2006 ocorreu a XXXI Reunião dos Ministros da Educação dos Países do Mercosul. Nesta reunião ratificou-se a importância do I Seminário de Escolas de Fronteira do Mercosul e foi requerido junto à Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica que elaborasse o projeto para o ano subsequente, em apoio à Corporação Andina de Fomento (CAF) (Brasil, 2012, p. 30).

A Portaria nº 798 é composta por 10 artigos (Brasil, 2012). O primeiro deles trata da instituição de um programa baseado no modelo intercultural, que visa à integração regional e prevê a ampliação da oferta de saberes, métodos e processos educativos. Este artigo conta ainda com dois parágrafos, sendo que no primeiro são discriminados os tipos de escolas que devem participar do Programa: “aquelas, municipais e estaduais, localizadas na faixa de fronteira” e instruídas pelo “modelo de ensino comum de zona de fronteira”, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do Português e do Espanhol.

De acordo com o Programa de Reestruturação da Faixa de Fronteira (PRFF), de 2005, a faixa de fronteira é interna, tem 150 quilômetros de largura e é paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Instituída pela Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto n. 85.064, de agosto de 1980 e ratificada pelo parágrafo II do artigo 20 da Constituição Federal de 1988, a noção de faixa de fronteira é considerada indispensável à segurança nacional (Brasil, 2005). Entretanto, o PRFF ressignificou esta noção, incorporando perspectivas da Geografia Humana, que se ancoram em conceitos como: território (produto de processos de controle, dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes estatais e não-estatais); territorialidade (de caráter “inclusivo”, que incorpora novos e velhos espaços de forma seletiva, a territorialidade dificilmente coincide com os limites de um território); rede (concebida como um componente fundamental na articulação e na desarticulação territorial); região (espaço de coesão funcional, simbólica ou identitária); e regionalização (processo efetivo, forjado na própria ação dos sujeitos sociais, conjugando interesses que redesenham constantemente seus espaços).

A PRFF distingue faixa e zona de fronteira. A faixa de fronteira expressa uma concepção ‘linear’, própria à noção de limite ou divisória internacional, ou seja, uma noção *de jure*, associada aos limites territoriais do Estado. Já o conceito de zona de fronteira aponta para um *locus* de interação, para uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas do limite internacional e dos fluxos e interações transfronteiriços, cuja territorialização mais evoluída é a das cidades-gêmeas (Brasil, 2005).

Figura 1 – Mapa dos municípios localizados na Faixa de Fronteira



Fonte: Organizado pelo Grupo Retis de pesquisa/Igeo/UFRJ e adaptado pela Sudeco (2003)

Informações do portal oficial do Governo do Amapá (Diário do Amapá, 2016) evidenciam que ações semelhantes às previstas no PEIF já eram discutidas na X Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça (CMCT), que ocorreu no ano 2016. As reuniões desta Comissão estavam previstas no artigo 2º do citado Acordo-Quadro de 1996. Nos parágrafos 1, 2 e 3 do Acordo ficou estabelecido que as reuniões da Comissão Mista aconteceriam bianualmente a fim de promover o diálogo político e de coordenar os diferentes aspectos das relações bilaterais. Especificamente no parágrafo 1º do artigo 3º afirma-se a intenção de cooperação cultural, científica e técnica. Esta cooperação deveria ser, como definido no parágrafo 2º, capitaneada por uma comissão geral franco-brasileira, uma co-

missão científica e técnica e uma comissão cultural e linguística, todas encarregadas de estabelecer um programa comum de cooperação em suas respectivas áreas.

Em entrevista, A.S.L.<sup>2</sup> (Torres, 2020) afirmou que havia a previsão de se implementar o PEIF nas escolas situadas no município de Oiapoque no ano de 2019. O governo do estado do Amapá e a representação do Ministério da Educação da Guiana Francesa iniciariam em 2017 o processo de implantação do Programa Escola Intercultural de Fronteira nas cidades de Oiapoque e Saint-Georges. Tal iniciativa seria o tardio começo das ações educacionais previstas no Acordo franco-brasileiro de 1996, como também representava uma consequência do compromisso firmado durante a X Reunião da CMCT Brasil-França, que aconteceu em Caiena, em 2016.

Ainda no âmbito do planejamento de ações de cooperação na área educacional, cabe destacar que foi assinado, em 20 de março de 2018, o Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e a Académie de la Guyane (Amapá, 2018). A construção deste Protocolo baseou-se nas discussões propostas pela CMCT Brasil-França, no plano de ação e nos acordos de cooperação bilateral que redundaram na parceria estratégica estabelecida durante a II Cúpula Bilateral, ocorrida no Rio de Janeiro, em 23 de dezembro de 2008<sup>3</sup>. Este Protocolo é composto por 11 artigos. Nele, os signatários declararam a “intenção de desenvolver o conhecimento mútuo através do estreitamento das suas relações, [e que] pretendem desenvolver de maneira significativa a cooperação nos domínios da educação e da formação” (Amapá, 2018). Organizado em torno dos eixos de engenharia de formação, formação, pesquisa pedagógica e mobilidade, o Protocolo trata, em seu artigo 1º, do desenvolvimento do aprendizado da língua dos signatários, da promoção de programas de intercâmbio e de visitas de estudo de grupos de estudantes, professores e gestores da educação, provenientes das várias modalidades de ensino ministradas. O artigo 2º disciplina a formação continuada para professores e gestores educacionais, os intercâmbios de informações e de experiências com relação aos setores educativos de interesse comum, assim como a continuidade das cooperações no âmbito do plano plurianual de formação linguística e cultural em imersão (estágio amazônico), a fim de desenvolver o domínio linguístico dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) e Português Língua Estrangeira (PLE).

---

<sup>2</sup> Assessor Técnico da Secretaria de Adjunta de Políticas Educacionais (Sape/Seed). Entrevista concedida a Andreia Martel Torres, em 27 de setembro de 2018. Ver: Torres, 2020.

<sup>3</sup> Conforme a nota divulgada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, de 23 de dezembro de 2008, o Brasil e a União Europeia (UE) anunciaram plano conjunto com ações a serem implementadas entre 2009 e 2011. O compromisso foi firmado pelo então presidente da França, Nicolas Sarkozy, que no período ocupava o cargo de presidente do Conselho da União Europeia, e pelo presidente à época do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. O plano seria uma tentativa de colocar em prática a Parceria Estratégica, assinada em 2007. O documento foi composto por seis temas, entre os quais a crise financeira mundial, mudanças climáticas e as relações bilaterais entre Brasil e União Europeia.

No conjunto das ações derivadas dos acordos estabelecidos entre os governos do Amapá e da Guiana Francesa destaca-se a inauguração, no ano de 2018, da Escola Estadual Marly Maria de Sousa da Silva. Esta escola está localizada na cidade de Macapá, especificamente no conjunto habitacional Macapaba, a aproximadamente 580 km da fronteira, ou seja, fora da faixa de fronteira (a localização das cidades nessa faixa pode ser visualizada no mapa apresentado acima). Portanto, considerando o que afirma o primeiro parágrafo da Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012 (Brasil, 2012), vemos um desacordo entre o que está normatizado e aquilo que se materializou enquanto política pública no espaço amapaense. Sobre a implementação de uma escola bilíngue na capital Macapá, o citado representante da SEED destacou em entrevista que essa opção pouparia o esforço necessário para modificar uma estrutura pedagógica preexistente. Portanto, por ser nova, a Escola Estadual Marly Maria de Sousa da Silva foi tida como a opção viável. Além disso, o quadro de funcionários desta instituição teria o perfil para exigido pela proposta. De acordo com A.S.L., esse perfil profissional é aquele pensado para atender às necessidades da educação básica previstas na LDB vigente, além da formação em língua estrangeira.

Com o início da execução do PEIF passamos a ter no Amapá duas categorias de escola: as *escolas de fronteira* – aquelas descritas nos documentos oficiais e que têm perfil pedagógico específico – e as *escolas na fronteira*, aquelas localizadas na faixa de fronteira, mas que não necessariamente têm perfil adaptado às especificidades do espaço fronteiriço. Constatamos existir no Oiapoque escolas que, apesar de preencherem os requisitos tidos como necessários para participar do PEIF, não foram contempladas pelas medidas governamentais de ajuste ao modelo de educação intercultural (Escola, 2017; Escola, 2018).

#### **4 A interculturalidade nos documentos e a interpretação de interculturalidade da mantenedora**

É importante pôr em exame a concepção de interculturalidade subjacente aos discursos dos agentes responsáveis pela implementação das *escolas de fronteira* no Amapá. Um artigo publicado no jornal *Diário do Amapá* de 09 de dezembro de 2016 destaca que a secretária estadual da educação Goreth Sousa integrou a delegação amapaense no encontro da Comissão Mista Transfronteiriça (CMT), que aconteceu em Caiena no ano de 2016. A secretária então afirmou que seria possível avançar para um “ensino etnológico”. Ela mencionou ainda as ligações culturais e de parentesco locais como possíveis referências para as ações a serem desenvolvidas. Entretanto, ela não descreveu o que seria este “ensino etnológico”. Nem mesmo elucidou se esse modelo seguiria a perspectiva interculturalista presente nos documentos aqui examinados. Tais lacunas podem ser percebidas no seguinte trecho:

A língua estrangeira na matriz curricular nas escolas estaduais no Amapá é a língua francesa. Além disso, o Estado possui em seu quadro de docentes um expressivo número de professores da língua nos 16 municípios”, destacou. A secretária também lembrou as atividades específicas desenvolvidas pelos seus centros de cultura e de estudos da Língua Francesa, como o Centro Cultural Franco Amapaense e Escola de Francês Danielle Mitterand. “Está em estudo a criação de uma escola técnica de cultura dentro do Centro Cultural Franco Amapaense para fomentar o intercâmbio cultural dentro do formato descrito na convenção, além da continuidade ao estágio amazônico, que existe para intercâmbio entre professores da educação básica brasileira e guianense”, explicou. A escola de Língua Francesa Danielle Mitterand, além do ensino da língua francesa para os cidadãos amapaenses, também cuida das demandas específicas. A exemplo, Goreth disse que a SEED está com uma turma específica para os técnicos da Secretária de Meio Ambiente para colaborar com a cooperação para questões ambientais no que diz respeito a quebra da barreira da Língua no âmbito da fronteira Brasil-Guiana Francesa (Diário do Amapá, 2016).

Identificamos no discurso da secretária a defesa da integração do estado do Amapá em um circuito econômico transfronteiriço, o que destoa do multiculturalismo aberto ou da interculturalidade crítica. Tal discurso aponta para a incorporação da diferença por meio de uma estratégia integracionista, que mantém a ordem socioeconômica dominante, em detrimento de qualquer horizonte de mudança.

O título do artigo remete à implementação do PEIF. Mas o relato da secretária é turbido, pois não elucida as metodologias de implementação: sabe-se que o programa vai acontecer, contudo não se sabe exatamente como. Menciona-se a criação de uma escola técnica de cultura dentro do Centro Cultural Franco-Amapaense e a intenção de se dar continuidade ao estágio amazônico para intercâmbio entre professores da educação básica brasileira e guianense. Porém, cabe destacar que, de maneira geral, fizeram algum tipo de estágio aqueles educadores que desenvolvem suas atividades docentes na cidade de Macapá, mais precisamente: no Centro Cultural Franco-Amapaense, na Escola Danielle Mitterand e na escola bilíngue Marly Maria de Sousa da Silva. Tal informação é confirmada pelo artigo de 4 de julho de 2019, do jornal *Diário do Amapá*, que abordou a oferta do ensino de Língua Francesa no Amapá e da Língua Portuguesa na França.

Nesta quinta-feira, 4, segundo e último dia de discussões da XI Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça (CMT), realizada no auditório do Sebrae, em Macapá, no eixo educação e cultura, foi acordado que os professores da escola bilíngue terão uma formação diferenciada este ano durante intercâmbio na Guiana Francesa. A proposta foi apresentada pela secretária de Estado da Educação, Goreth Sousa, e pelo coordenador geral de Formação Continuada do Rectorat, José Festá. Eles relataram sobre os avanços da oferta de ensino de língua francesa no Amapá e da língua portuguesa na França, bem como a formação para professores e a importância deste ensino em ambos os lugares. “Temos, em média, 70 professores de português na Guiana, e há 7.500 alunos que estudam português como língua

estrangeira. Nós somos o único local da França que vai ter a língua portuguesa e literatura brasileira como disciplinas no vestibular. Isso é fruto dessa relação de cooperação”, pontuou Festá. A secretária Goreth Sousa disse que o Amapá possui, atualmente, 153 professores de francês distribuídos nas escolas da rede estadual de ensino. Além disso, existe o trabalho do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand e o do Centro Cultural Franco Amapaense. “Somente o Franco Amapaense atende a mais de 800 estudantes” (Diário do Amapá, 2016).

A troca de experiências (intercâmbio) restrita aos professores da capital amapaense evidencia uma adoção apenas parcial das estratégias indicadas no sítio do Ministério da Educação, na página que trata das *escolas de fronteira*. Entre as ações indicadas pelo Ministério e não adotadas localmente, destacamos a dinamização do relacionamento com escolas do país vizinho por meio de um plano de ações conjuntas para a realização: de intercâmbio entre docentes, de troca de experiências e de outras ações que promovam a interculturalidade. Apesar dessas estratégias deverem visar *escolas na fronteira*, não identificamos o envolvimento de professores do Oiapoque nas ações promovidas pelo governo estadual. O artigo citado refere-se a experiências educativas realizadas neste município, mas direcionadas ao fomento de atividades econômicas e à área da Saúde:

Também há capacitações de taxistas do Oiapoque no uso da língua francesa, e de profissionais de saúde no atendimento aos indígenas. É um trabalho grandioso que atende o povo amapaense”, considerou.

#### **Capacitação de professores**

O Governo do Amapá, em parceria com a Embaixada da França, já ofertou curso de formação para professores amapaenses em Paris, capital francesa, e outros em Brasília (DF), ao longo de 2017. A expectativa é ter o maior número possível de profissionais capacitados, garantindo, assim, a melhor formação escolar como um todo. Em novembro deste ano, a Guiana Francesa sediará o Estágio Amazônico, intercâmbio de práticas pedagógicas e reflexão linguística para os professores de Português Língua Estrangeira da Guiana Francesa e os de Língua Francesa da rede estadual do Amapá. (Diário do Amapá, 2016).

As ações educativas mencionadas no texto baseiam-se na concepção multiculturalista assimilacionista e funcional. Isto fica evidente, por exemplo, nas capacitações de taxistas do Oiapoque e na cooperação com o Sesi e o Senai para oferta de cursos livres à parcela da população local que busca inserção no mercado de trabalho e geração de renda. No relativo à possibilidade de oferta de ensino de Língua Francesa na formação de professores que atuam em *escolas na fronteira*, observamos um cenário complexo, pois, em sua maioria, os profissionais da educação são empregados nas escolas da cidade de Oiapoque via contratos administrativos temporários, o que enseja uma recomposição constante do professorado local (Torres, 2022).

É flagrante a abordagem exclusivamente utilitária dos agentes estatais locais. O viés assimilacionista é percebido também no discurso de A. S. L. sobre a efetivação do projeto das *escolas de fronteira*. Ele expressa o entendimento de que a incorporação de elementos da cultura francesa trará vários “ganhos” aos amapaenses.

A secretária Goreth fez a proposição, uma explanação a respeito das escolas interculturais de fronteira. Então ela fez a proposta na CMT, que cuida de todas as áreas daquilo que esteja voltado para a relação internacional Brasil-França aqui no Amapá. Então nós temos todos os setores que tu podes imaginar lá dentro: indústria, saúde... E a educação é um desses eixos, que entrou muito timidamente em 2016 com a atuação da secretária Goreth. [...]. Porque assim, tu sabes que economicamente o Brasil está “acima” de todos os outros países da América do Sul, então nosso índice de desenvolvimento humano é maior do que o dos outros. Neste sentido, nesta cooperação técnica nós ajudamos mais os outros países do que os outros países nos ajudam. O que é diferente, por exemplo, da nossa realidade com a fronteira do Amapá com a Guiana Francesa. O Índice de Desenvolvimento Humano da Guiana é maior do que o nosso. Então em se tratando de cooperação técnica nessa área de educação, a gente tem muito mais a ganhar. Não que a gente não tenha a oferecer (Torres, 2020).

A. S. L. parte da ideia de atraso local. Atraso que extrapola o contexto econômico e se materializa no ensino na fronteira oiapoqueense, pois segundo ele: “nesta área de educação, a gente tem muito a ganhar”. A possibilidade de interação aparece timidamente em seu discurso: os brasileiros podem “oferecer” alguma experiência. O entrevistado ressalta que os brasileiros são aqueles que têm muito a ganhar e os franceses são os que mais têm a oferecer. A visão dos agentes governamentais amapaenses reforça relações de poder baseadas numa absoluta hierarquização sociocultural. Além disso, observamos que o planejamento estadual pouco tem considerado o aproveitamento de experiências e de mecanismos de aprendizagem já experimentados nas escolas fronteiriças. Este planejamento nem mesmo se orienta pelas diretrizes do Ministério da Educação.

Tais diretrizes dividem-se em três eixos: Eixo 1 - Funcionamento do Programa na escola, que trata do envolvimento de toda a unidade escolar, incluindo a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem, a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural e do regimento interno, tendo em conta consideração das especificidades curriculares e socioculturais locais e a dinamização do relacionamento o país vizinho por meio de um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras ações que promovam a interculturalidade em todos os anos de escolarização da escola e a utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias; Eixo 2 - Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual), que diz respeito à construção de termos de cooperação técnico-pedagógico-fi-

nanceira com adesão via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SI-MEC), incluindo negociação de calendário de formação junto às universidades, transporte para os docentes que realizam o intercâmbio, entre outros; e Eixo 3 - Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das universidades, que trata da composição do grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor à distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola), visando: a promoção da articulação, no espaço da universidade, entre educação integral e interculturalidade, a oferta de ações/cursos de aperfeiçoamento, o repositório dos materiais de formação, a agilização dos procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES), a definição de arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, a elaboração de produtos finais, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países, entre outros.

## 5 Considerações finais

A análise realizada apontou que, em grande medida, as ações governamentais locais têm se dado à revelia das normativas decorrentes de tratativas internacionais, caracterizando-se menos como políticas educacionais institucionalizadas e mais como medidas eventuais. Assim, tomando por base a proposição de Carmentilla Martins (2008), afirmamos que a fronteira franco-brasileira materializa as inconstâncias e discontinuidades da relação entre estados e sociedade no Brasil, no que se refere às reestruturações no campo político brasileiro a partir da década de 1990, que se deu sobretudo pelo viés da integração regional e cooperação internacional.

As medidas da gestão estadual não produziram impactos significativos nas escolas oiapoquenses, que deveriam ser diretamente contempladas por ações oriundas do PEIF. Notamos que os gestores estaduais desconhecem outras experiências de implementação do modelo intercultural bilíngue de educação, incluindo aquelas citadas no próprio corpo documental que justifica a criação da Portaria n. 798 de 2012 (Brasil, 2012). Naquele documento são descritas ações e experiências de implementação de *escolas de fronteira* no Mercosul. Aqui não se defende a adoção cega de modelos de ensino oriundos de outros espaços fronteiriços, pois a fronteira oiapoquense é um espaço singular na América. Por exemplo, além de sua pujante sociobiodiversidade, é o único limite brasileiro com a zona do euro, o que permanentemente motiva emigrações em busca de melhores condições de

vida. Mas, isso não significa que experiências de outras fronteiras não possam ser aí parcialmente aproveitadas ou adaptadas.

No Protocolo de Acordo (Amapá, 2018) assinado entre a SEED e a Académie de la Guyane verificamos que localmente são realizadas parcerias educacionais sem base em estudos ou trabalhos das comissões elencadas no Acordo-Quadro. De um lado, observamos que as ações no âmbito educacional amapaense se dão a reboque de interesses econômicos que, conforme destacamos no início deste artigo, estão sim na origem do Acordo de 1996. De outro lado, constatamos que os agentes estatais locais são pouco sensíveis às orientações do PEIF que não se coadunam com tais interesses e que pretendem minar processos de dominação cultural existentes nos espaços fronteiriços. Por vezes, o discurso dos representantes da SEED desconsidera a experiência da comunidade escolar, bem como a sociedade oiapoqueense de uma maneira geral – algo que se choca com uma educação alinhada à concepção de interculturalidade subjacente ao PEIF.

Enfim, a análise evidenciou que a visão adotada pelos agentes da SEED se alinha ao multiculturalismo funcional e assimilacionista. Tal visão desconsidera as relações de poder e conflui para o reforço da dominação cultural localmente vigente, o que conflita com uma perspectiva intercultural crítica. A SEED recebeu a demanda, mas desconsiderou as diretrizes e deliberações do Ministério da Educação do Brasil e da CMCT. Assim, criou-se um hiato entre a ideia de interculturalidade que baseia as normativas examinadas e aquela subjacente às políticas educacionais locais.

## REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Protocolo de Acordo entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e a Académie de la Guyane. Amapá: Governo do estado do Amapá, 2018. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2003/gea-renova-acordo-com-a-guiana-francesa-para-a-formacao-de-professores>.
- BRASIL. Decreto nº 2.200 de 08 de abril de 1997. Promulga o Acordo-Quadro de Cooperação, celebrado entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa, em Paris, em 28 de maio de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 20, 29 jan. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1997/d2200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/d2200.htm). Acesso em: 04 de agosto de 2018.
- BRASIL. Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 118, 20 jun. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1271/portaria-mec-n-798#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Escolas%20Interculturais,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural%20e%20bil%C3%A-Dngue>. Acesso em: 04 de agosto de 2018.
- BRASIL e UE lançam plano de ação conjunta, mas sem detalhes. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 2008. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-ue-lancam-plano-de-acao-conjunta-mas-sem-detalhes,298071>. Acesso em: 08 de outubro de 2019.
- BRASIL. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**: bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, 2005, p. 17-22. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/imagens/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/Introduo-e-antecedentes.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012a. Disponível em: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=87322726015>. Acesso em: 15 de julho de 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes. 2012b, p. 19-54.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de setembro de 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008b. p. 19-20.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract). Acesso em: 15 de julho de 2018.

ESCOLAS de fronteira serão implantadas em Oiapoque e Saint Georges. **Diário do Amapá**, Macapá, 09 dez. 2016. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/escolas-de-fronteira-serao-implantadas-em-oiapoque-e-saint-georges/>. Acesso em: 20 set. 2019.

ESCOLA Estadual Joaquim Caetano da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Oiapoque, AP: Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, 2017.

ESCOLA Estadual Joaquim Nabuco. **Projeto Político Pedagógico**. Oiapoque, AP: Escola Estadual Joaquim Nabuco, 2018.

MARTINS, Carmentilla. **Relações bilaterais Brasil/França**: a nova perspectiva brasileira para a fronteira Amapá/Guiana Francesa no contexto global. 2008, 146 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_977f665829b4512353991291ad2d602f](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB_977f665829b4512353991291ad2d602f). Acesso em: 04 de setembro de 2018.

MESQUITA, Caroline. **Amapá e Guiana vão fortalecer formação de professores da escola bilíngue**. Amapá: Governo do Estado do Amapá, 2019. Disponível em: [https://www.portal.ap.gov.br/ler\\_noticia.php?slug=0407/amapa-e-guiana-vao-fortalecer-formacao-de-professores-da-escola-bilingue](https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0407/amapa-e-guiana-vao-fortalecer-formacao-de-professores-da-escola-bilingue). Acesso em: 08 de outubro de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015. 120 p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

SILVA, José Maria da. A cidade de Oiapoque e as relações transnacionais na fronteira Amapá-Guiana Francesa. **História Revista**, Goiânia, n. 10, v. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/9167>. Acesso em: 17 de agosto de 2018.

TORRES, Andreia Martel. **Deste lado do rio**: interculturalidade e ensino de História na fronteira oiapoquense. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/587086/1/Deste%20lado%20do%20rio-%20Interculturalidade%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20na%20fronteira%20oiapoquense%20TORRES%2C%20Andreia%20M.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o..pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2024.

TORRES, Andreia Martel. Formação de professores de história e agentes educacionais na fronteira oiapoquense. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* (org.). **Formação inicial e continuada de professores/as**: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba, PR: Bagai, 2022, p. 69-82.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, 23 de julho 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326558994\\_](https://www.researchgate.net/publication/326558994_)

[Colonialidade\\_e\\_pedagogia\\_decolonial\\_Para\\_pensar\\_uma\\_educacao\\_ou](#). Acesso em: 01 de setembro de 2019.

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, p. 12-41.

---

Recebido em julho/2024 | Aprovado em setembro/2024

## MINIBIOGRAFIA

### **Andreia Martel Torres**

Doutoranda em História (PPHIST/UFPA). Mestra em Ensino de História (ProfHistória/Unifap). Pesquisadora do Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (Lestham/Unifap). Pesquisadora vinculada ao Núcleo Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Gera/UFPA). É professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação do Amapá (Seed-AP).

E-mail: [deiatorres.torres10@gmail.com](mailto:deiatorres.torres10@gmail.com)

### **Sidney Lobato**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) com pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Paris). Professor de História da Amazônia nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), onde também coordena o Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (Lestham/Unifap).

E-mail: [lobatossidney@gmail.com](mailto:lobatossidney@gmail.com)