

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE EM ESCOLAS DE**  
**FRONTEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE,**  
**AMAPÁ, BRASIL**

**RAIMUNDO NONATO MESQUITA VALENTE**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE EM ESCOLAS DE  
FRONTEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE, AMAPÁ,  
BRASIL**

**RAIMUNDO NONATO MESQUITA VALENTE**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dra. Andrea Sonia Berenblum**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Junho de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V154e VALENTE, RAIMUNDO NONATO MESQUITA , 1968-  
EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE EM ESCOLAS DE  
FRONTEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE, AMAPÁ,  
BRASIL / RAIMUNDO NONATO MESQUITA VALENTE. -  
Seropédica, 2019.  
100 f. : il.

Orientadora: Andrea Sonia Berenblum.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Educação intercultural. 2. escolas de Ensino  
Fundamental. 3. fronteira Brasil - Guiana Francesa.  
I. Berenblum, Andrea Sonia, 1964-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.  
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**RAIMUNDO NONATO MESQUITA VALENTE**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/06/2019.

---

Andrea Sonia Berenblum Profa.Dra - UFRRJ

---

Regina Maria de Oliveira Ribeiro Profa.Dra - UFRRJ

---

Roseli Bernardo Silva dos Santos Profa.Dra - IFRR

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus.  
Dedico esta dissertação ainda a minha esposa Gleiciane Valente e a meus filhos Caio Valente e Esther Valente pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Dedico a minha mãe Adonildes Mesquita (*in memoriam*);

Dedico a minha orientadora prof<sup>o</sup> Dra. Andrea Berenblum, pela paciência, confiança. Incentivo e a excelente orientação.

Sem o apoio e incentivo destes não haveria a concretização deste trabalho!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Instituto Federal do Amapá, na pessoa do Prof. Emanuel Alves de Moura pela busca incessante de capacitação do corpo profissional do IFAP.

À direção da escola, aos técnicos e professores da Escola 1 pela oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade das escolas da linha de fronteira Brasil/Guayana Francesa.

À direção da escola, aos técnicos e professores da Escola 2 pela oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade das escolas da linha de fronteira Brasil/Guayana Francesa.

À direção da Escola 3, corpo técnico e professores pela oportunidade de vivência com a diversidade cultural da escola da Guayana Francesa na linha de fronteira.

À Professora Vanessa Michele de língua portuguesa e culturas da Escola 03 pelo apoio e suporte na pesquisa realizada em sala de aula durante o período.

À professora Raimunda Holanda de língua portuguesa e francesa da Escola 1 pelo apoio, suporte e incentivo durante as minhas idas e vindas ao Município de Oiapoque e regiões de fronteira.

À pedagoga e colega Risonete Santiago pelo incentivo durante as dificuldades que surgiam.

A coordenação do PPGEA, aos docentes que muito contribuíram para o nosso crescimento profissional.

*“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”*

Paulo Freire (1997)

## RESUMO

VALENTE, Raimundo Nonato Mesquita . **Educação e interculturalidade em escolas de fronteira: o caso do município de Oiapoque, Amapá, Brasil**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

A educação em cidades de fronteira tem características e situações peculiares. O objetivo geral do trabalho foi conhecer as particularidades do processo de ensino-aprendizagem e as relações culturais estabelecidas em escolas de Ensino Fundamental de fronteira, na dupla fronteira Brasil (Oiapoque-Amapá) e França (Saint-Georg na Guiana Francesa). Pretendemos, ademais, conhecer as características da fronteira Brasil (Oiapoque- Amapá), Guiana Francesa (Saint-Georges); identificar se os Projetos Político Pedagógicos das escolas em estudo consideram e de que formas a educação intercultural e, por último, investigar as particularidades interculturais de escolas da fronteira Oiapoque-Amapá e Saint-Georges-Guiana Francesa. Percebeu-se que as relações culturais são construídas através dos contatos entre vários grupos étnicos e por meio do entrelaçamento de suas respectivas cargas culturais. No caso do Município do Oiapoque várias etnias e grupos de índios, negros e europeus convivem e trocam informações e essas relações interculturais, se forem aproveitadas pelas escolas que integram o sistema de ensino do município de Oiapoque e na cidade de Saint-Georges, poderão ser mais um elemento a ser aproveitado para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com objetivo a levantar, de conhecer e estudar as relações interculturais nos ambientes das Escolas Estaduais localizadas no Município do Oiapoque e em uma escola no Município de Saint-Georges (França). Com a finalidade de revelar o objeto, optou-se pela utilização das seguintes estratégias metodológicas: aplicação de questionários e análise de documentos, como: Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas.

**Palavras-chave:** Educação intercultural, escolas de Ensino Fundamental, fronteira Brasil-Guiana Francesa.

## RESUME

VALENTE, Raimundo Nonato Mesquita. **Education et interculturalité dans les écoles frontalières: le cas d'Oiapoque, Amapá, Brésil.** 2019. 101p. Mémoire (Master en Enseignement Agricole). Institut d'agronomie, Université rurale fédérale de Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019

L'éducation dans les villes frontalières présente des caractéristiques et des situations particulières. L'objectif général du travail était de connaître les particularités du processus enseignement-apprentissage et des relations culturelles établies dans les écoles frontalières, à la double frontière brésilienne (Oiapoque-Amapá) et en France (Saint-Georg en Guyane française). De plus, nous avons l'intention de connaître les caractéristiques de la frontière brésilienne (Oiapoque-Amapá), de la Guyane française (Saint-Georges); identifier si les projets pédagogiques politiques des écoles étudiées traitent et de quelle manière l'éducation interculturelle et, enfin, étudier les particularités interculturelles des écoles de la frontière Oiapoque-Amapá et de la Guyane Saint-Georges-Français. On s'est rendu compte que les relations culturelles s'établissaient à travers les contacts entre divers groupes ethniques et l'entrelacement de leurs fardeaux culturels respectifs. Dans le cas de la municipalité d'Oiapoque, différentes ethnies et groupes d'Indiens, de Noirs et d'Européens coexistent et échangent des informations. Ces relations interculturelles peuvent être exploitées par les écoles qui intègrent le système éducatif de la municipalité d'Oiapoque et de la ville de Saint-Georges. un autre élément à utiliser pour renforcer les processus d'enseignement-apprentissage. La recherche a été développée dans le but de sensibiliser aux relations interculturelles dans les écoles publiques de Oiapoque et dans une école de la municipalité de Saint-Georges (France). Dans le but de révéler l'objet, les stratégies méthodologiques suivantes ont été utilisées: questionnaires et analyse de documents, tels que: Projets politiques pédagogiques des écoles interrogées.

**Mots-clés:** Education interculturelle, écoles primaires, Frontière Brésil-Guyane.

## ABSTRACT

VALENTE, Raimundo Nonato Mosque. **Education and interculturality in frontier schools: the case of Oiapoque, Amapá, Brazil.** 2019. 101p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019

Education in border cities has peculiar characteristics and situations. The general objective of the work was to know the particularities of the teaching-learning process and the cultural relations established in frontier schools, on the Brazilian double border (Oiapoque-Amapá) and France (Saint-Georg in French Guiana). We also intend to know the characteristics of the Brazilian border (Oiapoque-Amapá), French Guiana (Saint-Georges); to identify if the Political Pedagogical Projects of the schools under study consider and in what ways the intercultural education and, finally, to investigate the intercultural particularities of schools of the border Oiapoque-Amapá and Saint-Georges-French Guiana. It has been realized that cultural relations are built through contacts between various ethnic groups and through the interweaving of their respective cultural burdens. In the case of the Municipality of Oiapoque, various ethnicities and groups of Indians, blacks and Europeans coexist and exchange information and these intercultural relations, if they are used by schools that integrate the education system of the municipality of Oiapoque and the city of Saint Georges, may be more an element to be used to strengthen the teaching-learning processes. The research was developed with the purpose of raising, knowing and studying intercultural relations in the environments of the State Schools located in the Municipality of Oiapoque and in a school in the Municipality of Saint-Georges (France). With the purpose of revealing the object, the following methodological strategies were used: questionnaires and document analysis, such as: Pedagogical Political Projects of the schools surveyed.

**Keywords:** Intercultural education, elementary schools, Brazil-French Guiana border.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Trajeto entre os municípios de Macapá e Oiapoque.....	8
<b>Figura 2</b> - Mapa do Estado do Amapá e Municípios.....	9
<b>Figura 3</b> - Ponte Binacional. Brasil-Amapá-Oiapoque e Guiana Francesa .....	10
<b>Figura 4</b> - Travessia Catraia, Oiapoque - Saint-Georges.....	11
<b>Figura 5</b> - Evolução das matrículas no Ensino do Amapá.....	16
<b>Figura 6</b> - Matrículas com rendimento ou movimento declarado .....	19
<b>Figura 7</b> - Movimento e Rendimento das Escolas do Ensino Fundamental - Anos Finais – Amapá 2016.....	22
<b>Figura 8</b> - Movimento e rendimento das escolas do ensino fundamental - anos finais – Amapá 2017 .....	22
<b>Figura 09</b> – Níveis Educacionais na França .....	28
<b>Figura 10</b> – Fachada da Escola 1.....	38
<b>Figura 11</b> - Escola 1: Espaço Alternativo localizado entre salas de aula, funciona como espaço de convivência e integração entre alunos. ....	39
<b>Figura 12</b> – Escola 1: Espaço para prática de esportes aquáticos.....	40
<b>Figura 13</b> - Escola 1: Espaço de cantina que é explorado por terceiros na venda de lanche alternativo para os alunos. ....	40
<b>Figura 14</b> – Fachada da Escola 2.....	41
<b>Figura 15</b> - Escola 2: atividades lúdicas.....	42
<b>Figura 16</b> – Escola 02: Biblioteca. ....	43
<b>Figura 17</b> - Escola 02: Corredor de salas de aula. ....	43
<b>Figura 18</b> - Escola 02: Área de consumo da merenda aos alunos.....	43
<b>Figura 19</b> – Fachada da Escola 3.....	44
<b>Figura 20</b> - Quadro do PPP da 1. 2008.....	53
<b>Figura 21</b> - Quadro do PPP da 1. 2008.....	54
<b>Figura 22</b> - Localização da Região do Escudo das Guianas.....	57

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Informações relacionadas ao ensino do município de Oiapoque .....	12
<b>Tabela 2</b> - População estimada do Estado do Amapá, por município, 2018. ....	13
<b>Tabela 3</b> - População estimada do estado do Amapá, por município, 2013 a 2025. ....	14
<b>Tabela 4</b> - Estimativa da população por faixa etária.....	14
<b>Tabela 5</b> - Número de matrículas na Educação Básica por localização e dependência administrativa, no Estado do Amapá.....	15
<b>Tabela 6</b> - Matrícula inicial, por etapa de ensino, Estado do Amapá - Educação Básica – 2017. ....	17
<b>Tabela 7</b> - Matrícula inicial, por etapa de ensino, Estado do Amapá - Educação Básica – 2016. ....	18
<b>Tabela 8</b> - Número de matrículas na Educação Básica mantidas - Amapá de 2011 a 2014....	19
<b>Tabela 9</b> - Escolas em Funcionamento em 2017 .....	20
<b>Tabela 10</b> – Número de Matriculados por Município e Modalidades de Ensino .....	21
<b>Tabela 11</b> - Docentes em atividade nas redes Federal, Estadual, Municipais e Privada de ensino – 2018.....	23
<b>Tabela 12</b> - Distorção Idade Série na Rede Estadual de Ensino - Ano 2013.....	23
<b>Tabela 13</b> - Índices do IDEB de 2005 a 2021 – Metas projetadas e observadas para o Estado do Amapá.....	24
<b>Tabela 14</b> - Matrícula inicial por etapa de ensino na EJA.....	25
<b>Tabela 15</b> - Escola 3 e Anexo.....	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Conceitos de Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade .....	4
1.1.1 Interculturalidade e Educação Escolar .....	6
1.2 Dados sobre o município de Oiapoque.....	7
1.3 Perfil educacional na microrregião do Oiapoque .....	12
1.3.1 População estimada do Amapá, por Município, para o Período 2013 a 2025..	13
1.3.2 Matrículas na Educação Básica no Estado do Amapá.....	15
1.3.2.1 Matrícula inicial no Estado do Amapá em 2016. ....	17
1.3.3 Rede de Ensino Público estadual – escolas em funcionamento em 2017 ....	20
1.3.4 Docentes em atividade nas redes Federal, Estadual, Municipais e Privada de	
ensino – 2018.....	22
1.3.5 Distorção idade série na rede estadual de ensino - educação básica .....	23
1.3.6 Distorção idade série no ensino fundamental .....	24
1.3.7 Distorção idade série no ensino médio .....	24
1.3.8 IDEB projetado e observado no Amapá – 2005 A 2021 .....	24
1.3.9 Educação de Jovens e Adultos.....	25
1.3.10 Educação Profissional.....	26
1.3.11 Educação Especial no Amapá .....	26
1.3.12 A especificidade do Oiapoque.....	27
1.4 A educação na França central e Guiana Francesa – escola em Saint-Georges –	
estrutura de ensino.....	28
1.4.1 Calendário Escolar.....	30
1.4.2 Ecole Maternelle.....	30
1.4.3 Ecole Primaire .....	31
1.4.4 Collège (6ème - 3ème) .....	31
1.4.5 Lycée (Seconde – Terminale).....	31
1.5 Educação e interculturalidade na fronteira – Saint-Georges .....	32
1.6 O acordo de cooperação franco-brasileiro.....	34
<b>2 CAPÍTULO II PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E</b>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>35</b>
2.1 Métodos de Pesquisa .....	36
2.2 Descrição da Metodologia da Pesquisa .....	36
2.3 Local da pesquisa.....	37
2.3.1 Escola 1 .....	37

2.3.2	Escola 2 .....	40
2.3.3	Escola 3 .....	43
2.4	Percepção sobre interculturalidade.....	44
2.4.1	Metodologia de análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.....	45
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO III RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>46</b>
3.1	Resultados e Discussão.....	46
3.2	O panorama da Educação em Oiapoque e Saint-Georges.....	46
3.3	Percepção dos alunos sobre interculturalidade.....	46
3.4	Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).....	50
3.4.1	Educação e Cultura.....	50
3.4.1.1	Conceito de Educação .....	51
3.4.1.2	Conceito de Cultura .....	51
3.4.2	Qual é o sentido atribuído a “Educação para a Cultura” .....	52
3.4.3	Aspectos Gerais da Interculturalidade.....	55
3.4.3.1	Conceito de Interculturalidade .....	56
3.4.3.2	Abordagens Transversais na Interculturalidade .....	57
3.4.4	Relação das escolas com grupos étnicos .....	58
3.4.5	Tópicos específicos sobre Interculturalidade e relações com diversos grupos étnicos nos PPP.....	59
3.5	Os temas transversais na Interculturalidade .....	60
3.6	Interculturalidade e ensino-aprendizagem.....	60
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>70</b>
	<b>Apêndice A</b> – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da escola 1, Oiapoque –AP. ....	71
	<b>Apêndice B</b> – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da escola 2, Oiapoque –AP. ....	72
	<b>Apêndice C</b> – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da Escola 3, Saint-Georges. ....	73
	<b>Apêndice D:</b> Dados tabulados – escola 1 .....	74
	<b>Apêndice E:</b> Dados tabulados – Escola 2.....	81
	<b>Apêndice F:</b> Dados tabulados – escola 03.....	92

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi idealizado a partir de inquietações pessoais e profissionais. No que toca as questões pessoais: estive diversas vezes no município de Oiapoque-Amapá, e de lá atravessei até o Village de Saint-Georges, na Guiana Francesa, onde via a grande movimentação de pessoas de várias nações e falando várias línguas; e profissionais, trabalhando como profissional da educação, comecei a refletir em como se dava a interação entre estas duas cidades de fronteira e no intuito de contribuir no campo da pesquisa científica apresentando um tema de extrema relevância para a educação, em especial, a educação de escolas de fronteira. Como Pedagogo, tive a oportunidade de trabalhar em instituições públicas e privadas, nos segmentos de Educação básica, no Ensino Fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no sistema S. A partir do meu ingresso no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) tive a oportunidade de conhecer o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Instituição e nele identifiquei a criação de um Campus voltado a atender a portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (MEC, 2012), que versa sobre escolas de fronteira.

O Município de Oiapoque foi criado pelo Decreto-Lei nº 7.578, em 23 de maio de 1945 (BRASIL, 1945), é um município do Estado do Amapá, que se encontra em uma faixa de fronteira entre o Território Ultramarino da Guiana Francesa e Suriname. A Cidade do Oiapoque é banhada pelo Rio de mesmo nome, que flui em direção nordeste do município e deságua no Oceano Atlântico, próximo ao Cabo Orange, separando o Amapá da Guiana Francesa (OLIVEIRA; GUERRA, 2007).

A formação de Oiapoque remonta aos tempos coloniais, em que era parte da Capitania da Costa do Cabo Norte, no século XVI. Os portugueses, em disputa com os espanhóis, constituíram dominância territorial ao sul do Rio Oiapoque, que na época era conhecido como Rio de Vicente Pinzón, para expandir os impérios colonizadores (GÓES-FILHO, 2001).

Os primitivos habitantes da região do Oiapoque compõem um grupo étnico formado por descendentes dos históricos grupos de origens diversas que confluíram para a região, em diferentes épocas (GALLOIS; GRUPIONI, 2003) e é composto pelos povos Waiãpi, que ocupavam a extensão territorial do Rio Oiapoque; os Galibi e Palikur, concentrados no Vale do Rio Uaçá e seus afluentes. A palavra Oiapoque tem origem tupi-guarani, sendo uma derivação do termo "oiap-oca", que significa “casa dos Waiãpi” (FERREIRA, 2008).

O Município de Oiapoque originou-se da morada de um mestiço, em data que não se pode precisar, de nome Emile Martinic, o primeiro habitante não índio do município. Sabe-se que a localidade passou a ser conhecida como “Martinica”; e, ainda hoje, não é raro ouvir essa designação, notadamente de habitantes mais antigos (ROMANI, 2010).

Em 1907, o Governo Federal criou o Primeiro Destacamento Militar do município, que servia de abrigo a presos políticos. Alguns anos depois, esse destacamento foi transferido para Santo Antônio, atual distrito de Clevelândia do Norte, com a denominação de Colônia Militar. Para consolidar a soberania nacional sobre as áreas limítrofes, face ao contestado franco-brasileiro, foi, então, erguido um monumento à pátria, indicativo do marco inicial do território brasileiro (WEISS, 2010).

A partir da década de 1960, houve o fluxo migratório para a região norte do Estado do Amapá, Macapá e cidade do Oiapoque, que passou a receber brasileiros oriundos das diversas regiões do Brasil. Estes utilizavam a cidade de Oiapoque como cidade meio para se deslocar para as regiões de garimpo na Guiana Francesa e Suriname, e também como fonte de mão de obra para impulsionar o processo de construção da Base Aeroespacial de Kourou, na Guiana Francesa, que iniciou sua construção na década de 1960 (SOUZA, 2014). Na composição da população do Município do Oiapoque, além dos povos indígenas de diversas etnias, habitam

homens e mulheres oriundos de vários Estados do Brasil, principalmente do Maranhão e do Pará (idem).

A definição do tema desta pesquisa surge do interesse em identificar se a problemática da Educação Intercultural é abordada em escolas da fronteira Brasil-Amapá-Oiapoque. E de que formas a mesma é abordada nas escolas públicas de Educação Básica do Município de Oiapoque. Como estão sendo tratadas problemáticas como a transferência de saberes e a interação cultural/educacional entre os dois países, França (Guiana Francesa) e Brasil?

O Ministério da Educação instituiu em 2012 o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, com o objetivo de promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue nas áreas fronteiriças. É o que determina a portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (MEC, 2012). O propósito das escolas interculturais de fronteira é fomentar o princípio da interculturalidade, que reconhece as fronteiras como locais de diversidade cultural e promoção da “cultura da paz” (estabelecimento de regime pacífico entre populações vizinhas que compartilham proximidades geográficas e intercâmbios culturais), o conhecimento mútuo e a convivência dos cidadãos dos países fronteiriços<sup>1</sup>.

A fronteira do Brasil Amapá-Oiapoque com a França (Guiana Francesa- Saint-Georges) tem especificidades, que demandam, no mínimo, ações conjuntas dos dois países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira atingem a todos aqueles que residem nestas áreas, dado ter como característica os constantes fluxos de pessoas que cruzam a fronteira de maneira ilegal. Considero que a educação pode cumprir um papel fundamental nesta integração. As relações culturais, educacionais e comerciais de intercâmbio/troca de experiências em regiões de fronteira nem sempre são saudáveis e expõem estas comunidades a mazelas sociais, como a violência e a prostituição e como consequência destes fatos, entre outros, ao abandono escolar.

A área de fronteira Oiapoque – Saint-Georges apresenta números elevados de violência, dentre os quais os assassinatos por conflitos de disputa de espaço de trabalho nos garimpos, além de que casas noturnas atraem grande número de crianças, adolescentes, jovens e adultos que se envolvem com prostituição e violência urbanas. São cidadãos brasileiros e franceses que buscam nestes espaços diversão, sexo remunerado e drogas.

Percebe-se que a questão cultural, no qual a diversidade de etnias caracteriza a forma de vida das populações em áreas fronteiriças, é bem notável na vida de uma cidade com essas características, uma vez que a interculturalidade passa a influenciar no comportamento das pessoas e conseqüentemente na cultura dessa região, como no caso de Oiapoque. Assim, várias instituições de ensino, sejam federais, estaduais ou municipais precisam perceber essa diversidade de culturas para a constituição e consolidação do processo educativo.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP - em seu Plano de Desenvolvimento Institucional estabeleceu que a partir de 2015 (IFAP, 2015), instalará no município de Oiapoque, um Campus Avançado. Para isto, foram realizadas audiências públicas no segundo semestre de 2015, junto às comunidades locais, visando identificar as necessidades do município. O Campus iniciou suas atividades em maio de 2016 com os cursos: Técnico em Comércio; Técnico em Redes de Computadores; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Turismo na modalidade Integrado, Subsequente e PROEJA, e atende a jovens e adultos para a formação técnica profissional.

A modalidade Integrado é uma forma de ensino que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos, através de Curso Técnico de Nível Médio, nas diversas

1 Portaria 798, de 19 de junho de 2012, em seus Cap. 1º, 2º em seus parágrafos e incisos.

atividades do setor produtivo, tendo como propósito o acesso imediato ao mercado de trabalho. Incorpora, também, a perspectiva de requalificação ou de reinserção no setor produtivo, sendo aberto somente a candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental; permitindo ao discente realizar, com uma única matrícula, simultaneamente, o Ensino Médio e o Curso Técnico da área escolhida. O currículo está planejado com o objetivo de integrar os conhecimentos do Ensino Médio às competências da Educação Profissional. O curso tem duração de quatro anos.

Além da perspectiva de requalificação ou reinserção no setor produtivo, é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio, permitindo ao discente realizar, com uma única matrícula, o curso técnico da área escolhida, sendo seu currículo planejado reunindo conhecimentos e competências da educação profissional. Dependendo do curso escolhido, ele terá a duração de um ano e meio a dois anos e meio.

O objetivo geral do trabalho foi conhecer as particularidades do processo de ensino-aprendizagem e as relações culturais estabelecidas em escolas de Ensino Fundamental de fronteira, na dupla fronteira Brasil (Oiapoque-Amapá) e França (Saint-Georg na Guiana Francesa). Pretendemos, ademais, conhecer as características da fronteira Brasil (Oiapoque-Amapá), Guiana Francesa (Saint-Georges); identificar se os Projetos Político Pedagógicos das escolas em estudo consideram e de que formas a educação intercultural e, por último, investigar as particularidades interculturais das escolas da fronteira Oiapoque-Amapá e Saint-Georges-Guiana Francesa.

A presente Dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro abordamos a contextualização da investigação e realizamos uma revisão de literatura acerca dos conceitos de cultura, interculturalidade, educação intercultural, multiculturalismo, além de informações sobre o município de Oiapoque e Estado do Amapá. O segundo capítulo está dedicado aos Procedimentos Metodológicos da pesquisa e explora os métodos utilizados na investigação. No último capítulo apresentamos os resultados da pesquisa e abordamos as peculiaridades da educação intercultural no Oiapoque.

# 1 CAPÍTULO I

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A Lei 9396/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, em seu Título I e no Capítulo I, Art. 1º, afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, em seu artigo 3º trata dos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. e 20 de dezembro de 1996).

A educação é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil e regulamentado pela citada lei, cabendo ao cidadão fazer valer este direito. A escola em seu papel social precisa assumir a função de guardião destes direitos, visando o reconhecimento e valorização da cultura de cada indivíduo e grupo, independentemente de sua origem étnica, cultural, social, econômica, orientação sexual e nacionalidade.

### 1.1 Conceitos de Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade

Observando a forma como as escolas abordam a temática da cultura em sala de aula e como as crianças têm aprendido no seu cotidiano o significado desta palavra, vimos a reprodução de um conceito, que teve origem no século XIX, e que permeia até os dias atuais nas escolas e nas comunidades.

Canclini (1983; 2015) propõe não restringir o uso do termo cultura somente à compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sistema social.

Esta aproximação pode ser favorecida com uma educação intercultural, que contribua para formar uma nova consciência de convivência nessa diversidade. A perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação, que busca ir além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas (FLEURI, 2002).

Candau (2008) afirma que é necessário distinguir as diferentes concepções de multiculturalismo, sendo este dividido em: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Nesse sentido, autora relata que a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades.

Já a abordagem diferencialista parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe, então, colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto (idem). Por último, o multiculturalismo interativo é a afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras.

A história da formação do Brasil e da educação brasileira é constituída de povos de diversas etnias, oriundos de diversos continentes, caracterizando assim um processo de mistura ao longo do tempo, que deu lugar à diversidade cultural, étnica e linguística (COSTA, 2000).

As escolas da fronteira Brasil (Amapá-Oiapoque) e França (Guiana Francesa - Saint-Georges), tem características similares devido à proximidade geográfica, considerando o número de brasileiros que estudam em Saint-Georges (Guiana Francesa) e Cidadãos com dupla nacionalidade (Brasileira /Francesa) que estudam em Oiapoque. Os alunos das escolas dessa fronteira vivenciam uma diversidade cultural significativa, como o contato com a música francesa, danças, e música brasileira regional, com as diversas línguas faladas na fronteira, o folclore local, jogos e outras tecnologias, e neste contexto a escola precisa abrir suas portas e permitir que as identidades culturais possam emergir e favorecer movimentos de articulação e integração.

E para isso é importante construir um currículo escolar integrador das manifestações culturais e traços particulares destes cidadãos brasileiros e cidadãos de dupla nacionalidade. A problemática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira.

É necessário, neste contexto, oferecer ao aluno a possibilidade de compreender que o Brasil é um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997). Os PCNs dão ênfase à pluralidade cultural, sendo que o currículo escolar é um documento que deve ser construído e organizado com base nessa pluralidade:

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre a democracia, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida, no cotidiano.

A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, caracterizadas pela visão de mundo de cada grupo.

Estruturam-se, na organização social dos diferentes grupos humanos, diferentes tipos de liderança e coordenação, diferentes mecanismos de participação e comunicação. A noção de que diferentes grupos étnicos e culturais têm organizações políticas internas próprias, diferenciadas entre si, é conteúdo a transversalizar em História, ao tratar, por exemplo, da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos imigrantes em território nacional, assim como da formação de estruturas político-partidárias, entrelaçadas com aspectos culturais na história do Brasil (BRASIL, 1997).

Fleuri (2002) afirma que a educação intercultural se desenvolve fundamentalmente com a relação entre pessoas, que são as criadoras e sustentadoras das culturas, não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato.

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver habilidades pedagógicas para incluir-se na cultura do aluno e não apenas pretender que o aluno se adapte à cultura hegemônica da escola. A escola não opera no vácuo a cultura que ali se transmite e constrói, não opera em mentes sem significados prévios, sem leituras de mundo particulares. Aqueles que participam da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas (SACRISTÁN, 1995).

No entanto, o citado autor (idem) ainda afirma que a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite.

Nesse processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, a globalização trouxe para a humanidade a aproximação de forma direta e indireta e em tempo real de mudanças nos modos de ser e agir das pessoas. Nas áreas de fronteira é perceptível essa relação a partir da troca de experiências em educação, cultura, comércio e economias e isto se evidencia também entre os moradores da região da fronteira Brasil e França.

Assim, educação intercultural pressupõe a intenção da interação e exige uma revisão dos métodos e dos conteúdos de ensino-aprendizado para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural (VIEIRA, 2002).

Ao tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas beneficiam grupos sociais poderosos. Dessa forma, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atiram-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo “outro” (MOREIRA e MACEDO, 2006).

Novas tecnologias difundidas para o mundo contribuem para que aquilo que é considerado novidade se propague mais rapidamente em meio à sociedade, acarretando mudanças nas concepções de viver e aprender. Nesse processo de transformação, aquilo que se aprendeu com antepassados (saberes tradicionais) começa a ser formatado de maneira diferente, pois a educação intercultural surge como proposta pedagógica que visa a desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas. Buscar preservar as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, objetivando a troca e o enriquecimento recíproco (VIEIRA, 2002) é central.

### **1.1.1 Interculturalidade e Educação Escolar**

A cultura é fundamental para a formação cidadã, haja vista que denota a convivência em sociedade, ou seja, pauta a maneira como o indivíduo estabelecerá a comunicação com os seus pares. Segundo Duarte e Martins (2012), a conceituação de cultura está relacionada ao rol de atividades do sujeito sociais acumuladas durante a sua existência.

A cultura, nesse sentido, se torna uma ferramenta de organização social, estabelecendo códigos e atitudes que auxiliam condutas individuais em todas as circunstâncias, incluindo o cotidiano escolar. As culturais motivam ações sociais e reestruturam o enredamento social contraído por essa cultura. É necessário sugerir uma educação por meio de uma atitude que valorize e discuta os diversos elementos culturais, oferecendo as ferramentas necessárias à

construção do conhecimento, Silva (2011:14) afirma que:

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos.

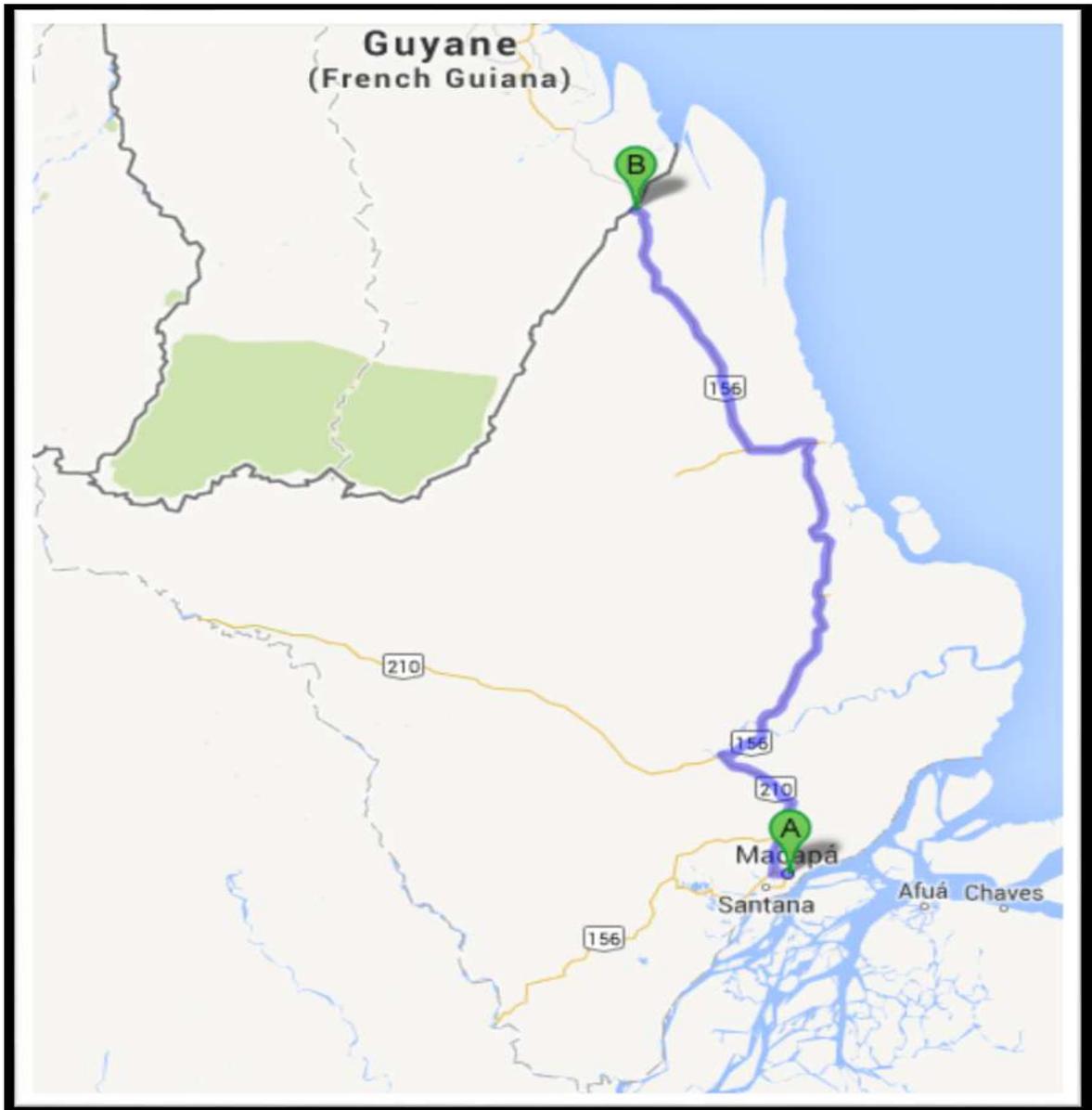
Ratificando esse pensamento, a cultura é um subsídio para a formação do sujeito social, no sentido de fornece as ferramentas necessárias aos processos cognitivos, atuando como auxiliar na construção do conhecimento (RIBEIRO; SILVA, 2013).

O processo de ensino-aprendizagem é também resultado das movimentações culturais, haja visto que tem incorporado os elementos a sua essência. Para Forquin (1993:14), “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última ...”. A educação e a cultura são elementos que formam uma unidade, sendo fundamental para o pensamento crítico, e imprescindível para a construção do currículo escolar e das práticas pedagógicas. É um desafio permanente estabelecer na escola um ambiente propício à multiculturalidade.

## **1.2 Dados sobre o município de Oiapoque**

Na escala local/regional, o meio geográfico que caracteriza a zona de fronteira é formado pelas cidades gêmeas Oiapoque/Amapá/Brasil e Saint-Georges/Guiana Francesa, originando uma região de fronteira internacional e estadual, e onde se encontram as maiores tribos indígenas do Amapá, dentre as quais os Karipuna (aldeias do Manga), Galibi do Oiapoque, Galibi do Kumarum e os Palikur, na aldeia de Kumenê, no Rio Urucauá, com uma população de 5.519 habitantes, correspondendo a 77% da população indígena amapaense (IBGE, 2016).

A cidade do Oiapoque e suas comunidades indígenas estão localizadas ao norte do estado (Meso Região Norte), a 576 km da Capital Macapá. Os meios de acesso ao município são por via aérea, marítima e rodoviária pela BR 156, com aproximadamente 480 km pavimentados e 110 quilômetros não pavimentados, sendo esta via a mais utilizada. O município possui, além de sua sede, dois distritos: Clevelândia e Vila Velha. Limita com os municípios: Calçoene, Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari, Laranjal do Jari e a Guiana Francesa (FIGURAS 1 e 2).



**Figura 1** - Trajeto entre os municípios de Macapá e Oiapoque  
Fonte: Googlemaps.



**Figura 2** - Mapa do Estado do Amapá e Municípios

Fonte: Organização Geografia na Internet: [www.geogeral.com](http://www.geogeral.com)

Nessa composição cultural, as terras indígenas de Oiapoque são respectivamente: Uaçá, Galibi e Juminã, território de domínio de indígenas de quatro povos: os Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kalinã, com dezenas de comunidades indígenas, em um complexo étnico de aproximadamente quatro mil indígenas falantes de línguas variadas, praticantes de costumes e tradições diversas, herdeiros de um passado histórico de resistência e perpetuação cultural pelo qual a educação se constitui num fator primordial de difusão e valorização cultural. Nesse sentido a UNESCO (2011) afirma que:

Considerada habitualmente sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, a educação é também uma questão de transmissão de valores na mesma geração, entre gerações e entre culturas. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliá-los a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. Os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central.

Os adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira fluvial serão articulados pela Ponte Binacional (FIGURA 3), que se constitui num grande potencial de integração econômica e cultural, assim como de manifestações condensadas dos problemas característicos da fronteira, que nesse espaço adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.



**Figura 3** - Ponte Binacional. Brasil-Amapá-Oiapoque e Guiana Francesa

A ponte Binacional que liga o município de Oiapoque/Brasil e a Guiana Francesa, levará a um grande intercâmbio no Escudo das Guianas, principalmente por via rodoviária. Enquanto a ponte Binacional não for inaugurada<sup>2</sup> o acesso de pessoas entre as cidades de Oiapoque e Saint-Georges é feito por via fluvial, através de catraias (Figura 4), com o tempo em média de 10 a 15 minutos, ou por balsas, possibilitando o transporte de veículos com turistas do lado francês para o brasileiro.

2 . A inauguração da ponte Binacional ocorreu, porém, o trânsito de pessoas é parcial, pois é necessário visto pelo governo Francês que não é concedido a todos por conta dos pré-requisitos e a mesma funciona em horários preestabelecidos pelo Governo Frances.



**Figura 4** - Travessia Catraia, Oiapoque - Saint-Georges

O objetivo do trânsito de pessoas entre essas duas cidades normalmente é a prática do comércio e do turismo. O intercâmbio nas áreas de educação, saúde, segurança e esporte é evidente e perceptível através do movimento de brasileiros que atravessam a fronteira para frequentar a escola de Ensino Fundamental na cidade de Saint-Georges e realizar consultas médicas e, da mesma forma, cidadãos franceses que vem para Oiapoque para participar de atividades de competição desportivas e praticar o turismo. O setor primário da economia está concentrado na criação de gado bovino, bubalino e suíno e na cultura de mandioca (farinha), laranja, milho e cana-de-açúcar.

No setor secundário podem-se mencionar a extração de ouro, o artesanato, incluindo-se a fabricação de luxuosas joias em ouro, e pedras preciosas, além de algumas serrarias e padarias. O município também já está exportando, através da Associação Agroextrativista do

Cassiporé (Município de Calçoene) para a França, produtos e subprodutos oriundos do extrativismo vegetal e mineral.

De modo geral, a extração mineral possui pouca representatividade na caracterização regional da faixa de fronteira. Contudo, em função do volume e do número de jazidas localizadas no Arco Norte (a parte setentrional do Brasil em que apresenta relevo acidentado, apresenta uma imensa riqueza de minérios como ouro, prata e gemas) Recursos Naturais - CFRN<sup>3</sup> (BRASIL, 1988), esta atividade pode se constituir numa alternativa para as economias municipais desta região, que atualmente encontram grandes dificuldades em gerar renda local.

Outro problema a ser enfrentado é a questão da mineração irregular nas áreas dos garimpos, que já se tornou um problema recorrente nessa área de fronteira. Dezenas e centenas de brasileiros atravessam a fronteira cotidianamente Brasil-França, de maneira clandestina (sem documentos), em busca de ouro.

O setor terciário é movido pela existência de um pequeno comércio (mercearias), beneficiado pelo intercâmbio existente com Saint-Georges (São Jorge) e com a Vila de

<sup>3</sup> . *Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Naturais*, prevista no artigo 20, § 1º, da Constituição da República.

Cleवलândia (Vilarejo de Oiapoque), a 5 km da cidade, possui restaurantes, bares e algumas boates (IBGE, 2013).

### 1.3 Perfil educacional na microrregião do Oiapoque

Em relação à Educação, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (MEC, 2011), mostram que o Município de Oiapoque não conseguiu cumprir as metas previstas. A mesma era em 2011 de 4.1, todavia o município alcançou o índice 3.1. E apresenta 41 escolas de educação básica (Figura 1). Oiapoque ainda necessita de muitos investimentos em educação, o que justifica uma nota baixa no IDEB, talvez, a distância da capital (Macapá) aumente a necessidade de melhorias e investimentos em todos os setores sociais de Oiapoque, e principalmente na educação. Pois apresenta uma riqueza cultural complexa, mas que é pouquíssimo explorada na educação. Nesse sentido há a necessidade de ampliação da discussão dessa questão no município, uma vez que se essa diversidade cultural for desenvolvida na escola de maneira que seja uma incentivadora da aprendizagem, a escola ganhará com esse aspecto. Uma comparação entre o quantitativo de matrículas que pode ser observado no intervalo de 2012 a 2017 pode ser observado na tabela 1.

**Tabela 1** - Informações relacionadas ao ensino do município de Oiapoque

ANO	2016			2017		
Escolas	Nível			Nível		
	Fundamental/Médio	Superior	Total	Fundamental/Médio	Superior	Total
Municipal/ Estadual	47	0	47	46	0	46
Privada	2	0	2	1	0	1
Total	49	0	49	47	0	47

ANO	2016			2017		
Matrículas	Nível			Nível		
	Fundamental/Médio	Superior	Total	Fundamental/Médio	Superior	Total
Municipal/ Estadual	8.443	0	8.443	8.867	0	8.867
Privada	46	0	46	26	0	26
Total	8.489	0	8.489	8.893	0	8.893

ANO	2016			2017		
Docentes	Nível			Nível		
	Fundamental/Médio	Superior	Total	Fundamental/Médio	Superior	Total
Municipal/ Estadual	216	0	216	230	0	230
Privada	0	0	0	0	0	0
Total	216	0	216	230	0	230

Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais - CEPE/SEED/AP

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) no estudo denominado

*Projeção da população do Brasil*, realizado em todas as unidades da Federação, por sexo e idade para o período 2000-2030, estimou a população do Estado do Amapá para o ano de 2013 em 734.996 habitantes; todavia, as estimativas mais atuais mostram a população amapaense distribuída nos seus 16 municípios conforme Tabela 2.

**Tabela 2** - População estimada do Estado do Amapá, por município, 2018.

População residente estimada, segundo os municípios do Amapá - 2018		
Ordem	Unidade da Federação e Município	População residente estimada (Pessoas)
1	Amapá	829.494
2	Macapá (AP)	493.634
3	Santana (AP)	119.610
4	Laranjal do Jari (AP)	49.446
5	Oiapoque (AP)	26.627
6	Porto Grande (AP)	21.484
7	Mazagão (AP)	21.206
8	Tartarugalzinho (AP)	16.855
9	Pedra Branca do Amapari (AP)	15.931
10	Vitória do Jari (AP)	15.605
11	Calçoene (AP)	10.926
12	Amapá (AP)	9.029
13	Ferreira Gomes (AP)	7.591
14	Cutias (AP)	5.864
15	Itaubal (AP)	5.387
16	Serra do Navio (AP)	5.306
17	Pracuúba (AP)	4.993

Fonte: IBGE - Estimativas de População

Fonte: IBGE (2018).

A distribuição da população estimada nos municípios mostrou que 74.30 % concentrava-se em Macapá e Santana. Ao se acrescentar Laranjal do Jari, a concentração passou a 80.20 % da população estadual. O estudo mostrou, ainda, que em 2018, dentre os 16 municípios do estado, dois possuíam mais de 100 mil habitantes; um possuiu menos de cinco mil e seis possuíam menos de 10 mil habitantes.

O Censo populacional realizado pelo IBGE em 2010) aferiu também a distribuição da população do Estado do Amapá de acordo com sua localização na zona rural ou urbana. Comparando as populações do Censo de 2010 e da Estimativa de 2018. Considerando os dados fornecidos pelo IBGE no censo de 2010 em relação à população do Oiapoque, vamos que 67.5% dela se concentra na zona urbana e 32.5% em área rural, com uma estimativa de crescimento de 9,35% chegando a um total de 22.966 em 2018.

### 1.3.1 População estimada do Amapá, por Município, para o Período 2013 a 2025

A partir dos levantamentos e estimativas de autoria do IBGE (2015), fez-se a distribuição da população estadual nos dezesseis municípios, conforme a Tabela 3, possibilitando uma visualização da população demandante do atendimento educacional no

período de vigência do Plano Decenal de 2015 a 2025 (AMAPÁ, 2015). Esse plano é de suma importância para a educação, pois realiza previsões sobre o crescimento da educação, e esses valores serão responsáveis pela previsão de recursos financeiros que o Governo do Estado deverá disponibilizar para fomentar a educação. Além disso, esses dados também servirão de base para o fortalecimento das estatísticas consolidadas pelo Ministério da Educação em relação ao Amapá.

**Tabela 3 - População estimada do estado do Amapá, por município, 2013 a 2025.**

População Estimada - Estado do Amapá - por município - 2013 a 2025						
Município	2013	2016	2019	2022	2024	2025
Amapá	8.483	9.029	9.557	10.066	10.397	10.560
Calçoene	9.793	10.423	11.032	11.621	12.003	12.190
Cutias	5.173	5.506	5.828	6.139	6.340	6.439
F Gomes	6.525	6.945	7.353	7.743	7.997	8.122
Itaubal	4.722	5.026	5.320	5.603	5.787	5.878
L do Jari	43.832	46.653	49.380	52.014	53.722	54.562
Macapá	437.256	465.395	492.601	518.872	535.911	544.292
Mazagão	18.739	19.945	21.111	22.237	22.967	23.326
Oiapoque	22.986	24.465	25.895	27.276	28.172	28.613
P Branca	12.828	13.653	14.452	15.222	15.722	15.968
P Grande	18.708	19.912	21.076	22.200	22.929	23.287
Pracuúba	4.277	4.552	4.818	5.075	5.242	5.324
Santana	108.897	115.905	122.680	129.223	133.467	135.554
S Navio	4.761	5.067	5.363	5.650	5.835	5.926
Tartarugalzinho	14.292	15.212	16.101	16.960	17.517	17.791
V Jari	13.724	14.607	15.461	16.286	16.820	17.083
<b>Total Estado</b>	<b>734.996</b>	<b>782.295</b>	<b>828.028</b>	<b>872.187</b>	<b>900.828</b>	<b>914.915</b>

Fonte: AMAPÁ (2015).

Realizando uma distribuição da população amapaense em idade escolar, nos termos que dispõe a LDB (BRASIL, 1996), em 2018 a população escolar de 0 a 17 anos, a idade esperada para frequentar as várias etapas da Educação Básica, era de 297.917 habitantes, distribuída nos municípios conforme a Tabela 4.

**Tabela 4 - Estimativa da população por faixa etária.**

Estimativa da população de 0 a 17 anos – Estado do Amapá, por município –2013						
Município	Faixa Etária					
	0 a 3	4 e 5	6 a 10	11 a 14	15 a 17	0 a 17
<b>Estado</b>	64.141	33.051	85.115	68.704	46.906	297.917
Amapá	740	381	983	793	541	3.438
Calçoene	855	440	1.035	1.014	625	3.969
Cutias	451	233	600	483	330	2.097
F Gomes	569	294	756	609	416	2.644
Itaubal	412	212	548	441	301	1.914
L do Jari	3.825	1.971	5.082	4.091	2.797	17.766
Macapá	38.158	19.664	50.696	40.810	27.905	177.233
Mazagão	1.635	843	2.172	1.749	1.196	7.595
Oiapoque	2.006	1.033	2.665	2.146	1.467	9.317
P Branca	1.120	576	1.487	1.198	819	5.200
P Grande	1.633	841	2.169	1.747	1.194	7.584
Pracuúba	373	193	496	399	273	1.734
Santana	9.503	4.897	12.626	10.164	6.950	44.140
S do Navio	416	213	552	445	304	1.930
Tartarugalzinho	1.247	643	1.657	1.334	912	5.793
V do Jari	1.198	617	1.591	1.281	876	5.563

Fonte: Amapá (2015).

A distribuição da população estimada para 2018 possibilitou um olhar mais

aproximado das demandas por educação dos municípios, por faixa etária, que também mostrou o grande desafio de atendimento. Tomando-se como exemplo o município de Pracuúba (com a menor população estimada para o Estado em 2013), de 4.277 habitantes em 2013 e 49.6% da população concentrada na zona urbana, numa situação ideal deveriam ser construídas ações que atendessem com ensino médio a 273 educandos (as) na idade de 15 a 17 anos, dispersos nas zonas rural e urbana. Assim, percebe-se a importância desses indicadores para o desenvolvimento da educação.

### 1.3.2 Matrículas na Educação Básica no Estado do Amapá

Flach (2005, página 68), ao comentar sobre a obrigatoriedade da matrícula na educação básica, revela que:

Sendo assim, a educação colocada como direito de todos e dever do Estado e da família é entendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, para que este exerça plenamente a cidadania e, de quebra, obtenha qualificação para o trabalho. O status dado à educação é tão importante que o ensino gratuito e obrigatório (ensino fundamental) tornou-se direito público subjetivo nos termos do art. 208. Após a declaração, no texto constitucional, do direito à educação à totalidade da população, convém analisar sob quais princípios a educação e o ensino estão assentados. O artigo 206 elenca alguns princípios sob os quais o ensino deve ser ofertado de forma gratuita.

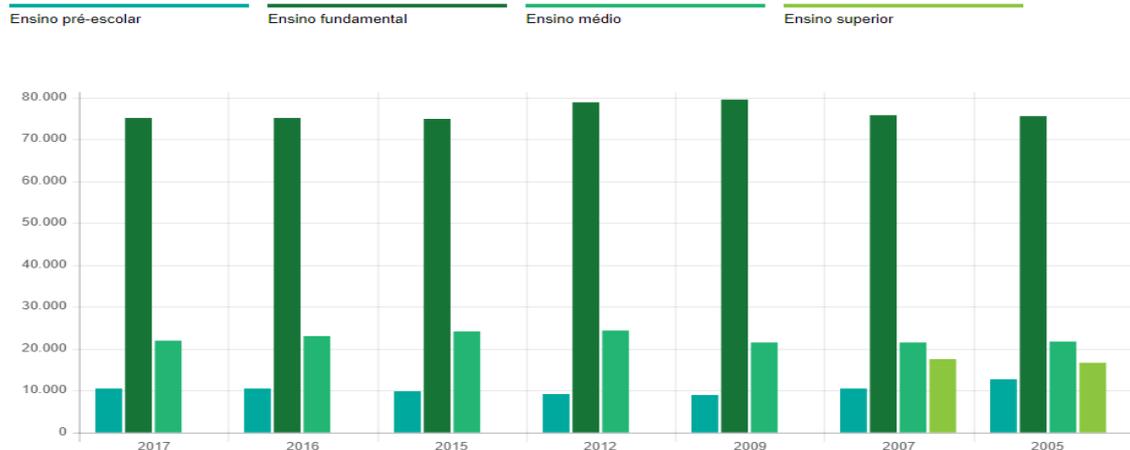
A Tabela 5 mostra o número de matrículas na Educação Básica por localização e Dependência Administrativa, no Estado do Amapá, no período de 2006 a 2014. Um dado que chama a atenção se refere à perda de 25.363 matrículas na Rede Estadual no período de 2006 a 2014, fenômeno que ocorre basicamente nas matrículas realizadas na zona urbana. Uma parte significativa dessas matrículas migrou para as redes municipais, devido ao processo de Municipalização do Ensino que ocorre nos últimos anos no Brasil e no Amapá.

**Tabela 5** - Número de matrículas na Educação Básica por localização e dependência administrativa, no Estado do Amapá

ANO	Matrículas na Educação Básica														
	Localização/Dependência Administrativa														
	Total	Total Geral por Dep. Administrativa				Urbana				Rural					
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2006	233.036	0	157.849	53.345	21.842	197.758	0	133.532	44.019	20.207	35.278	0	24.317	9.328	1.635
2007	223.634	0	151.115	52.535	19.984	189.082	0	127.426	43.044	18.612	34.552	0	23.689	9.491	1.372
2008	225.249	0	147.982	57.778	19.491	188.889	0	123.407	47.330	18.152	36.360	0	24.575	10.446	1.339
2009	227.647	0	147.129	60.406	20.112	190.034	0	121.528	49.648	18.860	37.613	0	25.601	10.760	1.252
2010	229.729	0	147.713	62.289	19.747	192.230	0	122.272	51.252	18.706	37.499	0	25.441	11.017	1.041
2011	230.439	690	148.805	61.427	19.517	193.293	690	123.093	50.520	18.990	37.146	0	25.712	10.907	527
2012	233.447	904	148.941	64.387	21.215	195.535	904	121.022	53.015	20.594	37.912	0	25.919	11.372	621
2013	228.833	1.267	136.247	70.070	21.249	189.238	1.267	109.852	57.448	20.871	39.595	0	26.395	12.622	578
2014	230.629	1.661	132.486	72.551	23.931	191.014	1.661	106.309	59.698	23.346	39.615	0	26.177	12.853	585

Fonte: AMAPÁ (2018).

**Matriculas** ( Unidade: matrículas )



**Figura 5 - Evolução das matrículas no Ensino do Amapá**

Fonte: IBGE (2019).

Em 2014 a Rede Municipal/Estadual apresentou um total de 157.849 matrículas e em 2017 diminuiu para 132.486 matrículas. Considerando esse dado, supõe-se, por exemplo, que a rede escolar teria hoje espaço físico ocioso, assim como um grande número de professores sem ter para quem dar aula.

No entanto, o que se observa é que ainda há filas em frente às escolas, e na própria SEED, de pessoas atrás de vagas e a reclamação de falta de professores nas escolas. Nesse último caso, sabe-se que nos últimos dois concursos realizados pelo Governo do Amapá em 2006 e 2012, algumas disciplinas do ensino médio, como química e física, por exemplo, não teve candidatos em número suficiente para o quantitativo de vagas ofertadas.

De acordo com dados do INEP e do Centro de Pesquisas Educacionais da SEED, CEPE (AMAPÁ, 2017), em 2017 o Sistema de Ensino do Estado do Amapá (Tabela 6), na Educação Básica, matriculou 225.089 educandos, nas redes federais (2.958), estadual (123.805), municipal (75.769) e privada (22.557).

**Tabela 6 - Matrícula inicial, por etapa de ensino, Estado do Amapá - Educação Básica – 2017.**

MATRÍCULA INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO, NO ESTADO DO AMAPÁ - 2017															
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	ESCOLA	TOTAL 1-4	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO 9	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 1, 2	EJA		
					TOTAL 5	CRECHE	PRÉ ESCOLA	TOTAL 4	ANOS INICIAIS 7	ANOS FINAIS 8			TOTAL 1, 1	EJA FUNDAM 1, 2	EJA MÉDIO 1, 3
ESTADO DO AMAPÁ				225089	24842	3748	21094	135995	81617	54378	37428	5821	23214	13950	9264
	Estadual			123805	394	43	351	72590	25664	46926	32918	1579	16838	8273	8565
		Rural		26348	342	21	321	19034	9914	9120	4509	-	2463	1768	695
		Urbana		97457	52	22	30	53556	15750	37806	28409	1579	14375	6505	7870
	Federal	Urbana		2958	-	-	-	-	-	-	1600	2897	158	-	158
	Municipal			75769	19957	2574	17383	50994	48266	2728	-	-	4818	4818	-
		Rural		13486	3992	422	3570	8947	8495	452	-	-	547	547	-
		Urbana		62283	15965	2152	13813	42047	39771	2276	-	-	4271	4271	-
	Privada			22557	4491	1131	3360	12411	7687	4724	2910	1345	1400	859	541
		Rural		400	-	-	-	140	-	140	180	80	-	-	-
		Urbana		22157	4491	1131	3360	12271	7687	4584	2730	1265	1400	859	541

Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP

Do total de matriculados, 40.234 (17.87%) estavam na zona rural e 198.341 (88.11%) na Zona Urbana. Com relação à distribuição da população estudantil nas etapas e modalidades, os dados do CEPE/SEED informam que em 2017 foram matriculados na Educação Infantil 24.842 crianças (3.748 em creche e 21.094 em pré-escola).

No Ensino Fundamental Regular foram matriculados 135.995 estudantes (81.617 nos anos/séries iniciais e 54.378 nos anos/séries finais). No Ensino Médio Regular foram matriculados 37.428 estudantes. Na Educação Profissional foram matriculados 5.821 estudantes. Na Educação de Jovens e Adultos foram matriculados 13.950.

### 1.3.2.1 Matrícula inicial no Estado do Amapá em 2016.

Em 2016 foram matriculados no sistema de ensino do estado, na Educação Básica, 230.004 educandos (as) sendo: na rede federal, 3.213; na rede estadual, 128.450; na rede municipal, 73.355 e, na rede privada, 22.986 educandos. Do total de matriculados, 40.328 (17.53%) estavam na zona rural e 189.676 (82.46%) na zona urbana (Tabela 7).

**Tabela 7 - Matrícula inicial, por etapa de ensino, Estado do Amapá - Educação Básica – 2016.**

MATRÍCULA INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO, NO ESTADO DO AMAPÁ - 2016																					
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	CÓDIGO DA ESCOLA	ESCOLA	TOTAL	REGULAR						EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EJA			ESPECIAL					
						EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL				Ensino médio	Total	Ensino fundamental	Ensino médio	Total	Educ infantil	Ensino médio	EJA	
						Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais										
ESTADO DO AMAPÁ					230004	25049	3894	21155	136533	81058	55475	37178	7446	23213	14271	8942	585	81	118	-	386
	Estadual				128450	388	36	352	73415	25647	47768	34047	2798	17604	9329	8275	198	50	47	-	101
		Rural			26675	388	36	352	19516	9961	9555	4643	-	2128	1722	406	-	-	-	-	-
		Urbana			101775	-	-	-	53899	15686	38213	29404	2798	15476	7607	7869	198	50	47	-	101
	Federal	Urbana			3213	-	-	-	-	-	-	-	3213	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal				75355	19849	2460	17389	51126	48221	2905	-	-	4379	4379	-	1	1	-	-	-
		Rural			13128	3861	316	3545	8829	8345	484	-	-	438	438	-	-	-	-	-	-
		Urbana			62227	15988	2144	13844	42297	39876	2421	-	-	3941	3941	-	1	1	-	-	-
	Privada				22986	4812	1398	3414	11992	7190	4802	3131	1435	1230	563	667	386	30	71	-	285
		Rural			525	-	-	-	190	-	190	232	103	-	-	-	-	-	-	-	-
		Urbana			22461	4812	1398	3414	11802	7190	4612	2899	1332	1230	563	667	386	30	71	-	285

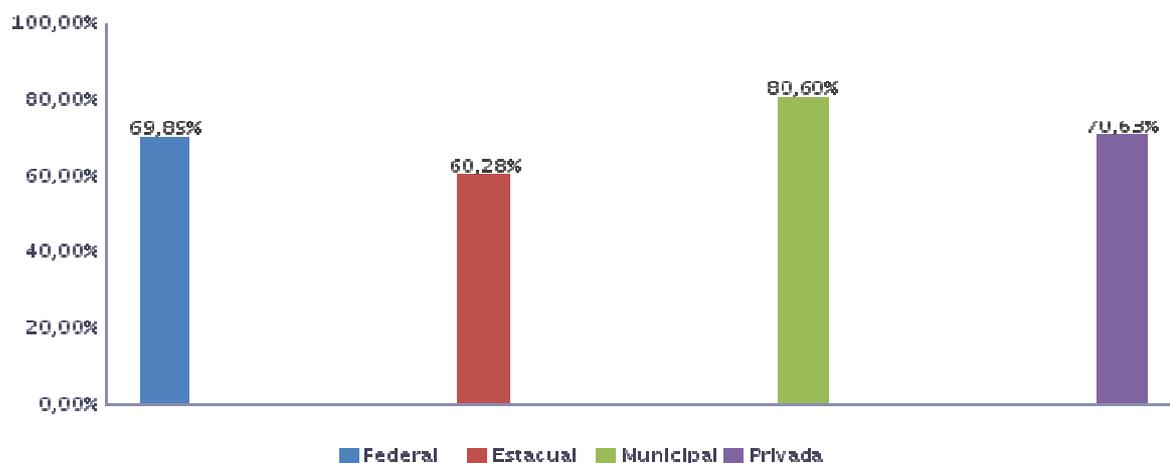
Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP

Comparando os dados de matrículas de 2017 com os de 2016, em cada rede de ensino, verifica-se que na rede federal houve um aumento de 12,60% (de 2.958 para 3.213). Na rede estadual houve uma redução nas matrículas de 9,06% (de 128.450 para 123.805). Na rede municipal houve aumento nas matrículas de 1,95% (de 75.769 para 75.769) e, na rede privada o aumento foi de 1,9% (de 22.557 para 22.986). Considerando a matrícula geral na educação básica em 2016, por etapa e modalidade de ensino, verifica-se que 25.049 estudantes foram matriculados na Educação Infantil (3.3.894 em creche e 21.156 em pré-escola).

Um número de 136.533 estudantes foi matriculado no Ensino Fundamental Regular (81.058 nos anos/séries iniciais e 55.475 nos anos/séries finais). Ademais, 37.178 estudantes foram matriculados no Ensino Médio Regular; e 7.446 estudantes foram matriculados na Educação Profissional; 23.213 estudantes foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos e 585 estudantes foram matriculados na Educação Especial.

Comparando as tabelas, verifica-se que houve aumentos e reduções no número de matrículas. Na Educação Infantil houve redução de 0,83% (de 25.049 para 24.842) sendo que na Creche a redução foi de 3,88% (de 3.894 para 3.748) e na Pré-Escola foi de 0,29% (de 21.155 para 21.094).

No Ensino Fundamental Regular houve redução de 3,44% (de 140.674 para 135.995) sendo que nos anos/séries iniciais o aumento foi de 2,27% (de 79.802 para 81.617) e nos anos/séries finais a redução foi de 11,89% (de 60.872 para 54.378). No Ensino Médio Regular a redução no número de matrículas foi de 0,29% (de 37.536 para 37.428). Na Educação Profissional o aumento foi de 80,75% (de 3.221 para 5.821). Na Educação de Jovens e Adultos o aumento foi de 1,25% (de 22.927 para 23.214). A Figura 6 mostra a distribuição das matrículas na educação básica em 2018.



**Figura 6 - Matrículas com rendimento ou movimento declarado**

Fonte: Inep (2019)

A Tabela 9 apresenta o Número de Matrículas na Educação Básica mantidas pelo Governo do Estado do Amapá – 2011 a 2014. Nesta tabela, diferentemente do que se vê na Figura 7, observa-se que nos últimos quatro anos a matrícula no ensino médio oferecido nas escolas mantidas pelo Governo do Estado do Amapá se manteve estável, com uma média de 34.348 alunos matriculados. No caso de 2014, os 34.140 educandos da rede estadual foram matriculados em 108 escolas que ofertaram o Ensino Médio, sendo 32 pelo Sistema Modular/SOME.

**Tabela 8 - Número de matrículas na Educação Básica mantidas - Amapá de 2011 a 2014.**

ANO	PRÉ ESC.	ENS. FUND. ANOS INICIAIS	ENS. FUND. ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EDUC. PROFS.	EDUC. DE JOVENSES ADULTOS	EDUC. ESPECIAL	TOTAL
2011	446	41662	51478	34603	1285	19257	74	148805
2012	310	37060	53749	35259	1866	18637	60	146941
2013	306	31513	52094	33391	1462	17403	78	136247
2014	283	28102	51487	34140	1334	17071	69	132486

Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP

Os dados da tabela 8 demonstram que no período de 2011 a 2014 houve redução progressiva das matrículas na rede mantida pelo governo estadual, com estabilidade no ensino fundamental séries finais e no ensino médio e oscilações na educação profissional. Conforme a legislação em vigor, há uma tendência em continuar a redução das matrículas na educação infantil e no Ensino Fundamental, séries iniciais, aumentando o contingente atendido pelas redes municipais.

Na Educação Especial os números indicam a Subnotificação dos educandos efetivamente atendidos, muitos dos quais sem os documentos que certifiquem a sua condição especial. Com relação ao ensino fundamental, séries finais e ao ensino médio na rede estadual

estima-se que a matrícula futura continue a apresentar essa estabilização de crescimento, o que talvez não exija um processo de expansão da rede física, mas a necessidade de maiores investimentos na infraestrutura e equipamentos. Até o final da vigência do Plano Estadual estima-se um crescimento em torno de 22%, da população amapaense na idade escolar, o que pressupõe medidas para assegurar os investimentos, inclusive para corrigir a distorção idade série e para ampliar o ensino de tempo integral.

### 1.3.3 Rede de Ensino Público estadual – escolas em funcionamento em 2017

**Tabela 9 - Escolas em Funcionamento em 2017**

Estado/ Município	Administração	Zona rural	Zona urbana	Total	Indígena
Estado	Total	481	357	838	85
	Estadual	251	149	400	55
	Municipal	225	146	371	10
	Federal	0	2	2	
	Privada	5	60	65	
Amapá	Total	16	9	25	
	Estadual	5	3	8	
Calçoene	Total	14	10	24	
	Estadual	3	3	6	
Cutias	Total	17	4	21	
	Estadual	8	1	9	
F. Gomes	Total	6	5	11	
	Estadual	4	1	5	
Itaubal	Total	23	4	27	
	Estadual	7	1	8	
L. do Jari	Total	40	31	71	
	Estadual	30	10	40	24
Macapá	Total	110	177	288	
	Estadual	81	89	170	
Mazagão	Total	69	9	78	
	Estadual	18	3	21	
Oiapoque	Total	41	10	51	
	Estadual	25	2	27	23
P. Branca	Total	21	5	26	
	Estadual	14	1	15	8
P. Grande	Total	24	8	32	
	Estadual	12	3	15	
Pracuuba	Total	11	2	13	
	Estadual	5	1	6	
Santana	Total	24	63	87	
	Estadual	14	25	39	
S. do Navio	Total	6	2	8	
	Estadual	2	1	3	
Tartarugalzinho	Total	38	7	45	
	Estadual	22	3	25	
V. do Jari	Total	20	11	31	
	Estadual	1	2	3	

Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP

No ano de 2017, o Censo Escolar (tabela 09) registrou um total de 844 estabelecimentos escolares no Estado, sendo 410 localizados na zona rural e 379 localizados na zona urbana. Dos estabelecimentos rurais, 55 eram escolas indígenas, sendo as 55 pertencentes à administração estadual.

De acordo com os dados do Censo Escolar, em 2017 (Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP) os educandos matriculados em todo o Estado do Amapá foram organizados em 12.303 turmas, sendo 8.958 turmas no Ensino Regular, 916 turmas na Educação de Jovens e Adultos, 1.682 turmas de atividades complementares, 689 turmas de atendimento educacional e 81 turmas de educação especial informações detalhadas na Figura 11. Assim, para a organização das turmas sempre se levou em consideração o número de salas existentes em cada escola, bem como a estrutura do espaço físico, e a de maneira geral as matrículas são organizadas em chamadas escolares sistematizadas, levando em consideração o bairro em que os alunos moram.

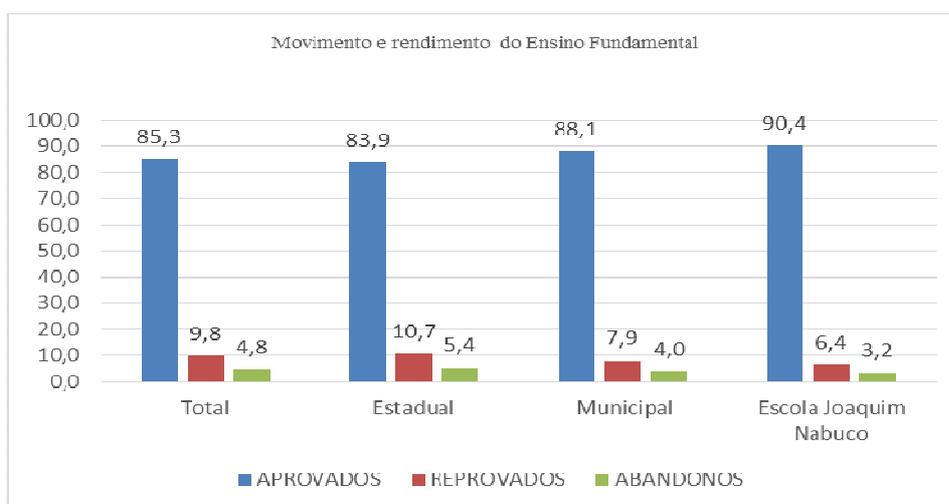
**Tabela 10 – Número de Matriculados por Município e Modalidades de Ensino**

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	TURMAS - TOTAL GERAL	Salas existentes	Salas utilizadas	Turmas - Matutino	Turmas - Vespertino	Turmas - Noturno	TOTAL ENSINO REGULAR	EDUCAÇÃO INFANTIL REGULAR	ANOS INICIAIS REGULAR	ANOS FINAIS REGULAR	ENSINO MÉDIO REGULAR	TOTAL EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
ESTADO DO AMAPÁ			12303	5286	5463	5786	5105	1323	8958	1305	3422	2225	1211	58	916	1682	689
	Estadual		7040	2843	2920	3052	2884	1029	4915	30	1474	1920	1115	15	848	1013	449
		Rural	2243	983	1103	1100	899	210	1708	30	700	540	193	.	140	335	82
	Federal	Urbana	4797	1880	1802	1952	1985	819	3209	.	774	1380	922	15	508	878	387
		Municipal	Urbana	43	34	31	16	11	15	41	.	.	.	.	2	.	.
	Municipal		4229	1600	1768	2152	1847	224	3112	1014	1636	132	.	2	228	659	228
		Rural	1097	556	591	635	401	82	899	284	305	14	.	.	55	92	51
	Privada	Urbana	3132	1044	1177	1517	1446	172	2213	720	1331	118	.	2	173	1	177
		Rural	991	789	744	586	363	55	890	251	312	173	98	41	38	10	12
		Rural	35	22	22	29	2	0	35	.	.	14	18	.	.	.	.
		Urbana	956	767	722	537	361	55	855	251	312	159	80	41	38	10	12
AMAPÁ			192	99	94	90	86	16	156	31	62	35	14	.	10	19	7
CALCOENE			222	113	107	103	98	24	172	31	75	37	15	.	7	33	10
CUTIAS			128	66	75	79	49	10	113	23	41	26	10	.	3	5	7
FERREIRA GOMES			156	81	75	71	51	18	131	19	41	34	28	.	13	6	6
ITAUBAL			160	90	93	74	68	18	132	20	44	30	15	.	8	15	5
LARANJAL DO JARI			882	347	377	115	354	124	647	92	270	133	61	2	120	98	17
MACAPÁ			6232	2643	2867	2899	2630	687	4351	534	1866	1177	698	38	471	962	410
MAZAGÃO			455	224	231	242	174	38	380	81	108	78	33	.	33	14	28
DIÁPOQUE			518	205	246	232	217	67	443	74	171	115	34	.	28	28	19
PEDRA BRANCA			220	105	127	111	80	29	191	24	82	33	17	.	22	.	7
PORTO GRANDE			411	147	177	204	168	41	283	41	111	67	33	.	32	69	27
PRACUIBA			111	61	69	59	41	10	92	18	45	19	7	.	5	12	2
SANTANA			1903	721	764	867	805	196	1303	227	513	311	185	18	118	351	113
SERRA DO NAVIO			105	61	61	52	34	19	85	13	33	20	15	.	10	5	5
TARTARUGALZINHO			340	158	158	175	144	20	256	35	92	68	24	.	16	54	14
VITÓRIA DO JARI			268	145	142	132	110	26	223	42	68	42	22	.	20	13	12

FONTE: CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS / CEPE/SEED-AP

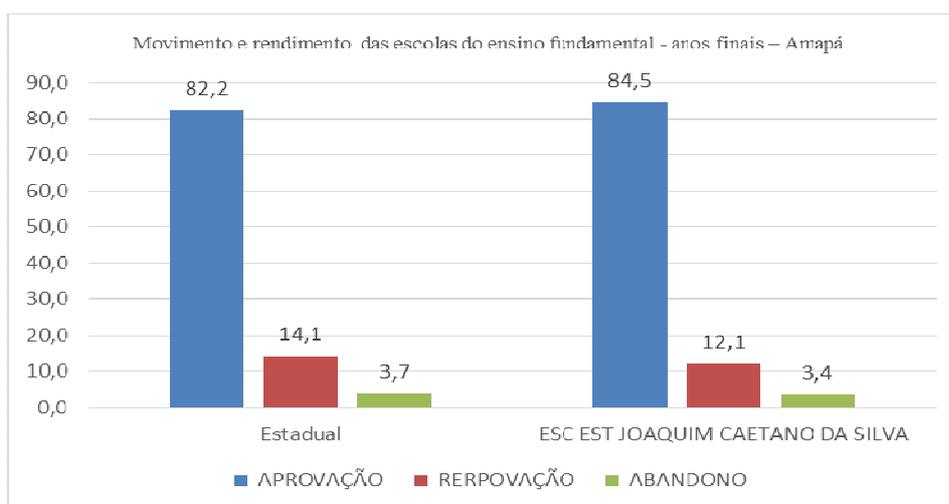
Na rede estadual foram organizadas 7.040 turmas (31.86% na zona rural e 68.14% na zona urbana); na rede municipal 4.229 turmas (25.94% na zona rural e 74.06% na zona urbana); na rede privada 991 turmas (3.53% na zona rural e 96.47% na zona urbana) e na rede federal 43 turmas (100% na zona urbana).

O contingente geral de matriculados em 2013 ocupava 5.463 salas (Salas Utilizadas), sendo 2.920 (53.45%) estaduais, 1.768 (32.37%) municipais, 744 (13.61%) privadas e 31 (0.57%) federais. O rendimento dos alunos na escola Joaquim Nabuco foi superior à média estadual (Figura 6 e 7).



**Figura 7 - Movimento e Rendimento das Escolas do Ensino Fundamental - Anos Finais – Amapá 2016**

Fonte: Inep (2019)



**Figura 8 - Movimento e rendimento das escolas do ensino fundamental - anos finais – Amapá 2017**

Fonte: Inep (2019)

### 1.3.4 Docentes em atividade nas redes Federal, Estadual, Municipais e Privada de ensino – 2018

No ano de 2018 o Censo Escolar registrou no estado do Amapá um total de 12.449 professores em atividade de docência nas redes de ensino, sendo na Rede Federal 250, na Estadual 7.156, na Municipal 3.651, e privada (1.392). Não foram encontradas informações disponíveis no Censo Escolar com relação aos docentes nas redes sem escolaridade superior em 2018, estimando-se em torno de três mil, sendo mil na rede pública estadual e dois mil nas redes públicas municipais.

Parte desses docentes (efetivos e sem graduação) realizavam atividades em ambientes

escolares fora da sala de aula. O Programa de Formação de Professores do Governo Federal em colaboração com os governos estadual e municipais vem reduzindo progressivamente o número de docentes sem graduação, oferecendo licenciaturas nas instituições de ensino superior no estado.

**Tabela 11 - Docentes em atividade nas redes Federal, Estadual, Municipais e Privada de ensino – 2018**

QUANT. DE DOCENTES GERAL POR ESCOLA, MODO E ETAPA DE ENSINO - ESTADO DO AMAPÁ - 2018

MUNICÍPIO	DEP. ADM	LOCALIZAÇÃO	TOTAL GERAL (1.2.9)	ESCOLARIZAÇÃO (4)																		
				ENS REGULAR										EJA				ENS PROFISSIONAL				
				ENS FUNDAMENTAL		ENS MIO				ENS FUND.		ENS PROFISSIONAL (7)										
				ININFAN	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	GERAL	PROPEDEUTICO	TEC. INTEGRADO (5)	NORMAL/MAGIS TERIO (6)	ANOS INICIAIS/FINAIS	ENS MIO	ENS FUND.	ENS MIO								
TOTAL	TOTAL	TOTAL - AI	TOTAL - AF	TOTAL	TOTAL	NÃO SERRADA	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL									
ESTADO DO AMAPÁ			11.791	10.947	9.947	1.353	7.221	3.744	3.701	2.396	2.169	11	276	3	1.809	1.175	1	866	21	-	21	78
ESTADO DO AMAPÁ		Rural	2.927	2.815	2.691	314	2.210	1.039	1.233	411	408	9	-	3	347	301	1	89	-	-	-	1
ESTADO DO AMAPÁ		Urbana	9.008	8.259	7.343	1.041	5.062	2.727	2.491	1.996	1.772	2	276	-	1.468	877	-	777	21	-	21	77
ESTADO DO AMAPÁ	Estadual		7.156	6.481	5.737	23	4.336	1.423	2.958	1.954	1.936	2	62	3	1.322	759	-	792	-	-	-	47
ESTADO DO AMAPÁ	Estadual	Rural	1.942	1.851	1.701	23	1.548	614	963	364	361	-	-	3	274	227	-	89	-	-	-	-
ESTADO DO AMAPÁ	Estadual	Urbana	5.236	4.652	3.972	-	2.798	909	2.005	1.595	1.580	2	62	-	1.052	533	-	703	-	-	-	47
ESTADO DO AMAPÁ	Municipal		3.651	3.429	3.178	1.018	2.252	1.967	435	-	-	-	-	-	363	363	1	-	-	-	-	-
ESTADO DO AMAPÁ	Municipal	Rural	960	933	881	292	643	432	240	-	-	-	-	-	74	74	1	-	-	-	-	-
ESTADO DO AMAPÁ	Municipal	Urbana	2.716	2.519	2.317	727	1.623	1.444	200	-	-	-	-	-	290	290	-	-	-	-	-	-
ESTADO DO AMAPÁ	Federal	Urbana	250	249	214	-	-	-	214	-	-	-	214	-	40	-	-	19	21	-	21	24
ESTADO DO AMAPÁ	Privada		1.392	1.359	1.203	316	841	504	411	306	306	9	-	-	111	65	-	58	-	-	-	7
ESTADO DO AMAPÁ	Privada	Rural	56	56	50	-	34	-	34	48	48	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTADO DO AMAPÁ	Privada	Urbana	1.336	1.303	1.153	316	807	504	377	258	258	-	-	-	111	65	-	58	-	-	-	6

Fonte: Centro De Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED/AP

### 1.3.5 Distorção idade série na rede estadual de ensino - educação básica

Um dos desafios da Educação Básica no Estado do Amapá é superar os atuais índices de distorção série idade. Nesse sentido, duas grandes medidas devem ser tomadas. Uma delas é a garantia do acesso das pessoas à escola, com localização, estrutura física e com transporte escolar regular e gratuito. A outra é a garantia das condições de permanência e de aprendizagem no ambiente escolar. Asseguradas essas duas condições, resta a responsabilidade social cidadã para valorizar o ensino favorecendo aos educandos o acesso e a permanência na escola.

Outro desafio igualmente importante para a redução da distorção série idade (Tabela 14) é a motivação, através da permanente promoção do ensino como parte integrante da realização pessoal e como possibilidade para a melhoria das condições da vida individual e coletiva. As interrogações fundamentais sobre a vida e seu sentido também devem estar no currículo escolar, ressignificando o ensino e a aprendizagem.

**Tabela 12 - Distorção Idade Série na Rede Estadual de Ensino - Ano 2013.**

Dependência administrativa	Ensino Fundamental								Ensino Médio	
	1ª série/ano		5º ano		8ª série		9º ano		3º ano	
	Idade certa	Distorção	Idade certa	Distorção	Idade certa	Distorção	Idade certa	Distorção	Idade certa	Distorção
Estadual	88,9	11,1	56,5	43,5	70,5	29,5	72,3	27,7	64,3	35,7
Rural	85,4	14,6	48,3	51,7	53,7	46,3	59,5	40,5	45,5	54,5
Urbana	91,5	8,5	60,2	39,8	74,2	25,8	74,9	25,1	66,6	33,4
Municipal	90	10	68,9	31,1	68,1	31,9	75,2	24,8	0	0
Rural	91,8	8,2	57,6	42,4	51,1	48,9	64,8	35,2	0	0
Urbana	89,6	10,4	71,5	28,5	71,1	28,9	76,9	21,1	0	0
Privada	99,5	0,5	97,3	2,7	94,3	5,7	94,7	5,3	92,9	7,1
Rural	0	0	0	0	34,5	65,5	50	50	47,8	52,2
Urbana	99,5	0,5	97,3	2,7	97,1	2,9	96,8	3,2	97,2	2,8

Fonte: Amapá (2013).

### 1.3.6 Distorção idade série no ensino fundamental

Observa-se na Figura 13 que o fenômeno da distorção atinge todas as redes, alcançando, no caso do ensino fundamental, 43.5% no quinto ano na rede estadual e 31.1% na rede municipal. Observa-se também que na rede privada o índice é de 2.7%. Analisando tal situação, incluindo suas peculiaridades, conclui-se que é possível reduzir os atuais índices na rede pública. Finalmente, é percebido sempre um índice maior de distorção na zona rural quando se compara com a zona urbana.

### 1.3.7 Distorção idade série no ensino médio

Segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2013, cujo resultado foi divulgado em setembro de 2014, o Ensino Médio no Brasil atingiu nota 3.7, um valor bem abaixo da meta do Governo Brasileiro e da média dos países desenvolvidos (6,0). A taxa de reprovação e abandono beira os 30% no 1º ano e 1.7 milhão de jovens entre 15 a 17 anos – correspondente à faixa etária regular do Ensino Médio – estão fora da escola.

### 1.3.8 IDEB projetado e observado no Amapá – 2005 A 2021

O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), medido pelo Governo Federal a cada dois anos e observado no estado do Amapá, tem-se mantido estável, sem progressão considerável para acompanhar as metas nacionalmente projetadas (Tabela 29).

Quando se compara o índice estadual com o anterior verifica-se que nos últimos seis anos (2007 a 2013) houve crescimento de 0.8 na 4ª série/5º ano do ensino fundamental séries/anos iniciais; manteve-se estável no ensino fundamental.

Comparando-se os índices estaduais entre 2011 e 2013, verifica-se um recuo de 0.1 em cada uma das três etapas de ensino consideradas na pesquisa (Tabela 13).

**Tabela 13** - Índices do IDEB de 2005 a 2021 – Metas projetadas e observadas para o Estado do Amapá.

IDEB PROJETADO E OBSERVADO NO ESTADO DO AMAPÁ									
4ª série/5º ano									
Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas projetadas		3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3
Ideb observado	3,1	3,0	3,6	3,9	3,8				
8ª série/ 9º ano									
Metas projetadas		3,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ideb observado	3,5	3,4	3,6	3,5	3,4				
3º ano - ensino médio									
Metas projetadas		2,7	2,8	3,0	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5
Ideb observado	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9				

Fonte: INEP (2014).

### 1.3.9 Educação de Jovens e Adultos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe no Art. 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos aqueles que não tiveram oportunidade de concluí-los na idade própria (BRASIL, 1996).

É indicado na lei, ainda, que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola.

A Educação de Jovens e Adultos se organiza como meio de atenuar as mazelas sociais que levam parte significativa da população a não concluir a educação básica na idade considerada regular.

Essa lei veio assegurar um direito a educação para pessoas que por algum motivo não puderam realizar seus estudos na idade certa, assumindo o Estado a responsabilidade da educação de toda a população, mesmo daqueles que não tiveram oportunidade. Essa legislação, é bastante eficaz no que concerne a assegurar um direito fundamental para jovens e adultos. Na Tabela 14 se encontram os dados sobre matrícula de EJA no Amapá.

**Tabela 14 - Matrícula inicial por etapa de ensino na EJA.**

**MATRICULA NA EJA POR ETAPA DE ENSINO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO ESTADO DO AMAPÁ-2015**

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	ESCOLA	TOTAL	PROJovem URBANO	EJA REGULAR			CURSOS		
						ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	FIK FUNDAMENTAL	FIK NÍVEL MÉDIO	TECNICO INTEGRADO EJA
ESTADO DO AMAPÁ				23791	421	4470	10853	7974	-	-	73
	Estadual			18158	400	2042	8276	7440	-	-	-
		Rural		1912	-	485	1007	420	-	-	-
		Urbana		16246	400	1557	7269	7020	-	-	-
	Federal	Urbana		101	-	-	-	28	-	-	73
	Municipal			4076	21	1863	2192	-	-	-	-
		Rural		347	-	233	114	-	-	-	-
		Urbana		3729	21	1630	2078	-	-	-	-
	Privada	Urbana		1456	-	565	385	506	-	-	-

Fonte: Amapá (2015).

No ano de 2013 foram registradas 14.179 matrículas na Educação de Jovens e Adultos, sendo 10.923 no Ensino Fundamental e 3.256 no Ensino Médio. O Censo escolar de 2013

registrou ainda 34 matrículas no Ensino Médio Semipresencial, que não foram contabilizadas no Total geral (Figura 15).

Considerando o Total geral, 8.625 matrículas foram na rede estadual (5.849 no Ensino Fundamental e 2.776 no Ensino Médio), 4.439 matrículas na rede municipal (Ensino fundamental), 54 matrículas na Rede Federal (Ensino Médio) e 1.061 na Rede Privada (635 no Ensino Fundamental e 426 no Ensino Médio).

### **1.3.10 Educação Profissional**

A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria e os cursos tecnológicos são de nível superior.

No Brasil, a educação profissional é uma modalidade de ensino regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) e reformado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

O principal objetivo da educação profissional é a criação de cursos voltados ao acesso do mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação contemplou a Educação Profissional conforme disposto no art. 36-A (BRASIL, 1996) e seguintes:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Além disso, a LDB avançou dispondo sobre a relação entre o ensino e a especificidade da aprendizagem para o desenvolvimento das atividades laborais dispondo, a partir do art. 39, sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que atravessa a educação básica até o ensino superior, seguindo inclusive além da organização regular do ensino, ainda que vinculada ao cumprimento dos objetivos da educação nacional.

### **1.3.11 Educação Especial no Amapá**

A Educação Inclusiva fundamenta-se primeiramente na Constituição Federal Brasileira, que determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todos, e em outras leis, resoluções e notas técnicas. Dentre estas, o Decreto Federal nº 3956/2001 promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) e o Decreto Federal nº 6949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU/2006.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU/2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional e promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 diz: a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, diz: “a Educação Especial é uma Modalidade de Ensino que perpassa toda a Educação Básica e Superior”. Portanto, os educandos de que trata a Educação Especial devem estar regulamente matriculados e frequentando o ensino comum, recebendo uma complementação e/ou suplementação da escolarização no Atendimento Educacional Especializado.

A proposta de uma Educação Inclusiva destaca um currículo diferenciado e flexibilizado e define quem necessita das ações destinadas à Educação Especial, os educandos com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No Estado do Amapá a educação especial teve início em 1966 com o surgimento da Associação de pais e amigos dos excepcionais - APAE que foi a primeira instituição a ofertar atendimento educacional às pessoas com deficiência, em particular, àquelas com deficiência mental.

Em caráter público as primeiras iniciativas surgiram no Ex-Território Federal do Amapá em 1971 vinculada ao departamento de ensino de 1º Grau, da Divisão Escolar e cultura, da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais do governo, então denominado Seção de Ensino Especial, cuja finalidade era se responsabilizar por todas as orientações do Ensino Especial.

Em 1975 foi publicada a Resolução nº02/75 do Conselho de Educação do Território Federal do Amapá - CETA, que estabelecia as normas sobre educação dos deficientes mentais e em 1976, dentro da APAE, institucionalizou-se a escola Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida, como iniciativa de um grupo de pessoas.

A Associação de Pais e amigos dos Excepcionais-APAE- Fundada em Macapá no dia 27 de setembro de 1966, institucionalizou-se como Escola Especializada Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida, em 22 de maio de 1976, destinada ao atendimento de educandos deficientes mentais treináveis- Síndrome de Down.

Em 1978, com a reforma administrativa da antiga Secretaria de educação e Cultural, a Seção de Ensino Especial passou a denominar-se de Divisão de Educação Especial, e em 1996 o Estado inaugurou o Centro Educacional Raimundo Nonato dias Rodrigues, voltado ao atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, época em que essas pessoas eram atendidas exclusivamente no centro, sem qualquer relação com a escola regular.

### **1.3.12 A especificidade do Oiapoque**

Segundo dados do IBGE, todos os municípios amapaenses registraram crescimento demográfico entre os anos 2000 e 2010, entretanto, no mesmo período, apenas o município de Pedra Branca do Amapari apresentou crescimento da matrícula (13.90%) na educação básica nas escolas estaduais sendo que nos demais municípios o decréscimo médio foi de 14.51%. Entre os anos 2013 e 2014 apenas os municípios de Itaubal do Pirim e Vitória do Jari apresentaram crescimento de matrícula na educação básica nas escolas estaduais, de 1.50% e 3.44%, respectivamente.

No município de Pracuúba a matrícula foi igual nos dois anos. Nos demais municípios,

no mesmo período, houve queda do número de matrícula em média de 4.12%, sendo mais acentuada em Ferreira Gomes (7.73%) e menos significativa em Mazagão (1.05%). Segundo os dados do Censo Escolar de 2014, as escolas estaduais possuíam 2.339 educandos matriculados em atendimento especializado. Destes, 83.32% dos educandos em escolas das zonas urbanas e periurbanas e 16,68% nas áreas rurais do estado. Em relação à matrícula de educandos com necessidades especiais, entre os anos 2013 e 2014 houve crescimento em escolas estaduais nos municípios de Cutias (42.85%), Ferreira Gomes (21.42%), Mazagão (1.92%), Pedra Branca do Amapari (23.52%), Pracuúba (50%) e Vitória do Jari (5.76%). Nos demais (10) municípios houve queda da matrícula em média de 27.35%.

#### 1.4 A educação na França central e Guiana Francesa – escola em Saint-Georges – estrutura de ensino

Para a construção do panorama educacional da França Central e da Guiana Francesa, seguiu-se o indicado em Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (FRANÇA, 2016) e as informações obtidas a partir de comunicação pessoal com professores na Guiana Francesa.

A educação na cidade de Saint-Georges segue os moldes dos programas da educação da França europeia, sendo pública e laica e obedecendo todas os níveis de educação, desde a École Maternelle (pré-escola, que começa aos dois anos e vai até os cinco), a École Primare ou Elementare (que vai dos seis até os dez anos); o College (que envolve os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e atende alunos na faixa etária de onze a quinze anos) e o Lycée (Ensino Médio, que atende alunos na faixa etária entre dezesseis e dezoito anos). Após este último nível educacional, o aluno poderá ou não ingressar na etapa da Université (Figura 9).

 Ensino superior	UNIVERSIDADES OU ESCOLAS SUPERIORES	Depois do 12º ano (Bac), os estudos superiores podem durar de 2 a 8 anos conforme o diploma escolhido. Para ter acesso a estes estudos, é indispensável de apresentar os diplomas e certificados escolares adquiridos no seu país.			
 Ensino secundário 2º	LICEU GERAL TECNOLÓGICO OU PROFISIONAL	12º ano (Bac) geral ou Tecnológico	12º ano (Bac) pro (em 2 anos)	Conforme o percurso escolhido, os estudos no liceu podem durar 2, 3 ou 4 anos.	
		11º ano (1ère)	BEP OU CAP 2º pro		
	LICEU 2º e 3º ciclo (COLÉGIO)	9º ano (3ème)		14-15 anos	Estes 4 anos terminam-se com um exame: o Brevet des collèges
		8º ano (4ème)		13-14 anos	
7º ano (5ème)			12-13 anos		
6º ano (6ème)		11-12 anos			
 Ensino Primário 1º	ESCOLA BASICA 1º Ciclo	Primária 5 (C.M.2)	Ciclo 3	10-11 anos	Não há exame no final da escola básica
		Primária 4 (C.M.1)		9-10 anos	
		Primária 3 (C.E.2)		8-9 anos	
		Primária 2 (C.E.1)	Ciclo 2	7-8 anos	
		Primária 1 (C.P.)		6-7 anos	
	INFANTÁRIO Jardim-de-infância	Grande Secção	Ciclo 1	5-6 anos	
		Secção Média		4-5 anos	
Pequena Secção	3-4 anos				
			2-3 anos		

Figura 9 – Níveis Educacionais na França

Fonte: Programa Regional de Integração das Populações Imigradas (França, 2017).

A educação na França é obrigatória entre os seis e dezesseis anos de idade, o sistema educacional é centralizado, sendo dentre os ministérios existentes o da Educação é o que

possui o maior orçamento (REPUBLIQUE FRANÇAISE, 1958). Na Guiana Francesa, a escola pesquisada apresenta a etapa do Collège que funciona na Cidade de Saint-Georges de Oyapocke, que se caracteriza por receber alunos de diversas etnias (amerídeos – nativos de descendência indígena, crioles – afrodescendentes, brasileiros e ou descendentes de brasileiros, europeus, árabes, descendentes de chineses e mongóis).

A etapa do Collège na França corresponde ao Ensino Fundamental II do Brasil, aonde os alunos passam a estudar com professores em separado, dependendo das disciplinas que compõem o eixo formativo para a referida etapa, sendo que a passagem para o Collège é feita sem a necessidade de uma prova de aptidão. O ensino é composto pelas disciplinas: francês, matemática, história e geografia, educação cívica, ciências da vida e da terra, tecnologia, artes plásticas, música, educação física, e físico-química. Nessa fase, as crianças estudam em tempo integral, exceto às quartas-feiras apenas, em que estudam somente meio período.

O Collège é a etapa que prepara o concluinte do ensino fundamental para prosseguir no Lycée Nesta fase de preparação o aluno após os oito anos de estudo passa por mais um momento de formação visando o ingresso no Lycée A escola trabalha com modelo de ensino integral, onde o aluno permanece o maior tempo possível sob a responsabilidade da instituição.

A escola possui uma estrutura organizacional composta por Direção geral (em que é responsável pela parte política de relacionamento da escola com os entes externos, e tornar as decisões embase ao que foi decidido de forma conjunta), Secretário (responsável pelas informações oficiais da escola) Conselho escolar (toma as decisões deliberativas e consultivas), Equipe administrativa (dá o suporte para o funcionamento da escola), Equipe pedagógica (gerencia a parte pedagógica e de relação professor-aluno) e Equipe de apoio (responsável pelo bem viver do espaço escolar).

As férias de verão, as mais longas do ano, acontecem de julho a agosto para os estudantes do Lycée, e de julho a setembro para os universitários. As férias de Natal duram aproximadamente 15 dias. Há outras férias curtas ou feriados, cujas datas variam dependendo da zona em que a escola se encontra.

A França oferece escolas públicas e privadas em todos os níveis. Os padrões educacionais são de qualidade, apesar da constante preocupação de que eles estejam em declínio. O currículo é editado pelo Ministério da Educação e praticamente o mesmo em todo o país e nos territórios ultramarinos franceses. Os professores são funcionários públicos de carreira e os sindicatos dos professores organizam muitas greves, motivo pelo qual, muitas famílias fazem a opção por escolas privadas (MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, DE L'OUTRE-MER ET DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES, 2015; GALLO, 2002).

Vasconcellos (2003) relata que o corpo docente na França apresenta uma formação contínua:

O alongamento da escolarização impôs o recrutamento maciço de docentes em todos os níveis de ensino. Ora, isso acarretou uma transformação profunda das modalidades de recrutamento, das condições de acesso ao ofício e das formações e do exercício da profissão docente. Longe de constituir um grupo profissional homogêneo, os docentes se distinguem ao mesmo tempo pelo nível de ensino em que exercem (primário, secundário ou superior), de estatuto, de formação, de funções etc. A sociologia da educação interessou-se mais particularmente pela constituição desse grupo profissional: sua estrutura de classe (heterogeneidade das origens sociais), suas atividades extra-escolares, suas atitudes e práticas em seu meio de trabalho A escolaridade é gratuita e obrigatória entre as idades de 6 a 16 anos, apesar de quase todas as crianças francesas começarem a escola aos 4 anos de idade. Mais dois anos de estudo são necessários se um estudante deseja se submeter ao *baccalauréat*, 'le bac' (exame), que é obrigatório para avançar para a universidade.

Segundo Alcoforado (2016), a França oferece escolas públicas e privadas, sendo que:

Os professores são considerados funcionários públicos e os sindicatos dos professores são muito poderosos. As greves de professores são frequentes e muitas vezes elas são citadas como a principal razão de famílias francesas optarem por escolas privadas, que são esmagadoramente católicas. O sistema de educação na França enfatiza a autoridade do professor, a concorrência individual, incluindo um sistema de classificação absoluta, com estresse no pensamento analítico e aprendizagem mecânica em oposição à criatividade. Os franceses não esperam, necessariamente, que seus filhos tenham "divertimento" na escola.

Dessa forma, é possível compreender o panorama das escolas francesas, de modo a perceber como os parâmetros educacionais são estabelecidos de maneira divergente da educação brasileira, desde a estrutura até a relação entre os professores e o governo.

#### **1.4.1 Calendário Escolar**

O sistema exige 26 horas de aula por semana e os alunos que se preparam para o *baccalauréat* (exame que oficializa o início da entrada na Universidade) podem ter até 40 horas por semana. Há cerca de 158 dias letivos por ano, menos do que em muitos países anglófonos e até mesmo no Brasil, mas os dias letivos são mais longos. Um dia letivo, geralmente, é de três horas pela manhã e três à tarde, com uma pausa para o almoço de duas horas. As crianças podem ir para casa para o almoço ou permanecer na escola pagando pelo almoçona *cantine* (ALCOFORADO, 2016).

#### **1.4.2 Ecole Maternelle**

Presente na Vila de Saint-Georges, a Creche é opcional e as crianças podem começar a frequentá-la aos dois anos de idade. Embora essas escolas ainda sejam financiadas pelo Estado, a participação é opcional e a vaga não é garantida. Para que as crianças sejam admitidas nas creches elas devem se *potty-trained.*, ou seja, crianças que já sabem usar o banheiro sozinhas, e que não usem mais fraldas.

A *Ecole Maternelle* (ALCOFORADO, 2016) apresenta um ciclo de três anos é referido como o ciclo *des apprentissages premiers*. O objetivo principal é ensinar a criança um certo grau de autonomia e como viver em sociedade. As atividades são voltadas para preparar a criança para a escola primária, incluindo pré-leitura, escrita e habilidades matemáticas elementares.

Praticamente todas as crianças francesas estão alfabetizadas antes de começar a escola primária. É importante salientar que no Village de Saint-Georges existe um número significativo de brasileiros natos e brasileiros com dupla nacionalidade que frequentam esta (e) nível/modalidade de ensino, sendo residentes em Oiapoque, Vila Vitória ou mesmo em Saint-Georges. O movimento começa cedo nos portos de Oiapoque e Vila Vitoria visando a travessia de um grande número crianças para chegarem a escola no horário certo.

Assim como no Brasil um grande número de crianças e adolescentes recebem um auxílio do governo, para garantir a permanência na escola, sendo obrigatório que os pais assumem o compromisso de enviar os filhos assiduamente para a escola, tendo um controle diário de chamada destes alunos.

### 1.4.3 Ecole Primaire

Presente na Village de Saint-Georges a escola primária começa aos seis anos. O diretor, geralmente um membro do corpo docente, é conhecido como o *Directeur* ou *Directrice*; os professores são chamados de o *Maître* ou *Maîtresse*.

Os dois primeiros anos são CP (*Cours Préparatoire*) e CE1 (primeiro ano de *Cours Élémentaire*) e constituem o segundo ciclo de dois anos, o ciclo des *apprentissages* Fundamental.

As crianças são ensinadas a ler no nesse nível e A partir do ano letivo de 2005, o Ministro da Educação determinou que os professores do CP utilizassem o método fônico. Esta decisão foi resistida por professores que preferem o *globale méthode*, que ensina as crianças a reconhecer palavras, ao invés de trabalhar com o som delas. As habilidades de leitura são testadas no primeiro semestre do CE1. Muitas escolas têm mantido metodologias híbridas.

Nos próximos três anos, constituindo o ciclo *des approfondissements*, são o CE2 (segundo ano de *cours élémentaire*), CM1 e CM2 (primeiro e segundo ano de *cours moyen*). Foi proposto que as línguas estrangeiras, geralmente o Inglês, fossem introduzidas no CM1; muitas escolas primárias já introduziram aulas de inglês, mas nem sempre essa oferta está disponível.

Se uma criança tem que repetir de ano, *redoubler*, é sugerido que isso ocorra preferentemente no final de um ciclo. Esta decisão é determinada por um grupo de diretores de escolas e professores, *conseil de ciclo*, embora os pais possam recorrer das decisões (CRAHAY, 2007).

### 1.4.4 Collège (6ème - 3ème)

O primeiro ano do ensino médio, o chamado *6ème*, é de ciclo de adaptação, o *5ème* e *4ème* integram o ciclo central; o *3ème* é o ciclo de orientação.

O administrador da escola aqui é conhecido como diretor. As escolas secundárias também têm grupos de conselheiros, professores e pais, um *conseil* (conselho) de classe, que monitora o progresso dos alunos e, em última instância, decide se eles podem avançar para a próxima série.

No final da *3ème*, os alunos se submetem aos exames administrados nacionalmente para obter um diploma chamado de *brevet des collèges* (Certificado de Conclusão do *Collège*). Da mesma forma, o *conseil* de classe toma decisões importantes sobre qual caminho um estudante deve seguir, ou até mesmo decidir sobre como ele pode ser reaproveitado ou reordenado e a função desse conselho não é diferente da encontrada no Brasil que é de um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntam-se a equipe pedagógica, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries a cada bimestre (OLIVEIRA; MACHADO, 2008).

Mais uma vez, os pais podem recorrer dessa decisão, que pode ser extremamente difícil de mudar, uma vez que o aluno já tenha escolhido um certo caminho de estudo. O estudo de uma língua estrangeira, mais uma vez, geralmente o Inglês, é obrigatório a partir da *6ème*.

### 1.4.5 Lycée (Seconde – Terminale)

O ano *delycée*, o *seconde*, é conhecido como o *cycle de détermination*; os alunos fazem o mesmo currículo, mas são oferecidas três disciplinas eletivas e uma oficina artística. No final do ano, a decisão-chave é feita sobre qual *baccalaureat* o aluno fará. Há três *baccalauréat* gerais: literatura e língua (L), ciência e matemática, (S) economia e ciências sociais (ES). O *bac S* é considerado o mais difícil. Existem também outros oito *baccalauréat technologique* ou diplomas com base em conhecimentos técnicos específicos, incluindo o trabalho de laboratório, mas há também música e dança.

Um *baccalauréat* garante a entrada para uma universidade estadual, embora não seja, necessariamente, departamento escolhido. Submeter-se ao teste é uma experiência verdadeiramente amedrotadora e muitos estudantes adicionam uma série de testes práticos aos seus estudos regulares durante os dois últimos anos.

Os testes começam no final da *première*, com duas provas em língua francesa e literatura, o primeiro escrito, o segundo oral. Para o segundo conjunto de testes, ao fim do *terminale*, os alunos são testados em várias matérias, dependendo do currículo que seguiram e todos são avaliados correspondentemente.

Todos os alunos devem fazer o temido teste de filosofia, com perguntas que são muitas vezes impressas no jornal do dia seguinte. Se as notas dos alunos forem ruins, eles podem se submeter a dois exames orais adicionais em qualquer assunto, para tentar recuperar os pontos perdidos.

## 1.5 Educação e interculturalidade na fronteira – Saint-Georges

Participar do cotidiano da escola que é o objeto deste estudo nos possibilitou fazer uma leitura do modelo educacional adotado na Guiana Francesa e observar que o programa de estudos é o mesmo utilizado pelo governo sede (Europa). A escola em Saint-Georges é frequentada por um grupo variado de alunos oriundos de diversas partes do mundo e povos locais, sendo que a língua francesa é preponderantemente utilizada para a continuidade nos estudos, considerando que desde o ensino infantil até a universidade a ministração das disciplinas da matriz curricular é feita na língua francesa.

A escola em estudo (Collège Constant Chlore) na Guiana Francesa atende cerca de 577 alunos falantes de diversas línguas (português, francês, Patoá, Chinês, Paliku, Waiâpi e Caripuna) lotados em 27 turmas, classificados no ensino fundamental que vai do 6º ao 3º ano normal e 2 turmas de ensino especializado.

Encontra-se também registrado na Lei de Orientação de Ultramar ou Lei 2000-1207, de 13 de dezembro de 2000, no Artigo 34 que “as línguas regionais em uso nos Departamentos de Ultramar fazem parte do patrimônio linguístico da nação” (INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES, 2011).

O município *Village de Saint-Georges* não oferece o ensino secundário (Liceu 2º e 3º Ciclo como indicado na Figura 5), a formação profissional também é garantida em francês nos campos da construção civil, agricultura, mecânica, eletricidade e eletrônica.

A maioria dos professores é de origem francesa e não possuem o conhecimento relativo as diversas línguas faladas pela maioria dos alunos que frequentam esta escola localizada na fronteira, nem as características das culturas a que pertencem em sua maioria etnias locais. É perceptível e reconhecido pela administração local as dificuldades de caráter pedagógico que enfrenta em virtude de um ensino realizado somente em língua francesa e os professores em sua maioria não conhecerem a língua falada pela maioria dos alunos.

A falta do conhecimento da língua falada pela maioria dos discentes das séries iniciais contribui para a distorção série/idade, somando-se a isso um alto índice de reprovação, ou

então nas Turmas de SEGPA<sup>4</sup>. Em parte, os alunos são encaminhados para turma especial, muito embora uma característica de um bom número de alunos desta escola serem falantes de até 5 línguas diferentes, e daí também surge distanciamentos relacionados a questão cultural.

Na *Village de Saint-Georges* existem várias línguas faladas e muitas delas comuns a maioria, porém não são faladas oficialmente no âmbito de sala de aula, ficando restringidas aos corredores da escola (como as línguas nativas). As línguas e as culturas regionais anteriores à chegada dos europeus são ignoradas no modelo de educação implantado na fronteira Brasil/Guiana-Francesa.

Estive durante 14 meses acompanhando à professora de língua portuguesa da escola, a partir deste convívio observou-se que o Português é uma língua ofertada em todas as modalidades de ensino, desta forma permitindo o conhecimento de culturas lusófonas, isto é, desde a escola elementar até a universidade. Atualmente cada estabelecimento de ensino conta com pelo menos um professor de Português, e até mesmo com dois como é o caso do Colégio *Constant Chlore de Saint-Georges*, além dos professores da escola elementar que asseguram o ensino desta língua para as crianças.

Quanto aos programas de português, eles são elaborados pelo Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia da França e abrangem todos os níveis de ensino, além de seguirem a orientação geral no que concerne ao ensino de uma língua estrangeira. Tentaremos aqui elencar as orientações gerais voltadas para cada nível de ensino.

Aprender uma língua estrangeira é aprender a respeitar o outro na sua diferença, é adquirir o sentido do relativo e o espírito de tolerância, valor tão necessário hoje que a comunidade do “*Collège*” tem tendência a tornar-se mais e mais uma comunidade multicultural. Para que os alunos e os pais possam estar determinados na escolha de uma língua estrangeira, faz-se necessário que além dos estereótipos e da simples informação sobre a divulgação das possibilidades ofertadas, dos elementos de reflexão sobre a especificidade de cada língua lhes sejam dadas e que as motivações várias cheguem a se exprimir (BYRAM, 2008, p. 14).

É, portanto, uma proposta inovadora que se baseia numa perspectiva intercultural. Não elenca apenas as competências linguísticas, mas acrescenta outras a serem apropriadas pelo aprendente:

a) Competências culturais: essas devem se dar de forma progressiva e não podem se restringir apenas a informações de cunho histórico, geográfico ou sociológico do país que fala essa língua. Devem, portanto, serem trabalhadas de forma que possam sensibilizar os alunos em direção às especificidades culturais. Isto significa levá-los “[...] a tomar consciência ao mesmo tempo das semelhanças e diferenças que podem existir entre seu país e o país cuja língua eles aprendem, em seus usos sociais, os costumes, as mentalidades, as instituições [...]” (FRANÇA, 1999b, p. 18).

Durante o período que observamos as aulas de língua portuguesa nas turmas 4<sup>ème</sup> e 3<sup>ème</sup>, a professora abordava temáticas referentes aos aspectos culturais dos diversos países que utilizam a língua portuguesa como língua oficial, além de elementos que fazem parte da

4 . SEGPA: Seção de Ensino Geral e Profissional Adaptado. São turmas implantadas nos “*Collèges*” para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, podendo conduzir os alunos ao Certificado de Aptidões Profissionais (CAP).

cultura dos povos lusófonos.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ela pode ser realizada de forma integrada e contínua no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, uma avaliação diagnóstica deve ser feita no início das atividades escolares para se conhecer o nível dos alunos, além de uma avaliação dos conhecimentos adquiridos durante cada aula, no fim de cada unidade e trimestre.

A proposta para o Liceu deixa claro que é necessário, também, propiciar que os alunos possam se autocorrigir e se autoavalia considerando que as experiências e conhecimentos dos alunos em uma sala de aula são variados. Em relação ao programa a seguir, privilegia os conteúdos suscetíveis de deixar a maior parte dos alunos apta para enfrentar os exames orais e escritos do *baccalauréat*.

## 1.6 O acordo de cooperação franco-brasileiro

A Região da Guiana e o Estado do Amapá possuem uma fronteira comum, uma história e um mesmo espaço geográfico. A cooperação e as trocas entre os povos fronteiriços ocorrem há muito tempo. Porém, foi efetivada de direito a partir da assinatura do Acordo de Cooperação Franco-Brasileiro, de 28 de maio de 1996, pelo Presidente da República Francesa Jacques Chirac e pelo Presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso.

O fruto dessa cooperação gerou o documento intitulado: PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA FRANCESA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO BIOMA AMAZÔNICO, TANTO DO LADO BRASILEIRO COMO DO LADO FRANCÊS (MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1996). Essa cooperação assegura integração em várias áreas do conhecimento, desde educação, ciência e tecnologia, segurança pública e questões ambientais, como pode ser observado a seguir:

### Artigo 1

O objetivo do presente Protocolo é o de fortalecer a cooperação com vistas ao desenvolvimento sustentável do bioma amazônico, tanto do lado brasileiro como do lado francês, e à valorização social, econômica e ambiental dos recursos naturais da região.

### Artigo 2

1.A cooperação bilateral tratará das seguintes áreas de ação prioritárias:

- a) ordenamento territorial, regularização fundiária e zoneamento ecológico e econômico;
- b) avaliação da situação dos recursos naturais do bioma amazônico, tanto do lado brasileiro como do lado francês, mediante a utilização de dados e técnicas de sensoriamento remoto, inclusive satelitais;
- c) o desenvolvimento, a promoção e a disseminação do manejo florestal sustentável;
- d) valorização energética dos produtos florestais e dos subprodutos da transformação da madeira, bem como o melhoramento dos processos industriais de transformação da madeira e de seus subprodutos em energia;
- e) desenvolvimento de estudos e promoção do intercâmbio de experiências sobre manejo florestal sustentável de baixo impacto, viabilidade econômica do manejo florestal sustentável e desenvolvimento de tecnologias com vistas ao uso sustentável de espécies florestais;
- f) valorização econômica dos produtos florestais madeireiros e não-madeireiros e da biodiversidade, em particular por meio da identificação de produtos e mercados potenciais, de metodologias de organização de cadeias produtivas e do desenvolvimento de tecnologias inovadoras;

- g) metodologias para inventários florestais, faunísticos e da biodiversidade;
  - h) gestão para a conservação e o uso sustentável da biodiversidade;
  - i) repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização de recursos genéticos e dos conhecimentos tradicionais associados aos recursos genéticos.
- 2.A definição de áreas prioritárias não excluirá outras que poderão ser identificadas posteriormente, de comum acordo, por ambas as Partes.

### Artigo 3

A cooperação amparada pelo presente Protocolo poderá assumir as seguintes formas, de acordo com as respectivas leis e regulamentos vigentes das Partes:

- a) elaboração de atividades e projetos de cooperação técnica e científica nas áreas previstas no Artigo 2;
- b) implementação de programas de fortalecimento institucional e capacitação, inclusive mediante o intercâmbio de pesquisadores, funcionários, peritos e técnicos, com vistas a capacitar especialistas de ambos os Países;
- c) envio de missões técnicas para disseminação e intercâmbio de experiências e melhores práticas;
- d) participação recíproca de pesquisadores, funcionários e peritos em eventos e projetos executados ou realizados por uma das Partes;
- e) facilitação do acesso à bibliografia especializada e intercâmbio de informações relacionadas à conservação e ao desenvolvimento sustentável do bioma amazônico, tanto do lado brasileiro como do lado francês;
- f) publicação conjunta em revistas científicas;
- g) facilitação do acesso e da transferência de tecnologias relacionadas à conservação e ao desenvolvimento sustentável do bioma amazônico.

Existem outros acordos assinados entre Brasil e França como o que trata a Criação de um Fórum Franco-Brasileiro do Ensino Superior e da Pesquisa (MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2006a); Cooperação Franco-Brasileira em Promoção recíproca de idiomas (MINSTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2006b) e o Acordo de Cooperação Franco-Brasileira sobre consultas políticas (MINSTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2010). Essas cooperações demonstram a proximidade entre os governos.

## 2      **CAPÍTULO II**

## **PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Métodos de Pesquisa**

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, segundo proposta de Bardin (2011). Esse tipo de investigação busca analisar aspectos que não podem ser mensurados numericamente, devido ter uma abordagem subjetiva sobre a percepção do problema da pesquisa. Dessa forma, os questionários aplicados aos alunos foram ferramentas onde o foco foi perceber as intenções e comportamentos dos discentes, complementando essa percepção com os demais instrumentos utilizados nesse estudo. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados através de descrições que enfocam os pontos de vista dos participantes.

As respostas do questionário dos participantes foram sistematizadas em categorias para o levantamento das informações. A análise de conteúdo de Bardin (2011) embasou o processo de análise das entrevistas, dos questionários e dos documentos, no intuito de facilitar a compreensão acerca das expectativas dos discentes, bem como identificar as propostas metodológicas das escolas em relação ao atendimento da legislação específica.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN 2011 p.42)

A autora ainda complementa, afirmando que o conceito de análise de conteúdo supera uma acumulação de processos de exame das configurações de difusões da informação; essa constatação demonstra a importância da forma do conteúdo das opiniões, dos comportamentos, sentimentos na interpretação do conhecimento. Nesse sentido, a análise dos dados foi dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

### **2.2 Descrição da Metodologia da Pesquisa**

Na pré-análise foi reunido o material de estudo a ser analisado. Posteriormente foi concretizada a observação de documentos norteadores dos processos educacionais das instituições analisadas e demais materiais. A segunda etapa foi caracterizada pela leitura das respostas obtidas. Essa fase possibilitou a elaboração de grupos e/ou categorias das respostas.

A pesquisa qualitativa encontra uma sustentação em Günter (2006), quando considera que em vez de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos específicos. Assim, a descrição de todos os passos da pesquisa: delineamento, coletas de dados, transcrição e preparação dos mesmos para sua análise específica.

Nesse processo de descrição e interpretação não há, necessariamente, a mensuração de

seus dados, mas sobretudo, a investigação da natureza dos mesmos enfatizando tudo o que pode influenciar na elaboração de hipóteses, perguntas de pesquisas e suas possíveis conclusões.

André (1995) define a pesquisa qualitativa como sendo o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, porque se contrapõe ao esquema quantitativa de pesquisa, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo assim, uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que considere todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Como não foi possível aplicar o questionário a totalidade dos discentes das escolas pesquisadas, recorreu-se a técnica de aplicação de questionários aos alunos do 9º ano da Escola 1, 9º ano da Escola 2 e do último ano do ensino fundamental da escola 3. Essa representação do universo investigado tem condições de subsidiar o universo das análises e é, o meio de conhecer, senão de maneira plena e segura pelo menos com razoável segurança. (Pardal & Lopes, 2011).

O questionário é um instrumento de medidas que traduz o objetivo dos estudos com as variáveis mensuráveis e ajuda a organizar, normatizar e controlar os dados para que as informações procuradas possam ser colhidas de maneira rigorosa (fortin, 2009). O questionário é um instrumento de medidas que podem confirmar ou não as hipóteses do objeto da investigação (Freixo, 2011).

No presente estudo foi realizado questionários semiestruturados composto por perguntas fechadas, aos discentes das escolas estudadas, na análise e tratamento das respectivas respostas, onde foi possível a retirar as conclusões de acordo com as hipóteses formuladas. Por fim, a terceira etapa foi nomeada de interpretação referencial, nessa etapa ocorreu o agrupamento por junção de respostas de cada questão dos participantes, organizado por similaridade das respostas; esse agrupamento permitiu e facilitou uma maior precisão no momento da discussão dos conteúdos.

## **2.3 Local da pesquisa**

Pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino no Oiapoque (Amapá-Brasil), denominadas doravante de Escolas 1 e 2. E em uma Escola em Saint Geoges, na Guiana Francesa (denominada de Escola 3). As mesmas atendem o Ensino Fundamental e Médio, possuem cerca de 800 alunos distribuídos em três turnos, alunos da zona urbana da cidade e alunos das comunidades existentes na zona rural (inclusive indígenas de diversas etnias) da cidade do Oiapoque e Saint Georges.

Estes alunos são em sua maioria de origem humilde e dependem dos programas de bolsas governamentais e aposentadorias dos pais, avós e outros parentes que assumem a responsabilidade pelo seu sustento. O risco social é presente na vida de grande parte destes alunos, tendo em vista que o município possui grande trânsito de garimpeiros e estrangeiros que buscam em Oiapoque a prática da prostituição e tráfego de drogas.

### **2.3.1 Escola 1**

É uma escola estadual localizada na sede do município de Oiapoque no Estado do Amapá, foi criada em 1º de janeiro de 1966, por meio do Decreto nº 14/66-GAB,

primeiramente com o nome Ginásio Normal Rural do Oiapoque, no então Território do Amapá.

Em 1981 foi implantado o ensino de 1º grau e em 1993 o ensino médio, ofertando o curso de formação de professores do pré-escolar à 4ª série pelo Sistema Modular de Ensino (SOME), funcionando até 2001. Entretanto, o Ensino Fundamental funcionava na modalidade regular e durante os de 2002 a 2006 o ensino médio era ofertado na modalidade modular.

A escola só implantou o ensino médio regular em 2007 e, mediante a qualificação de professores e especialistas da educação, a escola implantou em 2008 uma nova modalidade de ensino, o Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, no qual deu início com o curso de Hospedagem com duas turmas, sendo uma em 2008 e outra em 2009 com duração de quatro anos. Atualmente a escola oferta três cursos: Secretaria Escolar, Eventos e Informática para Internet, além do ensino fundamental e médio.

Nesta perspectiva, a escola recebe alunos diversificados oriundos de diversas localidades do Estado e do Brasil. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno com turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio e 2º, 3º e 4º do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, totalizando 1.857 alunos matriculados.

A Escola 1 atende a jovens e adultos na educação Básica com maior escolaridade no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular e Integrado ao Ensino Técnico. A escola atende ainda a 4 aldeias indígenas, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em se tratando das estruturas físicas da escola, a mesma possui construção em alvenarias, contendo áreas administrativas, salas de aula, quadras de esporte, laboratórios de informática e biblioteca.

Atende também a jovens e adultos, tanto no Ensino Fundamental quanto no médio e possui ainda Ensino Médio Profissionalizante com os cursos de Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Eventos e Informática para Internet.

Atualmente atende de cerca de 1.857 alunos matriculados no ano letivo de 2015. Estes alunos são originários do próprio estado e também de outros estados da Federação Brasileira, cujos pais buscam no município novas oportunidades de vida (Figura 10).



**Figura 10** – Fachada da Escola 1.

A escola dispõe de 23 salas de aulas, que serão distribuídas e organizadas para atender cerca de 1.857 alunos, em turmas com média de 40 alunos por sala, no limite dos parâmetros desejáveis para ser ofertado um ensino de qualidade. Compõem ainda, espaço físico contendo salas para administração, professores, secretaria, banheiros, cantina, copa, dispensa para estocar alimentos, depósito, Ensino Especial, Laboratório de Informática Educativa - LIED Especial, biblioteca, Tv Escola, LIED, sala de reforço, sala de oficina pedagógica e serviço técnico pedagógico. A escola possui uma piscina com medida semiolímpica que está sem uso, tem ainda uma quadra de esportes coberta. É importante perceber que a escola possui diversos espaços com boa infraestrutura, porém alguns não estão conservados; neste contexto de escola de fronteira dado as longas distâncias entre a capital e o município e a falta de profissionais de educação na escola é algo visível, já que 70% dos servidores são mantidos através de contratos temporários, o que dificulta o trabalho e o desenvolvimento de projetos mais efetivos na escola (Figuras 6 a 9).



**Figura 11** - Escola 1: Espaço Alternativo localizado entre salas de aula, funciona como espaço de convivência e integração entre alunos.



**Figura 12** – Escola 1: Espaço para prática de esportes aquáticos.



**Figura 13** - Escola 1: Espaço de cantina que é explorado por terceiros na venda de lanche alternativo para os alunos.

### 2.3.2 Escola 2

Foi fundada em 05 de março de 1946 pelo Governador do Território Federal do Amapá Major Janary Gentil Nunes, e em 1976 com o parecer 54/76 passou a ser escola de 1º grau, o qual regularizava o ensino de 1ª a 4ª séries, sendo que em 1993 recebeu uma nova nomenclatura.

A Escola 2 atende alunos de Educação Básica com o Ensino Fundamental nas modalidades Regular e Educação de Jovens e adultos - EJA. Apresenta cerca de 1.600 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que uma das características do atendimento noturno é o atendimento às turmas de Educação de Jovens e Adultos, das áreas urbanas, rural e de diversas etnias indígenas. Em se tratando da estrutura física, possui construção em alvenarias, contendo áreas administrativas, salas de aula, quadras de esporte, laboratórios de informática e biblioteca. Em se tratando do quadro de pessoal cerca de 85.0% do corpo funcional (docentes, administrativos) são contratos temporários (Figura 11).



**Figura 14** – Fachada da Escola 2.

Só em 2005 que foi regularizada oficialmente, sob o decreto nº 4307/GEA de 16 de setembro do mesmo ano. Fica localizada à margem direita do Rio Oiapoque, Região Norte do Estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa.

Foi a primeira escola a ser fundada no município. Inicialmente, funcionava apenas o Pré-escolar e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, para atender as necessidades da comunidade foi implantado o ensino especial. A partir de 1996, sob a administração da professora Maria da Luz e, também por uma necessidade da comunidade, foi implantada a educação de jovens e adultos sob o parecer nº 025 /93 do CEE.

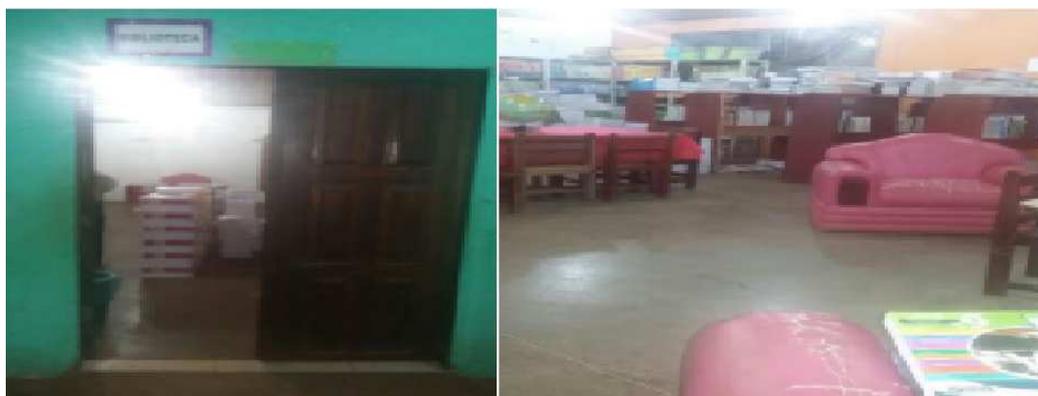
Atualmente, a escola funciona nos três turnos, com um total de 53 funcionários, dentre estes 31 formam o corpo docente e 06 fazem parte do corpo técnico-administrativo. Funcionários não docentes são 7 ao todo. A categoria discente do Ensino Fundamental é composta de 463 alunos e 249 alunos de 3ª a 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (Figura 14).



**Figura 15** - Escola 2: atividades lúdicas.

A escola dispõe de 09 salas de aulas, que são distribuídas e organizadas para atender cerca de 950 alunos em 3 turnos com uma média de 40 alunos por turma, no limite dos parâmetros desejáveis para ser ofertado um ensino de qualidade. Compõem ainda o espaço físico alas contendo salas para administração, professores, secretaria, banheiros, cantina, copa, dispensa para estocar alimentos, depósito, Ensino Especial, Laboratório de Informática Educativa - LIED, biblioteca, Tv Escola, sala de reforço, sala de oficina pedagógica e serviço técnico pedagógico (Figura 13 a 15).

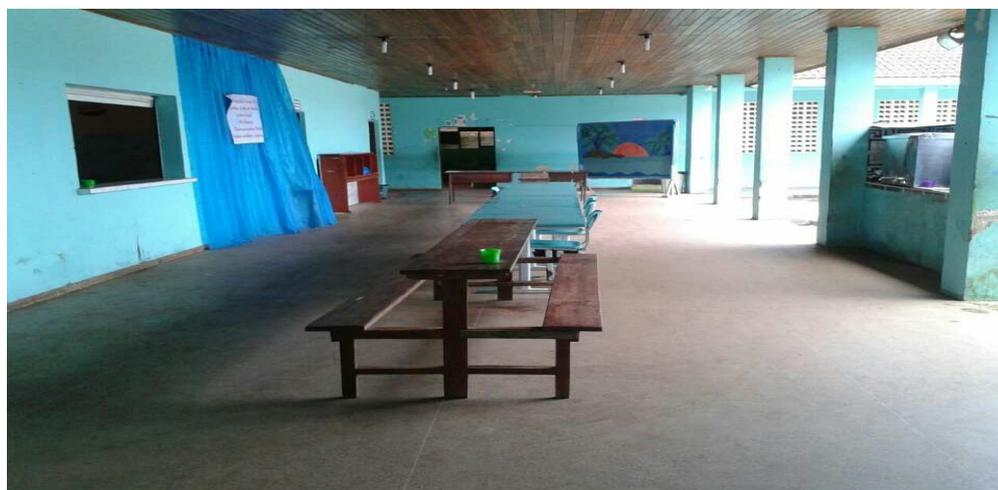
A escola está inserida num bairro comercial de segmentos da classe média, composta em grande parte por famílias oriundas de outros estados (migrantes), que vem para Oiapoque em busca de trabalho na cidade.



**Figura 16** – Escola 02: Biblioteca.



**Figura 17** - Escola 02: Corredor de salas de aula.

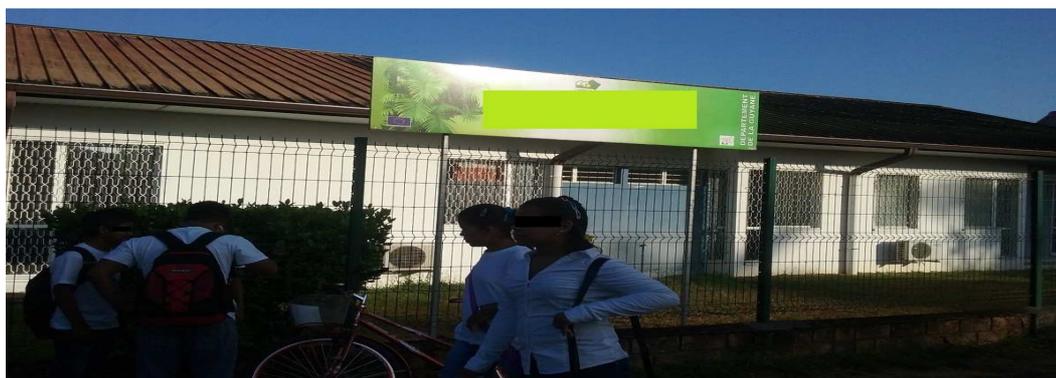


**Figura 18** - Escola 02: Área de consumo da merenda aos alunos.

A procedência dos alunos da escola é formada por alunos de diversos bairros, na faixa etária de 06 a 58 anos, sendo que aproximadamente 30% encontra-se no nível correspondente ao fator idade/série, estando os demais em defasagem escolar.

### **2.3.3 Escola 3**

É uma escola pública na Guiana Francesa (Figura 16) que atende Collège e ao Lycée (Seconde - Terminale). Ela apresenta uma sede principal e um anexo (Tabela).



**Figura 19** – Fachada da Escola 3.

**Tabela 15** - Escola 3 e Anexo.

<b>Escola 3 577 alunos</b>	<b>Anexo da Escola 3 64 alunos</b>
<p><b>3<sup>ème</sup> (9° Serie):</b></p> <p>136 alunos 6 turmas 4 turmas geral 2 turmas especialisada (SEGPA e PPRO)</p>	<p><b>3<sup>ème</sup> (9° Serie):</b></p> <p>17 alunos 1 turma geral</p>
<p><b>4<sup>ème</sup> (8° serie):</b></p> <p>146 alunos 7 turmas 6 turmas geral 1 turma especialisada (SEGPA)</p>	<p><b>4<sup>ème</sup> (8° serie):</b></p> <p>16 alunos 1 turma geral</p>
<p><b>5<sup>ème</sup> (7° serie):</b></p> <p>128 alunos 6 turmas 5 turmas geral 1 turma especialisada (SEGPA)</p>	<p><b>5<sup>ème</sup> (7° serie):</b></p> <p>15 alunos 1 turma geral</p>
<p><b>6<sup>ème</sup> (6° serie):</b></p> <p>129 alunos 6 turmas 5 turmas geral 1 turma especialisada (SEGPA)</p>	<p><b>6<sup>ème</sup> (6° serie):</b></p> <p>16 alunos 1 turma geral</p>
<p><b>Ulis (serie especialisada):</b></p> <p>22 alunos 2 turmas geral UPE2A: 15 alunos</p>	

## 2.4 Percepção sobre interculturalidade

Para realizar-se a investigação acerca da Interculturalidade, adotou-se a aplicação de questionários (Apêndice 1, 2 e 3) que contemplaram indagações a alunos sobre suas percepções acerca da educação e cultura e suas manifestações na fronteira. O universo amostral foi composto 67 informantes. Com o intuito de obter um panorama mais fidedigno

com a realidade local, o número de alunos participantes representou o total de estudantes das turmas de concluintes do Ensino Fundamental das escolas supracitadas.

Para o diagnóstico dos dados seguiu-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), seguindo uma sequência de quatro fases:

- (a) Pré-análise, em que o material oriundo dos questionários foi organizado por meio de leitura de acordo com similaridades;
- (b) Elaboração de indicadores para a interpretação de acordo com as respostas observadas;
- (c) Codificação dos dados a partir das coesões dos fatos;
- (d) Categorização, que consiste na ordenação em classes, segundo os padrões de respostas por meio de comparações.

Considerando as três unidades educacionais investigadas, na Escola 1 o questionário aplicado continha doze perguntas; na Escola 2 treze e na Escola 3 dezesseis. Essa diferença se fez necessária para atender às especificidades presentes em cada universo escolar.

Da 1ª até a 10ª pergunta, em todos os questionários, elas são iguais. A 11ª é comum às Escolas 1 e 2. Mas, na Escola 1 a 12ª questão é específica para esta unidade; na Escola 2 a 12ª e 13ª, da mesma forma são específicas; e, na Escola 3 as questões 11ª a 16ª, também são específicas. Portanto, o que for comum será apresentado de modo agregado. Em seguida serão apresentadas as interpretações dos questionamentos específicos de cada escola.

As perguntas visam aferir, entender e compreender o que os alunos compreendem ou como veem as manifestações culturais existentes em seu meio social.

#### **2.4.1 Metodologia de análise dos Projetos Políticos Pedagógicos**

Para se analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas 1 e 2 adotou-se uma adaptação da metodologia proposta por Santos (2009) em que as seleções das informações obtidas são reunidas em grupos, de acordo com o interesse da pesquisa, como o interesse está relacionado à Educação Intercultural, as categorias a serem estabelecidas e observadas nos PPP das escolas foram:

- (a) Educação e Cultura: (a.1) Conceito de Educação; (a.2) Conceito de Cultura; (a.3) O que é mencionado em Educação e Cultura?
- (b) Aspectos Gerais da Interculturalidade: (b.1) Conceito de Interculturalidade;
- (c) Abordagens Transversais na Interculturalidade: (c.1). Quais grupos étnicos a escola possui contato, e como isso é trabalhado? (c.2). Nos PPP existem tópicos específicos sobre Interculturalidade?; (c.3). Como são desenvolvidos os temas Transversais na Interculturalidade?;
- (d) Interculturalidade e ensino-aprendizagem. Assim, por meio desta codificação, serão abordados os itens nos respectivos PPP, bem como uma discussão endossada na literatura para verificação de como essas categorias são observadas nos documentos.

### 3 CAPÍTULO III

## RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

### 3.1 Resultados e Discussão

### 3.2 O panorama da Educação em Oiapoque e Saint-Georges

A prática educacional em escolas localizadas em regiões fronteiriças é um desafio, haja vista a enorme diversidade cultural, além da permanente busca pelo equilíbrio de gestões que coabitam determinado local. Quando essas regiões, no caso de Oiapoque e Saint-Georges, próximas geograficamente, porém com diferenças culturais derivadas de dois continentes, o desafio se torna ainda maior, pois o Município do Oiapoque está localizado na América do Sul e sofrer intensas influências regionais de brasileiros oriundos dos diversos Estados que habitam nesse Município (Oiapoque), da mesma forma que o Município de Saint-Georges existe a predominância da cultura do continente Europeu.

As análises dos documentos elaborados nas três instituições denotaram o delineamento de importantes particularidades em cada localidade; estruturas resultantes de processos políticos e sociais divergentes, formas de povoamento próprias e administração e financiamento específicos.

Segundo o Programa de Aplicação de Práticas Escolares do Governo Central (Francês) e as narrativas dos professores, as características do sistema educacional francês praticado em Saint-Georges, diverge tanto na sua estrutura de gerenciamento, quanto na carga horária e organização curricular. A *École primaire* e o *Collège* compõem a educação obrigatória, a qual tem financiamento público. Os currículos formativos da maioria dos países europeus buscam respeitar os interesses dos alunos, sendo, portanto, flexíveis. Além disso, atividades fora do contexto de sala de aula apoiam as temáticas abordadas nos conteúdos programáticos.

Assim como no restante do Brasil, a organização educacional e curricular das escolas de Oiapoque é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estrutura esta que totaliza a educação básica. O currículo é fechado, sendo obrigatório que todos os alunos tracem o mesmo delineamento formativo.

Isto significa dizer que o currículo segue os moldes preestabelecidos pelo Ministério da Educação (currículo básico) e pela Secretaria de Estado da Educação onde os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, precisam ser ensinados em todas as etapas do ensino, sendo assim necessário os discentes passarem por todos os eixos formativos.

### 3.3 Percepção dos alunos sobre interculturalidade

Os resultados estão apresentados de acordo com a necessidade de análise e delineamento da proposta desta pesquisa. Desta forma, primeiramente estão organizadas as interpretações acerca dos questionários aplicados aos alunos e, em seguida as dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Foram aplicados 67 questionários, 20 na Escola 1, 27 na Escola 2 e 20 na Escola 3. E foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Do total de perguntas a serem respondidas (904), 127 (14.0%) ficaram em branco, com destaque para a Escola 3 em que das respostas esperadas, cerca de 34.3% das questões não foram respondidas, percentual bem acima do registrado para as outras: 2.7% para a Escola 1 e 3.0% para a Escola 2.

A Escola 3 possui uma diversidade de grupos de alunos com origens em etnias indígenas da Guiana Francesa e do Brasil, e cidadãos brasileiros e franceses (Guianense) com origem em diversas cidadanias, os quais por conviverem com multiculturalidades percebe-se que ainda não construirão uma identidade cultural própria na qual possam se expressar, por esse motivo foi tão alto o índice de perguntas não respondidas.

As perguntas sem resposta mais frequentes estavam associadas: ao entendimento sobre o termo “cultura” e sobre o termo “interculturalidade” e a referência a aspectos regionais.

Analisando as respostas obtidas envolvendo as unidades educacionais supracitadas, obtiveram-se as seguintes interpretações:

#### *1 - O que é cultura para você?*

Quando indagados acerca do que compreendem por cultura, todas as respostas expressaram que se trata daquilo que um povo produz, como suas tradições, tradições indígenas, as comidas e as danças.

#### *2 - Você percebe/conhece algum tipo de manifestação cultural no seu Município? Qual/quais? Quando? Como ocorre?*

Quanto ao conhecimento sobre manifestações culturais, a maioria dos informantes indicou as tradições indígenas, eventos religiosos, como festas de “Santos”, datas cívicas, como o Sete de setembro, o Carnaval e o Marabaixo<sup>5</sup>. É interessante notar que, especificamente na Escola 3, considerando o somatório de respostas dos que não souberam responder (5) mais as perguntas sem resposta (8) têm-se 65.0% (13) do total, ou seja, apenas 45.0% das perguntas foram respondidas, e destas a maioria (4) indicou o carnaval como única manifestação cultural.

#### *3 - Você observa o desenvolvimento de eventos culturais na sua escola?*

Apenas 23% responderam positivamente e quanto a eventos culturais na escola citaram o folclore, as festas juninas, projeto da escola e cultura indígena. Ressaltando que houve considerável percentual de respostas negativas que foi de 22.3% (15), esses alunos responderam que não observam a existência de manifestação e eventos culturais dentro do espaço escolar.

#### *4 - Já ouviu falar na palavra interculturalidade? Onde? Quando e Como? O que você entende por esse conceito?*

A maioria dos participantes informou não ter conhecimento sobre o termo “interculturalidade”, apenas onze relataram conhecer o significado do termo expressando que se trata do conjunto de várias culturas, conforme aprenderam com o professor.

5 \_\_\_\_\_ Manifestação cultural que envolve aspectos religiosos, danças e músicas, com homenagens a Santíssima Trindade e o Divino Espírito Santo.

5 - *Você já estudou alguma língua estrangeira? Qual? Como foi esse estudo?*

A maioria dos participantes indicou o Francês, seguido de Inglês, Português, Espanhol e Chinês.

6 - *Você observa a importância da língua estrangeira no seu cotidiano? Em que situações? Explique*

A maioria dos informantes respondeu afirmativamente, e quase todos relataram a importância associada a situações do cotidiano que exigem interação e comunicação, e também ao fato de ser uma região de fronteira, o que implica viajar ao país vizinho para, fazer compras, vendas, conseguir trabalho, responder a perguntas que porventura sejam feitas por estrangeiros. E 19.4% (13) responderam não perceber importância em dominar a língua estrangeira.

7 - *Você tem dificuldades em aprender a língua francesa? Quais seriam?*

Ao serem questionados sobre as dificuldades na aquisição da língua francesa, 94.1% dos entrevistados responderam. Das respostas obtidas, cerca de 49.2% (33) consideraram ter alguma dificuldade em aprender francês, mas principalmente com a pronúncia das palavras. E 38.8% (26) relataram não ter nenhuma dificuldade em aprender a língua.

8 - *No ensino da língua estrangeira na escola são abordados aspectos culturais dos países de origem dessa língua? Quais?*

Cerca de 83.6 % dos informantes responderam essa questão. A maioria (30 = 44.7%) respondeu não conhecer aspectos culturais relacionados aos países de origem da língua estrangeira ensinada. Apenas 16 (23.8%) relatou conhecer algo sobre a cultura, como danças, comidas e músicas.

9 - *Cite exemplos de manifestações culturais aprendidas da Cultura francesa na sua escola.*

Quanto a esse questionamento, apenas 70.2% dos informantes responderam. E a maioria 32 (47.7%) respondeu desconhecer manifestações da cultura francesa em sua escola. E somente nove (13.4%) citaram elementos de manifestação cultural, como comida, folclore, danças e desfile cívico. Algumas respostas não apresentaram nexo com a pergunta, por exemplo, “arco e flexa” e “le samba – o samba”.

10 - *Para você, existem dificuldades em interagir com a cultura francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)?*

Do total, cerca de 93.3% dos entrevistados responderam acerca das dificuldades em interagir com a cultura da Guiana Francesa. Parte deles (28 = 41.7%) respondeu não ter dificuldades em interagir, mas 27 (40.2%) relataram ter dificuldades nesse processo, como, desconhecimento da língua, e por desconhecer a cultura têm dificuldades de interagir com os costumes locais.

11 - *O Brasil é um país multiétnico, com diversas manifestações culturais, cite exemplos de culturas aprendidas na escola*

A maioria das respostas foi positiva quanto ao aprendizado sobre manifestações culturais, sendo que foram destacados o folclore, a festa junina, o carnaval, as datas religiosas como São João e Natal, manifestações indígenas e o aprendizado de danças russa e italiana durante as feiras culturais onde são trabalhadas as diversas nações ao redor do mundo. Contudo, cerca de 20.8% responderam negativamente.

*12 – Cite exemplos de aspectos culturais aprendidos na Guiana Francesa e no Brasil (Escola Constant Chlore)*

Cerca de 40.0% dos entrevistados responderam a essa questão. A maioria (6 = 30.0%) respondeu, considerando o carnaval como cultura e o natal.

*13 - Você considera a educação de sua escola como de qualidade? (Escola 1)*

Quanto a este questionamento todos os informantes responderam. A maioria respondeu negativamente, e destes apenas quatro explicaram o porquê da negativa, apontando com causas a falta de verbas e de qualificação dos professores. Apenas cinco responderam positivamente quanto à qualidade do ensino.

*14 - O que você gostaria de aprender a mais sobre manifestações culturais francesas/guianense?*

Dos 49 questionários realizados nas Escolas 1 e 2, nove participantes responderam não ter interesse em aprender mais sobre manifestações culturais. Outros seis relataram que gostariam de aprender sobre danças, músicas, os costumes, a língua, as lendas e as parlendas. E o restante não foram específicos, pois responderam que queriam aprender tudo.

*12 – Para você, existem dificuldades em se aprender a língua francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)? (Escola 3)*

A maioria respondeu afirmativamente, mencionando que existem dificuldades na aprendizagem da língua francesa.

*13 - Na sua opinião o que falta na sua escola para que a educação seja de melhor qualidade? (Escola 1)*

Todos os informantes responderam a essa questão. Comum a sete das respostas foi a menção da falta de professor e melhor qualificação deste como base para a melhoria do ensino-aprendizagem. Também foram citadas questões referentes à ausência de laboratório, manutenção de salas, banheiros, alimentação, prática de esportes e climatização das salas.

*13 – O que você gostaria de aprender a mais sobre manifestações culturais brasileira/guianense?*

A maioria dos participantes respondeu sim, que gostaria de aprender mais sobre as músicas, as danças, as comidas, o futebol dos brasileiros e aprender a língua Portuguesa. Apenas quatro expressaram interesse nas manifestações guianenses.

*14 – Você mora em Saint-Georges ou Oiapoque? (Escola 3)*

Ao serem questionados sobre o local onde moram a maioria respondeu que mora em Saint-Georges (Figura 19), apenas um informante mora em Vila Vitória.

*15 - Você tem dupla nacionalidade? Francesa/Brasileira? (Escola Constant Chlore)*

A metade dos participantes respondeu ter nacionalidade francesa, seis tem dupla nacionalidade, dois tem nacionalidade brasileira e um entrevistado não soube informar.

*16 – Se você mora em Vila Vitória ou Oiapoque porque escolheu estudar em Saint-Georges? (Escola 3)*

Seis alunos responderam que a escolha foi motivada pela qualidade no ensino. Dois estudantes responderam ser importante para aprender outra língua. É importante salientar que uma das características dos alunos que compõem as escolas pesquisadas é a distorção

ano/série, com adolescentes representados em sua maioria por meninas se sobrepondo ao número de meninos.

### 3.4 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

Para analisar os Projetos Pedagógicos de cada instituição, utilizando os mesmos parâmetros, foram organizadas categorias “a” a “d” e suas respectivas subdivisões, sendo: a) Educação e Cultura, b) Conceito de Educação, c) Conceito de Cultura e d) Qual é o sentido atribuído a “Educação para a Cultura”. Essa observação é importante, pois permite tratar com equidade as principais definições e conceitos estipulados em cada PPP, para que, por fim, seja feita uma aproximação fidedigna sobre o panorama educacional nas três instituições (Quadro 1).

**Quadro 1** – Itens integrantes do PPP das escolas analisadas.

<b>Itens do PP/Escola</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Dados de identificação	S	S
Apresentação	S	S
Histórico	S	S
Diagnóstico	S	N
Contextualização	N	S
Justificativa	S	N
Princípios/Concepção	S	N
Missão/Visão/Valores	S	N
Objetivos/Metas/Ações	S	S
Informações da organização escolar	S	S
avaliação do processo Ensino-aprendizagem	S	N
Fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos	N	S
Estrutura física detalhada	N	N
Programação das Atividades Escolares	S	N
Capacitação Profissional	S	N
Aspectos Legais	N	S
Referências	S	S
Anexos	S	S

Legenda: S = Sim, N = Não.

#### 3.4.1 Educação e Cultura

Ao analisar os PPP das escolas 1 e 2, percebe-se que as questões educacionais estão descritas de forma a elucidar a comunidade escolar sobre o seu funcionamento, que vão desde as interações professor-aluno até a avaliação formativa dos educandos. No entanto, percebe-se que a construção desse documento tão importante para a maturidade da escola, e conseqüentemente para a formação de cidadãos, apresenta poucos apontamentos sobre a diversidade cultural que subsidia e enriquece o processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que

nos Projetos Políticos Pedagógicos que foram criados não foi dada importância às disciplinas que deveriam contemplar melhor o ensino da cultura nas escolas, tais como História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa as quais não dão a devida ênfase às manifestações culturais a nível local e nacional.

### **3.4.1.1 Conceito de Educação**

No PPP da Escola 1 o conceito de educação adotado pela escola não elucidou de maneira objetiva os elementos formativos que compõem o sistema educacional. Ainda que o documento cite que “... a proposta curricular efetive a construção do conhecimento e a relação entre a aprendizagem, cidadania e desenvolvimento social ...”, não há uma percepção de como é realizado o elo entre os elementos formativos.

Já no documento da Escola 2, o mais próximo do que se possa observar do conceito de educação:

O que se pensa e se quer é construir e manter uma escola de qualidade, um centro de informações e oficinas de aprendizagem, inserida nos novos tempos, e que aponte para a reflexão constante do conceito de educação que se deseja sempre conectada com a sociedade, consciente de seus desafios, formadora de pessoas capazes de aprender e conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e de igualdade (ESCOLA 2).

Ao observar esses documentos norteadores, percebe-se que os mesmos necessitam de uma base conceitual mais sólida, que apresente um conceito mais coerente e funcional sobre o que o processo educacional representa para a escola, e conseqüentemente para a comunidade escolar.

Como o processo de análise dos PPP, percebe-se que as construções desses documentos, necessitam de uma base conceitual e filosófica mais robusta, onde os conceitos básicos de educação, sociedade e cultura sejam delineados de maneira clara, permitindo que a práxis educacional seja fortalecida. Os projetos pedagógicos das escolas participantes devem ser compreendidos como a força motriz da escola. Muitas vezes, são descuidados devido ao excesso de serviços administrativos exigidos aos professores, que impedem uma discussão mais aprofundada sobre as bases educacionais.

Constantino e Oliveira (2014) afirmam que o PPP é abordado francamente no início do semestre, nas reuniões de planejamento das escolas, e depois acaba ficando esquecido no restante do ano letivo. Esse documento é uma parte essencial do processo de consolidação da educação e que parece ser negligenciada na maior parte das vezes.

Nesse sentido, o PPP precisa ser entendido não apenas como um documento obrigatório, mas, desde sua construção, deve ser elaborado com o intuito de gerar ações concretas, norteando a formação de cidadãos conscientes. Além disso, deve conter, com clareza, os aspectos direcionais do processo ensino-aprendizagem.

### **3.4.1.2 Conceito de Cultura**

Em relação ao conceito de Cultura, o PPP da Escola 1 pouco menciona sobre este termo, somente no item IV Princípios/Concepção é mencionado que a escola se baseia nos princípios de igualdades de condições, respeitando a natureza cultural (a) e regional, e, em dois parágrafos à frente menciona o termo “concepções histórico-sócio-cultural” (b). Apenas esses conteúdos indicados anteriormente, expressão no PPP o conceito de cultura para a

referida escola.

Assim, compreende-se que a escola precisa ter uma base sólida sobre o conceito de cultura, e isso deveria estar claro nesse documento oficial, por vários motivos: a escola localiza-se em área de fronteira, onde várias línguas são faladas, várias moedas circulam, costumes e hábitos são complexos, várias etnias compõem a população, entre outros aspectos que envolvem a diversidade cultural da região.

E a conceituação trazida no PPP da Escola 2, especificamente no item 4.2, entre os objetivos específicos declarados encontramos a necessidade de: “...valorizar a cultura, cultos históricos, os valores e datas cívicas...”, apenas elenca que a escola possui uma ação detalhada como objetivo específico que deixa evidente como a escola alcançaria o desenvolvimento desta ação. Assim, o conceito de cultura expresso no documento é vago e inconsistente.

Ao analisar os PPP das duas escolas, intui-se que em ambas, o conceito de cultura é deficitário, e não exprime a importância que o mesmo deveria representar para essas duas escolas que se encontram em uma área com uma complexidade cultural muito grande e abrange várias culturas humanas, desde indígenas, afrodescendentes, caboclas, miscigenada e europeia.

#### **3.4.2 Qual é o sentido atribuído a “Educação para a Cultura”**

Quando se procura a compreensão da expressão “educação para a cultura”, no PPP da Escola 1, verifica-se que no texto se procurou detalhar ações em um quadro no item VII – Objetivos/Metas/Ações no qual destrincha os projetos desenvolvidos pela escola.

No que concerne à coluna “Ação” do quadro, a escola intitula como “projetos”, apenas trabalhos pedagógicos, uma vez que quando mencionamos o termo projeto, precisa-se ter em mente que um projeto propriamente dito deve apresentar objetivos, metodologia e uma breve contextualização da temática trabalhada de forma clara, concisa, coesa e coerente e deve ter por objetivo principal a execução do projeto (Figura 20 e 21).

opiniões e atitudes a favor de uma educação mais igualitária e de qualidade				
Elaborar projeto que vise a integração entre a escola e comunidade para garantir a todos uma comunidade mais solidária e uma escola atuante com sua função social.	Desenvolver projetos sociais com temáticas que aborde e oportunize a todos o acesso ao conhecimento significativo.	<b>PROJETOS</b> <input checked="" type="checkbox"/> Xadrez <input checked="" type="checkbox"/> Eu me previno, E você? <input checked="" type="checkbox"/> Vocacional <input checked="" type="checkbox"/> Mães: resgatando a auto estima <input checked="" type="checkbox"/> Arrastapé Nabuquene. <input checked="" type="checkbox"/> Pai: você é essencial <input checked="" type="checkbox"/> Folclore <input checked="" type="checkbox"/> O dia do estudante <input checked="" type="checkbox"/> Jijon (Jogos Internos Joaquim Nabuco) <input checked="" type="checkbox"/> Afrodescendent e	<input checked="" type="checkbox"/> Direção <input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico <input checked="" type="checkbox"/> Corpo docente <input checked="" type="checkbox"/> Corpo discente <input checked="" type="checkbox"/> Pais <input checked="" type="checkbox"/> Merendeiras <input checked="" type="checkbox"/> Servente	Fevereiro Março Abril Maio Junho Agosto Setembro Outubro Novembro Dezembro
Aprimorar a qualidade de ensino visando uma educação emancipatória	Discutir, analisar e avaliar o plano curricular e plano de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/> Pedagogias <input checked="" type="checkbox"/> Pedagógicas	<input checked="" type="checkbox"/> Direção <input checked="" type="checkbox"/> Coordenadores <input checked="" type="checkbox"/> Pedagógicos <input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico	No início de cada ano letivo e após cada bimestre.
Garantir a mediação do conhecimento e sua qualidade de maneira adequada para que os/as aluno (as) possam desenvolver competências e habilidade, ao longo de sua vida.	Mapear e identificar os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e distorções idade/série	<input checked="" type="checkbox"/> Estudos; <input checked="" type="checkbox"/> Planejamentos; <input checked="" type="checkbox"/> Metodologias adequadas; <input checked="" type="checkbox"/> Recuperação Paralela; <input checked="" type="checkbox"/> Aceleração; <input checked="" type="checkbox"/> Reclassificação.	<input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico <input checked="" type="checkbox"/> Corpo docente	No início de cada ano letivo e após cada bimestre.
Resgatar a auto-estima dos/as alunos(as) para garantir seu processo de aprendizagem.	Ofertar as aluno (as) com distorções idade/série o direito de equipararem sua idade/série.	Classificar os/as alunos nas séries adequadas de acordo com as orientações do Conselho Estadual de Educação.	<input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico; <input checked="" type="checkbox"/> Corpo docente;	No início do 1º Bimestre
Apresentar comunidade intra e extra-escolar seus direitos e deveres visando a valorização do	Priorizar uma boa relação entre a comunidade intra e extra-escolar	<b>Palestra com:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Juiz <input checked="" type="checkbox"/> Promotor; <input checked="" type="checkbox"/> Defensor; <input checked="" type="checkbox"/> Conselheiros Tutelar; <input checked="" type="checkbox"/> Prefeito; <input checked="" type="checkbox"/> Vereadores	<input checked="" type="checkbox"/> Direção <input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico; <input checked="" type="checkbox"/> Corpo docente;	<input checked="" type="checkbox"/> Direção <input checked="" type="checkbox"/> Corpo técnico; <input checked="" type="checkbox"/> Corpo docente.

Conselho Estadual de Educação/AP

Processo N° 106105

Fls N° 104

Riquane

**Figura 20 - Quadro do PPP da 1. 2008.**

Fonte: PPP da Escola 01

### 11.1 Projetos Pedagógicos

Projetos	Período
Xadrez na Escola	Março a dezembro
Eu me previno. E você?	Março a dezembro
Vocacional	Fevereiro/março/ agosto
Mães: resgatando a auto estima	Maior
Arrastapé Nabuquense.	Junho
Pai: você é essencial	Agosto
O dia do estudante	Agosto
Folclore	Agosto
Jijon (Jogos Internos Joaquim Nabuco)	Setembro/outubro
Afrodescendente	Novembro

**Figura 21** - Quadro do PPP da 1. 2008.

Fonte: PPP da Escola 01

O PPP da Escola 1 traz conceitos equivocados em relação ao desenvolvimento de projetos no âmbito da escola, uma vez que os projetos elencados pela mesma, não estão incluídos ou anexados no documento analisado.

Existem no âmbito das atividades escolares duas ações definidas de forma exaustiva, uma relacionada a trabalhos pedagógicos realizados na escola, em que se apresentam funções importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e outra relacionada ao desenvolvimento de projetos propriamente ditos.

Tanto as duas formas (trabalhos pedagógicos e projetos) podem ser desenvolvidas para alcançar o objetivo de elaborar ou ressignificar o papel da cultura na escola. No entanto, essas tipologias de trabalhos escolares poderiam estar completamente claras e funcionais no âmbito do desenvolvimento das atividades escolares. Da forma como está apresentada no PPP da Escola 1, não deixa claro a função desses trabalhos escolares, bem se os mesmos serão organizados para atingir metas de desenvolver a complexidade cultural existente no contexto em que a escola se encontra inserida.

Já para no PPP da Escola 2, o entendimento sobre “Educação para a Cultura” é observado apenas no item X *Valores*, que menciona expressamente que deve haver na escola o respeito à diversidade cultural, mas muito pouco foi discorrido sobre os sentidos desse termo “educação para a cultura”.

Esse conceito não foi aprofundado nem discutido em nenhum dos documentos analisados das duas escolas, para estabelecer as diretrizes que dariam orientação para que a escola se organize para explorar a temática de educação cultural de forma efetiva em temas transversais ou utilizando a interdisciplinaridade entre componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental.

As relações culturais estão descentralizando-se (MOREIRA; CANDAU, 2003), e cada vez mais, isso fica claro e evidente nas relações das classes sociais, nos gêneros e nas etnicidades. E dentro do processo educativo isso não iria ficar excluído, já que a cultura permeia o processo de educação e deve ser tratada como sendo algo muito favorável para a consolidação das relações de aprendizagem.

Segundo Costa (2004), o objetivo principal da escola de hoje não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional, e conseqüentemente as relações culturais são responsáveis pelo alcance dessa meta. O autor afirma que a escola é responsável por fomentar o caráter e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências e a diversidade cultural da sociedade e da escola favorece a consolidação da aprendizagem.

### **3.4.3 Aspectos Gerais da Interculturalidade**

Ao se observar os aspectos sobre Interculturalidade, percebe-se que muito pouco é mencionado sobre como as escolas atuam sob a ótica intercultural, talvez a escola até desenvolva trabalhos culturais envolvendo os diversos componentes curriculares. No entanto, isso não está detalhado nos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Os documentos demonstram ideias que necessitam de um maior embasamento para compor o arcabouço das atividades desenvolvidas nas instituições participantes.

A modo de exemplo, citamos o PPP da Escola 1, que menciona no tópico VI – *Princípios/Concepção* que a concepção educacional tem como foco propiciar ao aluno a inserção da permanente relação na sociedade tecnológica globalizada através de um processo de ensino-aprendizagem que vise uma proposta curricular efetiva de aquisição de conhecimento pelo desenvolvimento social.

O texto não deixa claro como será feita essa construção de conhecimento pelo aluno, apenas exprime que a escola tem a intenção de favorecer o processo de construção de conhecimentos nos alunos, mais não especifica como isso vai ser alcançado, assim o ideário proposto pela escola demonstra uma abordagem construtivista do conhecimento, no entanto não especifica as formas como esse processo será alcançado e, conseqüentemente, desenvolvida a aquisição do conhecimento.

Essa frágil fundamentação em relação à construção do conhecimento também está presente no PPP da Escola 2, que no item “10.3 A Escola que Queremos...” descreve o seguinte:

A escola é um espaço de ensino aprendizagem e vivência valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana, fortalecem a noção de cidadania e de desigualdade entre todos. Contudo, necessita-se criar mecanismos que motivem a uma prática pedagógica eficaz a realidade ao nosso redor e para s anseios de toda a comunidade escolar, principalmente, de nosso alunado. Uma escola que venha formar o cidadão com liberdade para o exercício de cidadania, proporcionando a autonomia para a tomada de decisões. Queremos formar indivíduos críticos, participativos com ações educacionais com princípio de flexibilidade, que possa influenciar produtivamente

as relações interpessoais.

Parece-nos que o trecho acima evidencia que a Escola 2 necessita criar mecanismos que motivem uma prática pedagógica eficaz de incorporação da realidade e das características do entorno da escola. Assim, no citado trecho fica tácito o entendimento de que as relações interculturais influenciam diretamente nas ações desenvolvidas na escola. No entanto, no denominado “A escola que queremos...”, apenas se cita de forma muito vaga o que a escola pretende desenvolver e percebemos que a utilização do verbo no futuro se refere apenas à intenção da escola de trabalhar as relações interculturais, mas num futuro bem distante da realidade da escola.

Candau (2012) sustenta que a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modo plural, assumindo diversas expressões e linguagens, e isso está diretamente ligado à formação dos alunos.

Dessa forma, a falta de sentimento de pertencimento do local é percebida nas respostas dos alunos envolvidos na nossa pesquisa, haja vista que, mesmo com a proximidade geográfica, muitos estudantes desconhecem aspectos importantes da cultura da localidade/país vizinho. Essa lacuna é evidenciada nos projetos pedagógicos; a ausência de intervenções que estimulem a miscigenação cultural favorece a criação de abismos sociais entre os habitantes da região.

### **3.4.3.1 Conceito de Interculturalidade**

Em relação à conceituação de Interculturalidade em ambos os PPP nada é claramente mencionado, observamos alguns poucos trechos vagos que não permitem que se perceba o processo do desenvolvimento intercultural, principalmente se levarmos em consideração que as escolas se encontram em uma área transfronteiriça, que apresenta uma diversidade cultural muito dinâmica, envolvendo culturas internas e externas ao Brasil.

Segundo Gallois e Grupioni (2003), a cultura indígena existente na região do Oiapoque está diretamente ligada às etnias do Sul do Pará:

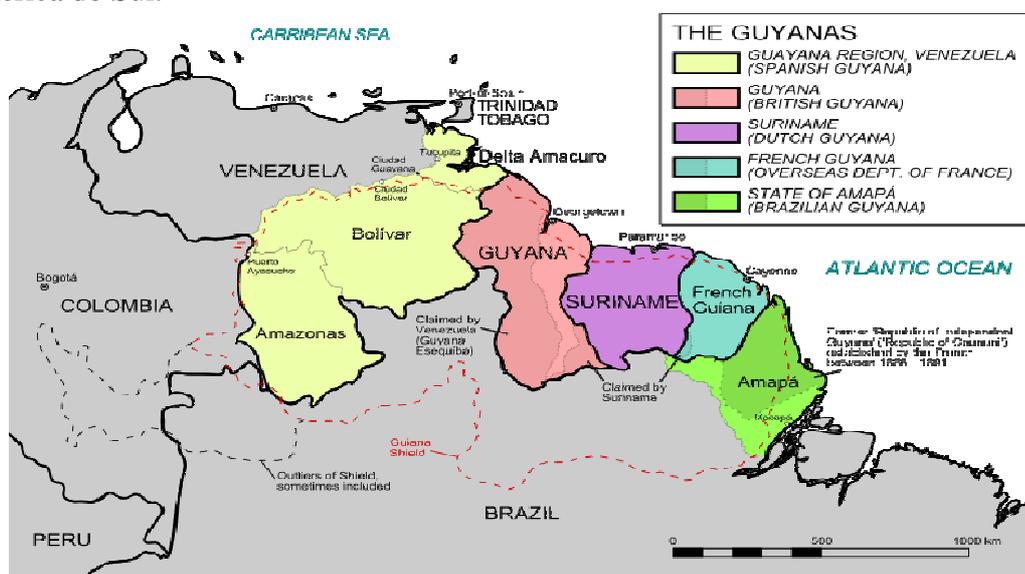
Essa amplitude das redes de relações regionais faz da história desses povos uma história rica em ganhos e não em perdas culturais, como muitas vezes divulgam os livros didáticos que retratam a história dos índios no Brasil. No caso específico desta região do Amapá e norte do Pará, são séculos de acúmulo de experiências de contato entre si que redundaram em inúmeros processos, ora de separação, ora de fusão grupal, ora de substituição, ora de aquisição de novos itens culturais. Processos estes que se somam às diferentes experiências de contato vividas pelos distintos grupos indígenas com cada um dos agentes e agências que entre eles chegaram, dos quais existem registros a partir do século XVII.

De acordo com a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO, 2009), as etnias indígenas que dominam Oiapoque apresentam mais de seis mil índios: os Palikur, os Galibi Marworno, os Galibi Kali’na e os Karipuna. Em relação à influência da cultura europeia, o Oiapoque foi fortemente colonizado por grupos europeus, incluindo portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e ingleses, o que contribuiu para o conhecimento da região como *Escudo das Guianas*.

É uma região que se caracteriza por apresentar uma composição etno-cultural muito complexa e distinta, são faladas diversas línguas, diferentes dos demais países sul-americanos como o holandês, o francês e o inglês.

Trata-se de países ainda fragilmente conectados com aos seus vizinhos terrestres e, apesar de possuírem grandes potenciais produtivos (especialmente nos setores mineral e energético), a economia ainda é rudimentar e carente de infraestrutura em transportes e energia e com relações educacionais ainda em desenvolvimento (VISENTINI, 2007).

Os bolsões de pobreza são muito evidentes nesses países que compõem o escudo das Guianas (Figura 22) e muito presentes nessa região da Amazônia Legal, que sofre ainda com péssimas gestões governamentais. Assim, muito falta para que a região consiga melhorar seus indicadores de qualidade de vida e de educação, que no caso das heranças, francesas e inglesas ainda sofre uma influência positiva herdada pelos legados deixados pelos europeus em relação a educação, apesar de necessitarem seus índices de educação um dos mais baixos da América do Sul.



**Figura 22 -** Localização da Região do Escudo das Guianas.  
Fonte: Google (2017).

A Guiana Portuguesa ou Brasileira hoje pertence ao Estado do Amapá, sendo membro da República Federativa do Brasil. A Guiana Espanhola na atualidade pertence integralmente à República Bolivariana da Venezuela (DESIDERÁ-NETO, 2012). A Guiana Francesa é um Estado Ultramarino da República Francesa (PORTO; SILVA, 2009). A Guiana Holandesa é independente da Holanda, denominada República do Suriname (DALY, 1975). E a Guiana Inglesa, hoje República Cooperativa de Guyana (CAVLAK, 2014).

A influência cultural africana é muito grande na Amazônia e não é diferente no Oiapoque, já que, de acordo com Souza (2015) e Carril (2006), o município possui várias comunidades quilombolas, entre elas, a comunidade do Kulumbu do Patuazinho, nome derivado de um córrego que serve de porta de entrada para a comunidade.

A partir desses fatos, percebe-se que o Oiapoque apresenta uma diversidade cultural muito rica, o que seria fundamental que fosse explorado pelas escolas, já que esse contexto é culturalmente muito enriquecedor. Considerando essa riqueza, o processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido com base nessa complexidade cultural.

### 3.4.3.2 Abordagens Transversais na Interculturalidade

Em relação ao desenvolvimento de temas transversais, o PPP da Escola 1 não

apresenta-se a escola desenvolve os temas transversais entre os componentes curriculares e de que formas, logo não se pode perceber abordagens ou atividades pedagógicas envolvendo temas transversais.

Entretanto, no PPP da Escola 1 apresenta uma discussão bem moderada sobre a utilização dos temas transversais, inclusive mostrando a importância para a formação dos alunos, expressa da seguinte forma:

Os temas transversais apontam para a educação da cidadania, através de expressar suas ideias sobre o tema proposto. Considerando os temas transversais de suma importância, entretanto, se faz necessário uma metodologia adequada para sua inclusão no currículo e em seu trabalho didático. Por ser a escola um espaço de produção cultural, de conhecimentos, de relações pessoais, é que realizamos eventos sócios culturais como um dos meios para resolver e buscar a participação da comunidade em geral, dos quais são: Forrozão do Caetanense, Projeto de Sala de Leitura, TV Escola e Capoeira.

De acordo com Moreira (2000), numerosos estudos têm tecido críticas às recentes reformas educativas promovidas em grande parte do mundo, nas quais assumem relevo os esforços por reformular os currículos dos distintos níveis de ensino, sejam da educação básica, ensino superior ou da pós-graduação. Essas reformas muitas vezes não trouxeram os resultados esperados. Inclusive, em muitos casos ocasionaram efeitos contrários nas escolas.

Teixeira (1999) relata que em alguns casos as reformas educacionais proporcionaram para as escolas várias deficiências, entre elas pode-se mencionar, a formação deficitária de professores, a falta de planejamento das atividades escolares, a banalização de atividades pedagógicas, e a falta de atualização do conteúdo para a formação do conhecimento.

Moreira (2000) ainda sustenta que como as mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões estruturais do sistema educacional das escolas públicas, isso refletiu para a formação do fracasso escolar brasileiro e gerou o desenvolvimento de novas tendências no currículo escolar. Influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: (a) o nexa poder saber no currículo; (b) a transversalidade no currículo; (c) novas organizações curriculares, (d) as interações no currículo em ação, (e) o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, (f) o currículo como espaço de construção de identidades, (g) o currículo como prática de significação, (h) a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo e; (i) o multiculturalismo.

#### **3.4.4 Relação das escolas com grupos étnicos**

Foi também observado nos documentos oficiais se as escolas possuíam algum envolvimento com algum movimento cultural originário de algum grupo étnico, e, se houvesse, como é a relação com a comunidade escolar. No entanto, nenhuma das escolas incluiu em seus PPP alguma atividade ou cooperação com qualquer etnia existente e com fortes atividades culturais no Oiapoque.

### 3.4.5 Tópicos específicos sobre Interculturalidade e relações com diversos grupos étnicos nos PPP

Ambos os documentos analisados não apresentam itens específicos sobre cultura, culturalidade ou interculturalidade. Essas problemáticas são apresentadas de forma difusa e diluída nos tópicos que compõem os PPP.

No caso da Escola 2 (2013), destacamos o trecho a seguir:

Sabendo-se que a educação abrange os processos formativos na convivência humana, manifestações culturais e pelo pleno desenvolvimento da pessoa que conhece e exerce seus direitos de cidadão, é que pautarmos-nos nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além de uma gestão democrática do ensino. Além disso, cabem a nós, mediadores do processo ensino aprendizagem de nossos educandos, elaborar e executar nossa proposta pedagógica na forma da lei e conforme a realidade na qual nossa escola está inserida, respeitando e valorizando a cultura local e as experiências dos mesmos.

Assim como na Escola 1, também se percebe a fragmentação em relação a tópicos relacionados à cultura e desenvolvimento cultural, sendo que estas problemáticas são indicadas em alguns trechos de seu PPP. Assim, como o exemplo citamos o item 8.2 “Atribuições do gestor”, no qual se afirma expressamente que compete à Direção da escola favorecer integração da escola com a comunidade através de parcerias com mútua cooperação na realização de caráter cultural, cívico e cultural.

Segundo Ferreira e Barra Nova (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (BRASIL, 2013) afirmam a necessidade de elementos da cultura local estarem presentes na Educação Básica, para que a escola possa formar cidadãos conhecedores de suas raízes culturais. Pois ao desconhecer elementos formadores de sua própria cultura, muitas vezes o indivíduo não se reconhece enquanto sujeito pertencente a ela.

A formação das identidades culturais acontece por meio de relações complexas, no Brasil, um país de dimensões continentais, diversas culturas são responsáveis pela formação cultural brasileira., essa carga cultural foi enriquecida por séculos de trocas de experiências de bases culturais oriundas de várias partes do planeta, e de todos os continentes.

Ferreira e Barra Nova (2013) ao analisar o PPP de uma escola em Pernambuco, afirmam que ela precisa estar vinculada ao mundo atual, saber o que ele necessita e como proceder para formar educandos preparados para essa realidade, a partir de suas próprias características. Apesar de apresentar em seu documento poucos conteúdos em relação à cultura, podemos perceber na leitura do seu PPP que ela trabalha visando o educando, objetivos direcionados para seu público-alvo, o que nos faz perceber que mesmo implicitamente, ela trabalha com a identidade cultural regional.

Os textos de Pacheco (2007) referem-se a que a identidade cultural não é “natural”, nem inerente ao indivíduo, ela é preexistente a ele, e como a própria cultura se transforma, a identidade cultural do sujeito não é estática e permanente, mas é fluída, móvel, e principalmente, não é uma imposição inocente, nem uma apropriação, totalmente inconsciente. A identidade cultural é, por sua vez, construída, manipulada e política.

A diversidade de línguas faladas em uma determinada região influencia diretamente na formação das identidades culturais de uma comunidade. Em relação a isto, Harmers e Blanc (2000) afirmam:

A extensão em que os valores primordiais afetam a identidade cultural de um bilingue depende do padrão desses valores, resultante de um contato cultural específico e das circunstâncias sociais que formam o tipo de experiência bilíngue. As variações que para a formação dessa identidade cultural são: (1) o indivíduo fala uma língua em casa e esta é diferente da língua falada na comunidade ou sociedade. (2) o indivíduo fala duas línguas em casa, sendo uma delas a língua da comunidade ou da sociedade. (3) o indivíduo fala duas línguas em casa e ambas são utilizadas em duas comunidades em contato na sociedade. (4) o indivíduo fala duas línguas em casa e nenhuma delas é utilizada na comunidade ou sociedade (HARMERS; BLANC, 2000).

Como afirmado anteriormente, apesar de as escolas estudadas estarem inseridas em uma área transfronteiriça sob influência de países que apresentam oficialmente as línguas francesa e holandesa, além de dezenas de línguas indígenas e influências de línguas africanas, não se aborda em seus documentos normativos as formas como essa riqueza cultural, é, ou deveria ser trabalhada com os alunos.

### **3.5 Os temas transversais na Interculturalidade**

Ao longo da leitura dos PPP das escolas que fizeram parte da pesquisa, não foi possível observar elementos que ajudassem a compreender como é desenvolvido o trabalho com os temas transversais envolvendo diretamente a questão das múltiplas culturas que influenciam as escolas integrantes do estudo.

Candau e Russo (2010) asseveram que a edificação de uma identificação nacionalista para cada novo Estado latino-americano expressou a supressão e invisibilidade de todos aqueles que não tinham raízes de uma cultura europeia. De tal modo, que índios e negros foram marginalizados da educação escolar, sua cultura ficou silenciada e negada nos currículos e livros escolares e até hoje encontram dificuldades na aceitação e respeito de sua cultura.

Cabe destacar que a realidade dos grupos africanos na América do Sul é muito diferente em cada país. Os autores citados acima relatam que em alguns casos, como na Argentina, essa raça foi praticamente abolida. Já em outros países esses grupos constituem a maioria absoluta da população, como no caso da Jamaica. Há regiões em que eles estão circunscritos a algumas áreas e/ou núcleos rurais, como no Equador e na Bolívia, em outras estão presentes majoritariamente nas principais zonas urbanas, como no caso do Brasil e da Colômbia (CANDAU; RUSSO, 2010).

Percebe-se que a formação cultural de um país é consolidada por todas as culturas que compõem a realidade de cada local, sejam essas culturas historicamente dominantes, como as europeias ou sejam elas dominadas como as africanas e as indígenas.

### **3.6 Interculturalidade e ensino-aprendizagem**

Galelli e Rocha (2013) afirmam que a cultura sempre esteve presente implícita ou explicitamente nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e tem ganhado destaque no ensino de línguas. Alguns termos encontrados na literatura, relacionados à interculturalidade são: competência, comunicação, abordagem, dimensão, educação. Apesar de não estarem expressados nos PPP das duas escolas estudadas, a interculturalidade é muito evidente na formação dos alunos, pois diariamente, eles convivem com mais de uma língua na cidade onde estudam ou em visita a cidade vizinha de Saint-Georges na Guiana Francesa.

Já na concepção de Orr e Almeida (2012) a língua, pode transportar em sua expressão valores e opiniões. E nesses contextos de comunicação, serem responsáveis pela consolidação da cultura sob as mais diversas formas, língua e cultura são indissociáveis.

A escola em seu cotidiano recebe grupos de origem diversas, tais como imigrantes oriundos de diversos contextos sociais brasileiros, etnias indígenas, cidadãos de origem europeia, do continente africano e Ásia que apresentam necessidades nem sempre vistas ou reconhecidas no meio familiar e social, mas que se expressam através das diversas línguas faladas no espaço de fronteira. A escola em seu papel educacional entra com o dever e a responsabilidade de mediar estas relações, propostas pedagógicas precisam ser inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos, e da mesma forma estarem inseridos no currículo escolar dessas escolas.

Para Fleuri (1998) “O Brasil desconhece a si mesmo, desconhece sua multiculturalidade e a escola é um espaço privilegiado para propiciar esse encontro”. A partir da criação dos parâmetros curriculares nacionais foi inserida a palavra pluralidade, aonde reconhece a formação diversa da população brasileira, e que coloca para a escola a inclusão da temática intercultural que deve ser trabalhada através dos temas transversais nas diversas componentes escolares do currículo estudados no dia a dia dos alunos.

Segundo Sacristán (1998), uma das funções educativas da escola seria provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos atitudes e formas de conduta, numa reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, através, principalmente, de vivência de novas relações sociais dentro da escola que conduzam a novos modos de pensar e fazer. A escola não pode compensar as desigualdades, discriminações e injustiças produzidas pela sociedade capitalista. Mas é possível desmascarar o convencimento do caráter inevitável das injustiças e atenuar seus efeitos substituindo a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região de Oiapoque – Saint-Georges é extremamente rica, tanto em fatores ambientais, como na abordagem cultural; isso torna o local ímpar e uma cativante fonte de pesquisa. A vivência com os atores educacionais daquela localidade permitiu perceber a complexidade da coexistência de culturas, etnias e sistemas educacionais diferentes.

Os alunos participantes demonstraram compreender sobre a importância das questões culturais, todavia há a necessidade de se discutir essa problemática e desenvolver, de forma mais concreta, ações que esclareçam a importância do desenvolvimento e valorização da cultura na formação do cidadão. É necessário, também, criar estratégias que despertem o interesse de conhecer a cultura entre as comunidades/etnias coabitantes. Isso pode ocorrer por meio das atividades escolares, já que a escola tem um importante papel formador.

Uma circunstância interessante evidenciada em todas as escolas foi a falta de relação entre a disciplina Língua Estrangeira com as questões culturais, essa realidade nos alerta para a real necessidade de problematizar a cultura, as relações e conflitos culturais, as identidades culturais, como parte integrante do currículo das disciplinas de Português e Francês que compõem as grades curriculares das três escolas estudadas no presente trabalho. Apesar de serem utilizadas as línguas francesa e portuguesa na comunicação cotidiana na região de fronteira, alguns resultados da pesquisa nas escolas mostraram-se relevantes para a consolidação do ensino bilíngue nestas escolas. No entanto, mesmo abordando o ensino de línguas como estrangeiras, existe a real necessidade de uma integração entre o estudo da língua e o estudo da cultura, já que essa relação não pode ser desenvolvida de forma fragmentada.

As pessoas de nacionalidade brasileira que participaram da pesquisa comentaram que existe muita dificuldade de interação com a cultura francesa, uma vez que há o desconhecimento, por exemplo, das manifestações culturais que tipificam a cultura francesa propriamente dita em decorrência de dificuldades na compreensão da escrita e da fala da língua francesa, já essa relação não pode ser observada por parte dos franceses em relação com a cultura brasileira em decorrência dos planos de trabalho de ensino no território Frances (Guiana) prevê o ensino das diversas manifestações culturais existentes no Brasil, os professores que trabalham os componentes curriculares, são brasileiros e com isso conseguem desenvolver um estudo mais aprofundado de atividades socioculturais em sala de aula.

Um número significativo de alunos entrevistados comentou que a qualidade do ensino poderia ser melhor, o que é justificado pela falta de recursos financeiros que as escolas recebem do governo brasileiro, sendo outro fator que influi diretamente na qualidade do ensino está relacionado à deficiência na qualificação dos professores. Percebeu-se a falta de alguns recursos como laboratório, manutenção de salas, banheiros, alimentação, prática de esportes e climatização das salas, ou seja, falta de condições necessárias à qualidade na educação.

Apesar de ser observado e considerado pelos entrevistados que as escolas brasileiras precisam melhorar a qualidade do ensino, a maioria dos entrevistados possuem residência fixa no lado francês, mas estudam no lado brasileiro, da mesma forma um número significativo de brasileiros que residem no lado brasileiro e estudam nas escolas francesas.

As observações realizadas nas escolas do Oiapoque demonstraram que há, por parte dos professores, uma preocupação em trabalhar aspectos culturais. No entanto, a relação entre esses aspectos e o ensino da língua falada no contexto não parece ser bem desenvolvida nos documentos oficiais, sendo que essa lacuna afeta as ações didáticas. Isso explicaria a grande

necessidade de incluir as questões culturais e suas diversas abordagens no currículo escolar, o que representa um fator importante e que necessita de consolidação e discussão por parte das comunidades e das instituições escolares pesquisadas.

A falta de padronização dos PPP foi um fator limitante para o entendimento das questões curriculares das escolas. Como exemplo desta afirmação, citamos a ausência nos documentos do histórico de criação da escola, do processo de consolidação das instituições escolares. A definição de diretrizes mais claras que norteariam o funcionamento da escola, seria um dos aspectos cruciais para o melhoramento da escola como um todo, ao mesmo tempo em que é necessária uma constante atualização das práticas de gestão da educação.

A Secretaria de Educação do Estado do Amapá e o Conselho Estadual de Educação do Amapá não dialogam com os gestores das escolas para refletirem ou repensem a construção dos PPPs. Isso justifica parcialmente a ausência de uma base sólida nos documentos norteadores das escolas estudadas, mas podemos registrar que nem Conselho, nem a Secretaria de Educação publicaram ou divulgaram formalmente orientações para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, nem os critérios para avaliação dos mesmos. Uma vez que se a escola não discute com suas mantenedoras a formulação desses documentos, as avaliações ficam deficitárias, baseadas somente em critérios subjetivos e arbitrários.

A falta de reconhecimento de todas as culturas existentes na região é um fator que poderia ser melhor explorado nas escolas. Essa abordagem pode contribuir de alguma forma a questionar a pretendida homogeneização cultural da região, que apresenta uma riquíssima diversidade cultural de diversas etnias, em especial indígenas, africanas, amazônicas e europeias.

Apesar dessas problemáticas não terem sido objeto principal deste estudo, as culturas consideradas dominantes na região, a falta de pertencimento dos sujeitos a essas culturas, e muitas vezes o desconhecimento das mesmas pode, de alguma forma, contribuir para a marginalização e supressão de culturas historicamente aniquiladas e silenciadas, como as indígenas.

É urgente que as escolas façam o exercício de considerar a importância da riqueza cultural encontrada no Oiapoque e que isso seja trabalhado e fique registrado na essência da ***educação cultural transfronteiriça***, termo aqui cunhado para nos referirmos à importância de as escolas de fronteira apresentarem uma matriz cultural ampla e formada pela diversidade de culturas que caracteriza a região. Este conceito e seus sentidos devem ser incluídos na alma da escola e nos documentos norteadores como o PPP.

As relações culturais são construídas através dos contatos e conflitos entre vários grupos étnicos e culturais. No caso do Município do Oiapoque várias etnias e grupos de índios, negros, europeus convivem e trocam informações e essa relação intercultural se for bem aproveitada pelas escolas em áreas transfronteiriças poderá ser mais um elemento para o fortalecimento das relações de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar a indissociação entre língua e cultura, que, na região estudada se materializa em inúmeras influências de múltiplas línguas como o Francês, o Português, o Crioulo, o Tupi-guarani, o Inglês, o Holandês, o Swahili (dialeto to africano), Mandarim, com as formas particulares em que essas línguas são utilizadas na região do Escudo das Guianas. Assim, os alunos do Oiapoque estão em contato permanente com esta diversidade, situação particular que poderia ser canalizada pelas escolas e aproveitada como fator motivador para a construção de uma escola cultural e linguisticamente diversa e de qualidade.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, F. **O Sistema de Educação da França**. Disponível em: [https://www.academia.edu/15278368/O\\_SISTEMA\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DA\\_FRAN%C3%87A](https://www.academia.edu/15278368/O_SISTEMA_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DA_FRAN%C3%87A)>. Acesso em 17 maio 2017.

AMAPÁ. **Plano Decenal de Educação de 2015 a 2025**. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papius, 1995. COULON, A. Etnometodologia. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá**. 2012. Dados sobre matrícula escolar.

\_\_\_\_\_. **Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá**. 2013. Dados sobre matrícula escolar.

\_\_\_\_\_. **Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá**. 2017. Dados sobre matrícula escolar.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. **Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque**: Eixos Temáticos, Diretrizes e Ações Estratégicas. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Editora 70. 2011.

BRASIL. Decreto Lei Nº 7.578 de 23 de maio de 1945. Fixa a divisão administrativa e judiciária do Território Federal do Amapá. [**Diário Oficial da União**]. Seção 1 25/5/1945, Página 9273. 1945.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. [**Diário Oficial da União**]. Seção 1 05/10/1988. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [**Diário Oficial da União**]. Seção 1, 23/12/1996, Página 27833. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. [**Diário Oficial da União**]. 2013.

BYRAM, M. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters. 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1983. p.283-350.

\_\_\_\_\_, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade.

Editora UFRJ. 3. Ed. 2015.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas vol. 33, n. 118. 2012.

\_\_\_\_\_, V. M.; RUSSO, K. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogos e Educação*, Curitiba, vol. 10, 29. 2010.

\_\_\_\_\_. V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre Igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37. 2008.

CARRIL, L. F. Quilombola, território e geografia. **Revista Agrária**, nº 3. São Paulo, 2006.

CAVLAK, I. Em torno das origens da Guiana Francesa: dos primórdios ao século XIX. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amapá**. Macapá, v. 9, n. 3. 2016. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. Aspectos do desenvolvimento político e econômico da Guyana. **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2. 2014.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos Em Dificuldade Escolar? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CONSTANTINO, P. R. P. OLIVEIRA, A. C. O. **Elaboração e execução do projeto político-pedagógico no contexto do ensino técnico**: percepções dos atores no processo. Anais do IX Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. 2014.

REPUBLIQUE FRANÇAISE. **Constitution**. 1958. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/>>. Acesso em 16 maio 2017.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, vol. 12, n. 2. 2004. p. 95-106.

COSTA, M. V. **Estudos culturais**: para além das fronteiras disciplinares. Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2000. p. 13-36.

DALY, V. **A Short History of the Guyanese People**. Macmillan-Caibbean, 1975.

DESIDERÁ-NETO, W. A. A Questão fronteiriça entre Guiana e Venezuela e a integração regional na América do Sul. **Revista Conjuntura Austral**, vol. 3, n. 12. 2012.

DUARTE, N; MARTINS, L. M. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. Texto inédito, 2012.

FERREIRA, D. S.; BARRA NOVA, T. B. **A Identidade Cultural no Projeto Político**

**Pedagógico: um estudo exploratório na Rede Municipal de Garanhuns – Pernambuco.** XIII Jornada de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FERREIRA, R. C. M. **Cidade de Laranjal Do Jari:** Expansão Urbana – Planejamento E Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional. 2008.

FORQUIN, J.C. Introdução: Currículo e Cultura. In Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, pp 9-26

FORTIN, M. (2009), O Processo de investigação – da Concepção à Realização (5ª Ed). Lisboa: Lusociência.

FLACH, Simone de Fátima, Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa – gestão 2001 – 2004. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

FLEURI, Reinaldo M. (Orgs.). Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

GALELLI, C. Y.; ROCHA, N. A. A presença da interculturalidade em livros didáticos de língua espanhola: reflexões sobre o tema alimentação. **Revista Desempenho**, v. 12, n. 19, p. 1-14, 2013.

FREIXO, M. (2011), Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

GALLO, S. A educação integral em uma perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação Brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2002.

GALLOIS, D. T.; GRUPIONI, D. F. Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? IEPÉ. 2003.

GÓES-FILHO, S. S. Navegantes, Bandeirantes e Diplomatas. Ed. Martins Fontes, São Paulo. 2001.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Município de Oiapoque. Disponível em :<<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em 21 dez. 2016. 2013a.

---

. **Projeção da população do**

**Brasil em toda as unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000-2030.** Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 19 jan. 2017. 2013b.

---

\_\_\_\_\_ . **Indígenas.** Disponível em :<<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em 21 dez. 2016.

---

\_\_\_\_\_ . **Censo de 2010 e Projeções.** Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 18 dez. 2016. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2015.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. **Guyane: um développement sous contraintes.** Guiana Francesa: PRIM, 2011.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, DE L'OUTRE-MER ET DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES. **France.** 2015. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.interieur.gouv.fr/>"<[www.interieur.gouv.fr](http://www.interieur.gouv.fr/)>. Acesso em: 17 maio 2017.

MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Protocolo de cooperação entre o governo da república federativa do brasil e o governo da república francesa para o desenvolvimento sustentável do bioma amazônico, tanto do lado brasileiro como do lado francês.** 1996. Disponível: [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2008/b\\_281/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2008/b_281/)>. Acesso: 21. Maio 2017.

MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Protocolo de cooperação entre o governo da república federativa do brasil e o governo da república francesa sobre a promoção recíproca dos idiomas no ensino.** 2006. Disponível: [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/a\\_281/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/a_281/)>. Acesso: 21. maio 2017.

MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Protocolo de intenções entre o ministério das relações exteriores da república federativa do brasil e o ministério dos negócios estrangeiros da república francesa sobre o estabelecimento de mecanismo de consultas políticas.** 2006. Disponível: <[http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/b\\_281/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/b_281/)>. Acesso: 21. maio 2017.

MISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Acordo entre o governo da república federativa do brasil e o governo da república francesa para o estabelecimento de regime especial transfronteiriço de bens de subsistência entre as localidades de oiapoque (brasil) e st. Georges de l'oyapock (frança).** 2014. Disponível: [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2014/b\\_281/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2014/b_281/)>. Acesso: 21. Maio 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural.** Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2011. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em 29 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria 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 20/6/2012, Página 30. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?** In: MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo: políticas e práticas. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.11-28.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73. 2000.

OLIVEIRA, B. S.; GUERRA, M. A. A. Oiapoque: relações sociais e modo de vida na fronteira. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Coordenação do Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2007.

OLIVEIRA, M.; MACHADO, M. C. G. O papel do Conselho de Classe na Escola Pública Atual. Paraná. 2008. Disponível em: **HYPERLINK** "<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199>"6.pdf" <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>> .Acesso em 17 maio 2017.

ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 3. 2012.

PACHECO, J. O. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Spartacus – Revista Eletrônica dos Discentes de História da Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 1, n. 1. 2007.

Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

PORTO, J. L. R.; SILVA, G. V. Novos usos e (re)construções da condição fronteiriça amapaense. **Novos cadernos do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia**, v. 12, n. 2. 2009. p. 253-267.

RIBEIRO, R. R.; SILVA, A. L. **Diversidade Cultural, Hibridizações e Comunicação: repensando os desafios da educação na América Latina – Comunicação Oral**. Anais do III Encontro de Comunicação Social. 2013. p.145-162.

ROMANI, C. A história entre o oficial e o lendário: interações culturais no Oiapoque. **Antíteses**, vol. 3, n. 5. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. C. M. **O Projeto Político Pedagógico Como Instrumento De Mudança Organizacional**: limites e possibilidades. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão Social do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (Dissertação). 2009.

SILVA, N. N. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n. 11 p. 13-29 jul./dez. 2011.

SOUZA, M. A. **Identidade quilombola na fronteira entre o Amapá e a Guiana Francesa**. Anais do V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. 2015.

SOUZA, C. B. G. Geopolítica na pan-amazônia: territórios, fronteiras e identidades. **Revista GeoAmazônia**, n. 2, v. 1. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Relatório Mundial da UNESCO**: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2011.

TEIXEIRA, L. H. G. **Políticas públicas de educação e mudança nas escolas**: um estudo da cultura escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (orgs.), **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 177-190.

VASCONCELLOS, M. D. A Sociologia da Educação na França: um percurso produtivo. **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 24, n. 83. 2003. p. 553-573.

VIEIRA, R. S. **Educação intercultural**: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (Org.) **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí-RS: Unijuí, 2002.

VISENTINI, P. G. F. **Guiana e Suriname**: uma outra América do Sul. Anais da II Conferência Nacional de Política Externa e Política Internacional: O Brasil no Mundo que vem aí - América do Sul. Brasília: FUNAG/MRE, 2008, v.1. 2007.

WEISS, B. M. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Extremo Norte do Amapá**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2010.

## **6 APÊNDICE**

**Apêndice A** – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da escola 1, Oiapoque –AP.

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	O que é cultura para você?	
2	Você percebe/conhece algum tipo de manifestação cultural no seu Município? Qual/quais?, Quando? Como ocorre?	
3	Você observa o desenvolvimento de eventos culturais na sua escola?	
4	Já ouviu falar na palavra interculturalidade? Onde? Quando e Como? O que você entende por esse conceito?	
5	Você já estudou alguma língua estrangeira? Qual? Como foi esse estudo?	
6	Você observa a importância da língua estrangeira no seu cotidiano? Em que situações? Explique	
7	Você tem dificuldades em aprender a língua francesa? Quais Seriam ?	
8	No ensino da língua estrangeira na escola são abordados aspectos culturais dos países de origem dessa língua? Quais?	
9	Cite exemplos de manifestações culturais aprendidas da Cultura francesa.	
10	Para você, existem dificuldades em interagir com a cultura francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)?	
11	O Brasil é um país multiétnico, com diversas manifestações culturais, Cite exemplos de culturas aprendidas na escola.	
12	Você considera a educação de sua escola como de qualidade?	
13	Na sua opinião o que falta na sua escola para que a educação seja de melhor qualidade?	

**Apêndice B** – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da escola 2, Oiapoque –AP.

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	O que é cultura para você?	
2	Você percebe/conhece algum tipo de manifestação cultural no seu Município? Qual/quais?, Quando? Como ocorre?	
3	Você observa o desenvolvimento de eventos culturais na sua escola?	
4	Já ouviu falar na palavra interculturalidade? Onde? Quando e Como? O que você entende por esse conceito?	
5	Você já estudou alguma língua estrangeira? Qual? Como foi esse estudo?	
6	Você observa a importância da língua estrangeira no seu cotidiano? Em que situações? Explique	
7	Você tem dificuldades em aprender a língua francesa? Quais Seriam ?	
8	No ensino da língua estrangeira na escola são abordados aspectos culturais dos países de origem dessa língua? Quais?	
9	Cite exemplos de manifestações culturais aprendidas da Cultura francesa.	
10	Para você, existem dificuldades em interagir com a cultura francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)?	
11	O Brasil é um país multiétnico, com diversas manifestações culturais, Cite exemplos de culturas aprendidas na escola.	
12	O que você gostaria de aprender a mais sobre manifestações culturais francesas/guianense?	

**Apêndice C** – Questionário de pesquisa aplicado no levantamento de informações e dados da pesquisa com alunos da última série do ensino fundamental da Escola 3, Saint-Georges.

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	O que você entende sobre cultura?	
2	Você percebe algum tipo de manifestação cultural no seu Município? Se percebe, quando, como ocorre?	
3	Você observa o estudo ou o desenvolvimento de eventos culturais na sua escola?	
4	Já ouviu falar na palavra interculturalidade? Onde? Quando e como?	
5	Você já estudou alguma língua estrangeira? Qual? Como foi esse estudo?	
6	Você observa a importância da língua estrangeira no seu cotidiano?	
7	Para você, existem dificuldades em se aprender a língua francesa? Se houver, quais?	
8	No aprendizado da língua estrangeira que é ensinado na escola são estudados aspectos culturais dos países da origem da referida língua? Quais os aspectos culturais estudados?	
9	Cite exemplos sobre manifestações culturais aprendidas da cultura francesa/brasileira.	
10	Para você, existem dificuldades em se aprender e praticar a cultura francesa/brasileira? Se houver, qual seria?	
11	Cite exemplos sobre culturas aprendidas na Guiana Francesa e Brasil.	
12	Para você, existem dificuldades em se aprender a língua francesa? Se houver, qual seria?	
13	O que você gostaria de aprender a mais sobre manifestações culturais brasileiras/guianense?	
14	Você mora em Saint-Georges ou Oïpoque?	
15	Você tem dupla nacionalidade francesa/brasileira?	
16	Se você mora em Vila Vitória ou Oïpoque, por que escolheu estudar em Saint-Georges?	

### Apêndice D: Dados tabulados – escola 1

Nº	Respostas
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A diversidade</li> <li>2. Coisas que são criadas pelas pessoas</li> <li>3. Cultura é todo nosso cotidiano, e também tudo o que uma vila ou cidade constrói</li> <li>4. Cultura é tudo aquilo que o povo produz</li> <li>5. Cultura é tudo aquilo que se comemora em cada estação do ano</li> <li>6. Cultura pra mim são as comidas, danças e casas típicas, ou seja, tudo que produzimos</li> <li>7. Cultura é cultura é tudo</li> <li>8. Diversidade</li> <li>9. É tudo aquilo que o povo produz</li> <li>10. É tudo aquilo que um povo produz</li> <li>11. É um grupo de índios</li> <li>12. É uma motivação cotidiana</li> <li>13. Pra mim é lugar dos índios</li> <li>14. Pra mim é tudo porque cada lugar tem uma cultura diferente</li> <li>15. Quase todas as coisas</li> <li>16. São as culturas de diversas pessoas, índios, etc.</li> <li>17. São danças, comidas, pescaria e tudo que nós produzimos</li> <li>18. Sem resposta</li> <li>19. Sem resposta</li> <li>20. Tudo que uma cidade produz e etc.</li> </ol>
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pesca todo dia trabalhadores vão fazer nossa cultura</li> <li>2. Cultura indígena, mas eu não percebo nenhum tipo de manifestação no município</li> <li>3. Do índio sobre a Unifap</li> <li>4. Eu conheço uma manifestação dos índios por causa da estrada. Ocorre quando eles não gostam das pessoas normais</li> <li>5. Manifestação indígena e greve de professor</li> <li>6. Não</li> <li>7. Não</li> <li>8. Não sei</li> <li>9. Não tem</li> <li>10. Não tem manifestações em Oiapoque só por falta de professores</li> <li>11. No nosso município não tem, mas em outros sim como em Macapá: Marabaixo</li> <li>12. Os indígenas cobram pedágio para passar pelas suas aldeias</li> <li>13. Sim a cultura indígena</li> <li>14. Sim a cultura indígena</li> <li>15. Sim os índios</li> <li>16. Sim queimando objetos, além de interditar as ruas</li> <li>17. Sim, as aldeias indígenas</li> <li>18. Sim, comida típica, maniçoba misturando</li> <li>19. Sim, pessoas queimando objetos, além do município não ter quase nada</li> <li>20. Tem nada</li> </ol>

3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mas não tem</li> <li>2. Não</li> <li>3. Não</li> <li>4. Não</li> <li>5. Não entendi</li> <li>6. Não, até porque não os vi acontecer</li> <li>7. Sim</li> <li>8. Sim</li> <li>9. Sim</li> <li>10. Sim</li> <li>11. Sim</li> <li>12. Sim</li> <li>13. Sim bastante</li> <li>14. Sim muitas vezes</li> <li>15. Sim todos os anos</li> <li>16. Sim, bastante</li> <li>17. Sim, vários indígenas trazem suas culturas para a escola para mostrar para os alunos</li> <li>18. Só quando tem</li> <li>19. Só quando tem</li> <li>20. Só quando tem</li> </ol>
4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultivo</li> <li>2. Interculturalidade é tipo Brasil tem diversas culturas</li> <li>3. Já</li> <li>4. Já ouvi falar na escola quando tive dúvidas o meu professor me disse interculturalidade é a mistura de várias culturas diferentes</li> <li>5. Já ouvi falar, um brasil é um exemplo de interculturalidade, tem várias misturas de culturas</li> <li>6. Não</li> <li>7. Não</li> <li>8. Não</li> <li>9. Não</li> <li>10. Não</li> <li>11. Não entendi</li> <li>12. Nunca ouvi falar</li> <li>13. Nunca ouvi falar</li> <li>14. Nunca ouvi falar</li> <li>15. Nunca ouvi falar nisso</li> <li>16. Sim é a mistura de várias culturas</li> <li>17. Sim na escola, na aula, como Evandro eu entendo, que interculturalidade é a cultura de todos</li> <li>18. Sim, na escola quando professor explicou, eu entendo que interculturalidade é várias culturas misturadas</li> <li>19. Sim, na escola, que é o conjunto de várias culturas</li> <li>20. Sim. Na escola, na aula são várias culturas misturadas</li> </ol>

5	<p>Eu faço Wizard  Francês  Francês bom  Francês e inglês foi mais ou menos  Francês mas tenho dificuldade  Frances. Foi difícil, mas é o que aprendemos na escola. Mas se tivermos oportunidade de aprender outras línguas seria bom  Inglês e francês foi bastante esforçado  Inglês foi legal e francês  Já estudei e inclusive estou estudando a língua francesa, claro que sempre tem aquela dificuldade, mas foi bom o estudo  Já estudei francês e foi bom  Já, francês é muito difícil essa matéria  Não, nunca mas tenho vontade  Sim estudei francês, foi bem legal e ainda é porque estudo a língua em minha casa diariamente  Sim estudei inglês e francês, foi bom  Sim francês bom  Sim só o básico  Sim, a língua francesa, e o estudo foi bom  Sim, francês como foi  Sim, francês. Mais ou menos  Sim. Francês</p>
6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bem, a língua também faz parte de sua cultura</li> <li>2. Bom</li> <li>3. Não</li> <li>4. Não</li> <li>5. Não</li> <li>6. Não</li> <li>7. Não observo nada</li> <li>8. Não porque não tenho com uma pessoa estrangeira</li> <li>9. Não porque não tenho currículo bom, um passe estrangeiro</li> <li>10. Nos franceses tem pelos</li> <li>11. Observo sim, nós precisamos mesmo saber línguas estrangeiras porque é necessário</li> <li>12. Observo, se conversarmos com uma pessoa estranha vamos precisar falar a sua língua, e também poderemos precisar em futuros empregos</li> <li>13. Sem resposta</li> <li>14. Sim lá no centro da cidade vem vários franceses visitar a cidade e eu vejo muito eles falarem francês</li> <li>15. Sim, melhora bastante meu inglês pesquisando</li> <li>16. Sim, quando nós temos que falar com estrangeiros</li> <li>17. Sim, tipo pra comprar coisas aqui, ou vender, por aqui vem muitos estrangeiros</li> <li>18. Sim. Porque o Oiapoque é fronteira e chega muitos estrangeiros e falam outras línguas</li> <li>19. Sim. Quando eu estou andando na rua e dois franceses passam do meu lado</li> <li>20. Trabalho no caixa de um comercio e vejo muita gente francesa</li> </ol>

7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu tenho dificuldade sim nessa língua, mas basta a pessoa querer aprender que consegue</li> <li>2. Não</li> <li>3. Não</li> <li>4. Não</li> <li>5. Não</li> <li>6. Não</li> <li>7. Não</li> <li>8. Não nenhuma</li> <li>9. Não tenho nenhuma dificuldade até porque eu estudo francês</li> <li>10. Não. Inglesa</li> <li>11. O ensino da língua francesa aqui na escola não é muito bom</li> <li>12. Português</li> <li>13. Sim</li> <li>14. Sim</li> <li>15. Sim é difícil</li> <li>16. Sim eu gosto mais da língua inglesa</li> <li>17. Sim porque é difícil</li> <li>18. Sim, bastante difícil</li> <li>19. Sim, todas</li> <li>20. Tenho, meu professor não gosta de mim</li> </ol>
8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Às vezes eles falam de muitas cidades do mundo inteiro ensinado a gente a falar os nomes em francês</li> <li>2. Dança, língua, comida e música, etc.</li> <li>3. França</li> <li>4. Frances e espanhol</li> <li>5. Índio, comida, folha</li> <li>6. Não</li> <li>7. Não</li> <li>8. Não</li> <li>9. Não</li> <li>10. Não</li> <li>11. Não</li> <li>12. Não</li> <li>13. Não</li> <li>14. Não</li> <li>15. Não</li> <li>16. Não sei</li> <li>17. Não sei</li> <li>18. Não sei</li> <li>19. Sem resposta</li> <li>20. Sim na língua francesa são observados aspectos sobre manifestações</li> </ol>

9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A comida francesa</li> <li>2. A gente não aprendeu muito isso</li> <li>3. Arco e flecha</li> <li>4. Até agora nada</li> <li>5. Até agora nada</li> <li>6. Na escola não aprendi nada sobre cultura francesa</li> <li>7. Não sei</li> <li>8. Não sei</li> <li>9. Não sei</li> <li>10. Não sei</li> <li>11. Não sei</li> <li>12. Não sei nenhum exemplo</li> <li>13. Não tem</li> <li>14. Não tem</li> <li>15. Não tem nenhuma</li> <li>16. Nenhuma</li> <li>17. No funeral de um parente eles comemoram e bebem</li> <li>18. Sei lá mano</li> <li>19. Sem resposta</li> <li>20. Sem resposta</li> </ol>
10	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É difícil de entender o francês quando eles falam rápido, só isso, mas com gestos conseguimos entender alguma coisa</li> <li>2. Não</li> <li>3. Não</li> <li>4. Não</li> <li>5. Não há nenhuma dificuldade</li> <li>6. Não, por que é mole interagir com eles</li> <li>7. Sim</li> <li>8. Sim eles são chatos, feliz natal</li> <li>9. Sim porque até agora nem sei falar a língua deles</li> <li>10. Sim porque eu falo a mesma língua</li> <li>11. Sim, difícil entender o que eles falam</li> <li>12. Sim, mas não sei dizer</li> <li>13. Sim, por que na escola a gente não aprende quase nada sobre a cultura francesa, a não ser fazer aula em outro lugar sobre a cultura francesa</li> <li>14. Sim, porque os franceses falam muito rápido e é muito difícil entendê-los quando ainda não sabemos a língua direito</li> <li>15. Só o fato de eles proibirem a entrada dos brasileiros para o país deles. Só se tiveres papéis</li> <li>16. Só um pouco</li> <li>17. Só um pouco</li> <li>18. Tenho um pouco de dificuldade, mas pouco a pouco estou aprendendo</li> <li>19. Todas</li> <li>20. Um pouco, por que tem que ter todo um jeito pra isso</li> </ol>

<p>11</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A cultura indígena e a francesa</li> <li>2. A festa junina, a independência do Brasil e etc.</li> <li>3. Comida, os índios</li> <li>4. Falta de merenda e professor</li> <li>5. Frances e espanhol</li> <li>6. Frances e espanhol</li> <li>7. Índio sempre</li> <li>8. Manifestações indígenas, francesa</li> <li>9. Na verdade aprendemos nossas culturas desde que nascemos, as culturas dos país e do estado</li> <li>10. Não sei</li> <li>11. Não sei</li> <li>12. Não sei</li> <li>13. Nenhuma</li> <li>14. Nuca vi</li> <li>15. O Brasil é uma cultura bem-sucedida, mas na minha escola não ensina quase nada</li> <li>16. O exército vem aqui na escola e a gente aprende a cultura deles, cultura de joga bola</li> <li>17. O que é multiétnico?</li> <li>18. Sem resposta</li> <li>19. Sim</li> <li>20. Sim ele tem várias, mas sobre a cultura francesa aqui não aprendi nenhuma</li> </ol>
<p>12</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A educação na minha escola é boa</li> <li>2. Boa, eu é que sou burro</li> <li>3. Hum, é legal</li> <li>4. Mais ou menos</li> <li>5. Mais ou menos, acho que se o governo investisse mais na educação ficaria melhor</li> <li>6. Médio</li> <li>7. Não</li> <li>8. Não</li> <li>9. Não</li> <li>10. Não</li> <li>11. Não</li> <li>12. Não</li> <li>13. Não</li> <li>14. Não muito</li> <li>15. Não muito</li> <li>16. Não muito porque de outros lugares são mais avançadas</li> <li>17. Não muito, faltam verbas pra escola, professores e qualidade de ensino</li> <li>18. Não, até porque tem professor que só mostra interesse na vida do aluno</li> <li>19. Sim</li> <li>20. Sim, aqui nós estamos aprendendo</li> </ol>

13	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ar condicionado e respeito</li> <li>2. Falta interesse dos nossos governantes, pois se eles tivessem mais interesse o nosso estudo seria de perfeita qualidade</li> <li>3. Falta uma boa merenda boa para nós, tipo feijão, açaí, charque e frango frito</li> <li>4. Falta várias coisas como falta professores, limpezas, uma sala e etc.</li> <li>5. Limpeza, ventiladores de muita qualidade, professores e muito mais</li> <li>6. Mais professores, merenda escolar, uma educação melhor do professor</li> <li>7. Melhorar a escola, ajeitar as salas, banheiros e alimentação de qualidade</li> <li>8. Mesmo as escolas sendo boas, ainda falta coisas como um laboratório e estudos mais avançados. Para que cada aluno não venha para escola por obrigação e sim por prazer</li> <li>9. Muita coisa, muita mesmo</li> <li>10. Não sei dizer</li> <li>11. O que eu citei acima é uma das coisas que falta na escola e para nossa educação</li> <li>12. Professores legais e merenda boa</li> <li>13. Professores mais qualificados</li> <li>14. Professores, merenda, projeto, prática de esportes, mais respeito dos alunos para com os professores</li> <li>15. Professores, salas climatizadas</li> <li>16. Respeito, professores e etc.</li> <li>17. Tudo</li> <li>18. Tudo</li> <li>19. Tudo</li> <li>20. Tudo</li> </ol>
----	--

### Apêndice E: Dados tabulados – Escola 2

Nº	Respostas
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A cultura é tudo aquilo que está em nosso dia-a-dia, os costumes</li> <li>2. Acho que é a cultura do nosso lugar de origem</li> <li>3. Arte, a crença, a lei e os costumes</li> <li>4. Cultura do nosso povo</li> <li>5. Cultura é aquela que está na em</li> <li>6. Cultura é aquilo que vivemos no dia-a-dia</li> <li>7. Cultura é cada coisa de cada cidade</li> <li>8. Cultura é dança, frutas e natureza</li> <li>9. Cultura é o que a gente vive no dia-a-dia além das festas</li> <li>10. Cultura é para se divertir</li> <li>11. Cultura era algo que os povos antigos praticavam, danças rituais, etc.</li> <li>12. É</li> <li>13. É a crença em geral de uma pessoa</li> <li>14. É a cultura nosso povo</li> <li>15. É aquilo que a gente faz no nosso dia-a-dia</li> <li>16. É tudo aquilo que envolve uma comemoração para o seu povo</li> <li>17. É tudo aquilo que o homem produz</li> <li>18. É uma coisa que se repete em nosso cotidiano</li> <li>19. É uma cultura que os povos têm</li> <li>20. Eu entendo que a cultura é o que as pessoas fazem no seu dia-a-dia</li> <li>21. Não sei</li> <li>22. Não sei</li> <li>23. Pelo que eu sei é tudo aquilo que um povo pode produzir</li> <li>24. Sei lá</li> <li>25. Tudo aquilo que o povo produz</li> <li>26. Tudo que é feito produzido por um povo</li> <li>27. Tudo referente a um povo e suas tradições</li> </ol>

2	<p>21. Acho que a que mais caracteriza é a cultura indígena as pinturas, comidas e músicas</p> <p>22. Eu nunca vi uma manifestação cultural eu não quais, como, quando e nem sei como é</p> <p>23. Folclore, carnaval e a festa da Santa, etc.</p> <p>24. Não</p> <p>25. Não</p> <p>26. Não</p> <p>27. Não percebemos muitas manifestações, o que temos o folclore, a independência e vários outros</p> <p>28. Não sei</p> <p>29. Não tem</p> <p>30. Não tem eu acho</p> <p>31. Não tem nada de cultura pelo meu conhecimento</p> <p>32. Não. É muito difícil fazerem isso</p> <p>33. Os indígenas fazem manifestações, mas eu não quando eles fazem com cartas e pintados o seu corpo</p> <p>34. São folclore, quadrilha, carnaval e desfile cívico</p> <p>35. Sem resposta</p> <p>36. Sem resposta</p> <p>37. Sim de festa, isso acontece só no final de semana</p> <p>38. Sim quadrilha, carnaval e festas</p> <p>39. Sim quando é da de Nossa Senhora das Graças que todas as pessoas saem nas ruas com a estátua</p> <p>40. Sim! O folclore, o mar-abaiixo, batuque, no dia do folclore, ocorrem apresentações</p> <p>41. Sim, carnaval, desfile cívico de 07 de setembro e comemoração à Santa</p> <p>42. Sim, festas como o carnaval e desfile do dia 07 de setembro, são manifestações culturais em nosso município</p> <p>43. Sim, nas festas juninas</p> <p>44. Sim, o folclore no mês de agosto e festa junina em junho</p> <p>45. Sim, tipo 07 de setembro onde ocorre o desfile</p> <p>46. Sim. A celebração do dia de Nossa Senhora das Graças dia 05 de agosto e dura quinze dias</p> <p>47. Sim. Celebração de Nossa Senhora das Graças no mês de agosto</p>
---	--

3	<p>21. Acontece, mas não observo</p> <p>22. Eu percebo o movimento de outras comemorativas</p> <p>23. Folclore, marabaixo e alguns outros eventos que eu já presenciei</p> <p>24. Não</p> <p>25. Não</p> <p>26. Não observo</p> <p>27. Não sei</p> <p>28. Observo, tipo quando é festa do folclore aprendemos mais do que nas aulas</p> <p>29. Sem resposta</p> <p>30. Sim</p> <p>31. Sim</p> <p>32. Sim</p> <p>33. Sim</p> <p>34. Sim</p> <p>35. Sim</p> <p>36. Sim vários elementos culturais já aconteceram na escola</p> <p>37. Sim, como o folclore</p> <p>38. Sim, folclore etc.</p> <p>39. Sim, mas não participo muito</p> <p>40. Sim, muitas vezes</p> <p>41. Sim, nas festas juninas, folclóricas</p> <p>42. Sim, no dia comemorativo sempre temos festa na escola</p> <p>43. Sim, o folclore</p> <p>44. Sim, por exemplo a festa do folclore e o projeto da escola ESPOJOC</p> <p>45. Sim, temos feira de arte e algumas festas, quadrilha, aldeia, trabalhos feitos por nós, enfim</p> <p>46. Sinceramente não muito, são poucos os alunos que observam</p> <p>47. Um pouco</p>
---	---

4	<p>21. Eu entendo que as pessoas se respeitam e respeitam a cultura de outros, eles respeitam porque eles terão um grande dia neste lugar</p> <p>22. Eu nunca ouvi falar e não sei o que significa</p> <p>23. Eu nunca ouvi falar, eu não entendo muito sobre isso</p> <p>24. Não</p> <p>25. Não</p> <p>26. Não</p> <p>27. Não</p> <p>28. Não</p> <p>29. Não</p> <p>30. Não</p> <p>31. Não</p> <p>32. Não conhecemos muito essa palavra, talvez signifique algum tipo de cultura diferenciada</p> <p>33. Não entendo nada</p> <p>34. Não ouvi, não sei onde, quando e como</p> <p>35. Não sei</p> <p>36. Não, é uma palavra nova para mim</p> <p>37. Não, mas gostaria de saber. São boas relações entre povos</p> <p>38. Não, mas não ouvi</p> <p>39. Não, não, não, não sei</p> <p>40. Não, nenhum lugar</p> <p>41. Não. Não sei nada</p> <p>42. Nunca ouvi, mas não sei o que é</p> <p>43. Nunca ouvi essa palavra</p> <p>44. O conjunto de várias culturas</p> <p>45. Ouvi na escola há pouco tempo</p> <p>46. São vários os tipos de culturas juntas</p> <p>47. Sim! Aqui na escola! Hoje ouvi o professor explicando! Entendo que assim conhecemos melhor as outras culturas.</p>
5	<p>Ainda estou estudando é a língua francesa. É bem complicado porque tem que saber certinho</p> <p>Estudo francês na escola, bem está sendo bom</p> <p>Eu estudo francês e esse estudo é muito difícil</p> <p>Eu estudo francês e gosto de aprender outras línguas</p> <p>Eu estudo francês, mas também estudo espanhol é uma coisa interessante e boa</p> <p>Eu estudo francês. É um aprendizado básico, mas muito eficiente</p> <p>Eu faço curso de espanhol, é bem interessante, e tive bastante progresso</p> <p>Eu sempre estudo língua francesa e é um pouco difícil, mas algum eu aprendo</p> <p>Francês foi bacana e interessante</p> <p>Língua francesa, para mim o estudo não foi muito avançado porque todo ano é a mesma</p> <p>Nada</p> <p>Não</p> <p>Sim – francês.</p> <p>Sim esse estudo foi muito ruim pois eu não entendi nada</p> <p>Sim língua francesa, mas não aprendi muito bem</p> <p>Sim, francês</p> <p>Sim, francês e o estudo não é muito bom</p> <p>Sim, francês foi bom e ainda está sendo legal</p> <p>Sim, francês foi bom, bem legal</p> <p>Sim, francês frequentemente na escola e espanhol quando viajo pra Assunção</p> <p>Sim, francês o estudo foi interessante</p> <p>Sim, francês, foi legal, mas é complicado de entender</p> <p>Sim, francês. Foi legal fiz dois anos de curso</p> <p>Sim, já estudei francês foi legal, muito difícil de falar, mas se a gente prestar atenção aprende</p> <p>Sim, mas não aprendi</p> <p>Só francês na escola. Foi legal aprendi muitas coisas</p> <p>Só o francês foi legal</p>

6	<p>21. Às vezes. Muitas coisas vêm de origem americana e conseqüentemente vem o nome americano</p> <p>22. Bom a gente mora em uma fronteira então utilizamos a língua estrangeira</p> <p>23. Em rótulos de produtos</p> <p>24. Não ando, não vi a importância no dia-a-dia</p> <p>25. Não em nenhuma</p> <p>26. Não observo nada</p> <p>27. Não, só vejo na escola</p> <p>28. Para mim quando os estrangeiros vêm fazer uma visita para mantermos um diálogo</p> <p>29. Para mim sim, quando eu vou a St. Georges, é quando eu pego umas francesinhas em casa</p> <p>30. Quando os franceses vêm para o Oiapoque e falam com a gente e se hospedam aqui</p> <p>31. Sim como na hora de arranjar um trabalho</p> <p>32. Sim é muito importante quando eu vou para Caiena</p> <p>33. Sim é muito importante, principalmente aqui em Oiapoque, devido a presença de muitos turistas</p> <p>34. Sim pelo fato de termos uma fronteira francesa, isso influencia muito no nosso cotidiano</p> <p>35. Sim precisamos falar outra língua como o francês por que vários franceses vêm para cá</p> <p>36. Sim quando um francês pergunta alguma coisa</p> <p>37. Sim que é muito importante para a gente aprender essas línguas estrangeiras</p> <p>38. Sim! Nas pessoas de outras línguas pedindo informações não, na hora de interpretar</p> <p>39. Sim, por que um francês falar com você não responde</p> <p>40. Sim, porque alguém pode perguntar alguma coisa na língua estrangeira e você não vai responder</p> <p>41. Sim, porque quando a gente viaja para outros países tem que aprender a falar a língua estrangeira</p> <p>42. Sim, porque quando alguma pessoa estrangeira me pergunta algo eu não sei como responder, ou eu nem sei o que ele falou</p> <p>43. Sim, quando eu vou para Saint George ou quando falo com uma francesinha</p> <p>44. Sim, quando os amigos de outros estados vêm me visitar não entendo nada</p> <p>45. Sim, quando viajar para fora do país e desconhecer a língua do mesmo</p> <p>46. Sim, uma vez que uma francesa foi falar comigo não entendi nada. Por isso é bom aprendermos</p> <p>47. Sim. Na situação de alguém pedir uma informação</p>
---	--

7	<p>21. A dificuldade é a pronúncia</p> <p>22. De decorar as palavras, o significado delas</p> <p>23. Mais ou menos por causa da pronúncia que é meio complicada</p> <p>24. Não</p> <p>25. Não</p> <p>26. Não</p> <p>27. Não</p> <p>28. Não</p> <p>29. Não</p> <p>30. Não desde que sejam bem explicados</p> <p>31. Não! É uma língua bem fácil</p> <p>32. Não, na hora de interpretar</p> <p>33. Sim</p> <p>34. Sim é difícil</p> <p>35. Sim e muitas dificuldades na hora da pronúncia</p> <p>36. Sim em tudo</p> <p>37. Sim muita dificuldade nas pronúncias</p> <p>38. Sim tenho muita dificuldade em aprender francês, nas falas, nas escutas e às vezes não presto atenção</p> <p>39. Sim, decorações de palavras</p> <p>40. Sim, eu tenho. Acho que tudo</p> <p>41. Sim, francês, inglês principalmente</p> <p>42. Sim, os professores</p> <p>43. Sim, porque não consigo falar muito bem</p> <p>44. Sim, seriam falar e escrever</p> <p>45. Tenho sim</p> <p>46. Um pouco</p> <p>47. Um pouco, em algumas palavras como <i>rivision</i>, <i>sour</i>, <i>évaluation</i></p>
---	--

8	<p>21. Ainda não aprendemos sobre essas culturas estrangeiras</p> <p>22. Até agora</p> <p>23. Como dança e música</p> <p>24. Eu não sei muito mas achoa que é o pão da Paris ou Guiana Francesa</p> <p>25. França</p> <p>26. Geralmente sim!</p> <p>27. Não</p> <p>28. Não</p> <p>29. Não</p> <p>30. Não</p> <p>31. Não ensinam. A única coisa que eu sei são os verbos <i>être, avoir e parler</i></p> <p>32. Não me lembro</p> <p>33. Não porque ainda não estudamos eventos culturais franceses</p> <p>34. Não sei</p> <p>35. Não sei</p> <p>36. Não sei</p> <p>37. Não sei</p> <p>38. Não sei</p> <p>39. Não, mas em matérias gerais sim</p> <p>40. Não, na verdade nós estudamos o básico, não costumamos estudar sobre a cultura da França</p> <p>41. Para mim nunca foi abordado nenhum aspecto cultural da França</p> <p>42. Que eu saiba não</p> <p>43. São muitas como por exemplo,</p> <p>44. São os franceses, aprendemos os seus costumes e crenças, seu modo de viver em várias outras culturas francesas</p> <p>45. Sem resposta</p> <p>46. Sim! Algumas como: feriados, festas e outros</p> <p>47. Sim, língua francesa</p>
---	---

9	<p>21. A independência, seu folclore, suas danças e etc.</p> <p>22. Como o dia do estudante lá do outro lado é bem legal eles vêm buscar uma estudante</p> <p>23. Desconheço</p> <p>24. Eu não aprendi nenhuma</p> <p>25. Eu não sei nenhuma</p> <p>26. Geralmente sim</p> <p>27. Não</p> <p>28. Não nenhuma</p> <p>29. Não sei</p> <p>30. Não sei</p> <p>31. Não sei</p> <p>32. Não sei</p> <p>33. Não sei</p> <p>34. Não sei</p> <p>35. Não sei</p> <p>36. Não sei</p> <p>37. Não sei</p> <p>38. Não sei nenhum tipo de manifestação cultural francesa</p> <p>39. Não sei nenhuma</p> <p>40. Não sei nenhuma</p> <p>41. Não sei nenhuma</p> <p>42. Não sei nenhuma até agora</p> <p>43. Nunca tivemos</p> <p>44. O único que eu sei é desfile cívico</p> <p>45. Sem resposta</p> <p>46. Sem resposta</p> <p>47. Sem resposta</p>
---	--

10

21. A dificuldade principal é desconhecer a língua
22. Acho que não apenas a linguagem
23. Eu não conheço cultura francesa
24. Eu não entendo
25. Existe porque não temos acesso
26. Existe sim
27. Existe um pouco de dificuldade para interagir na cultura francesa com seus costumes
28. Não
29. Não
30. Não
31. Não
32. Não são fáceis as palavras o diálogo se torna interessante
33. Não sei
34. Não tem
35. Não tenho porque é do tipo estarmos no Brasil
36. Para mim ninguém nunca falou um pouco da cultura francesa
37. Sem resposta
38. Sim
39. Sim
40. Sim
41. Sim não conhecer muito a cultura
42. Sim por que não sei falar francês
43. Sim tem algumas coisas estranhas
44. Sim, como na hora de eu ler uma palavra
45. Sim, falar com eles
46. Sim, por não conhecer a cultura, então se eu não conheço não tem como interagir
47. Sim, porque não temos curso próprio para isso

21. A gente aprende a cultura e em muitas coisas a gente aprende a reciclar, fazer outras coisas
22. A religião, o cristianismo entre várias outras
23. Algumas vezes aprendemos geralmente a indígena, as outras nem tanto
24. As únicas são quadrilha e folclore
25. Carnaval, folclore, quadrilha e desfile cívico
26. Culturas indígenas
27. Culturas indígenas e folclóricas
28. É que tem dança, tem feira de ciências e isso é muito legal
29. É só os indígenas
30. Estudamos mais sobre cultura no mês em que é comemorado o folclore
31. Eu não sei nenhuma
32. Folclore, carnaval, São João e etc.
33. Folclore, dia da Santa e muitas outras
34. Folclore, festas juninas e outras
35. He, he, he, nenhuma!
36. Não
37. Não sei
38. Não sei
39. Não sei
40. Não sei nenhuma
41. Quadrilha, folclore
42. Rússia, aprendemos danças. Itália
43. Sem resposta
44. Sem resposta
45. Sim
46. Sim, o folclore, que nos lembra sobre a nossa cultura brasileira
47. Tem o folclore tem nossas lendas, o 07 de setembro entre outros

<b>12</b>	21. A religiosidade
	22. Acho que primeiro tenho que aprender sobre a cultura do meu país de origem para depois aprender de outro
	23. Acho que tudo
	24. Eu não tenho interesse
	25. Eu queria aprender a cultura deles porque acho muito interessante
	26. Eu queria aprender tudo
	27. Francesas
	28. Gostaria de aprender música e dança
	29. Gostaria de aprender tudo
	30. Gostaria de saber o que eles fazem e como eles agem numa manifestação
	31. Gostaria.
	32. Nada
	33. Nada
	34. Nada
	35. Nada de específico
	36. Nada não
	37. Nada não.
	38. Não ensinam isso
	39. Não sei
	40. O que eles fazem na sua crença, seus costumes a várias outras coisas
	41. Queria aprender o estilo deles, a cultura, a dança, mais sobre a língua deles e muito mais
	42. Queria saber como é as aprendizagens deles, se é diferente da nossa
	43. Sei lá tem folclore ou 07 de setembro, lendas, parlendas
	44. Sem resposta
	45. Sim
	46. Sim
	47. Tudo

Apêndice F: Dados tabulados – escola 03

Nº	Respostas
1	<p>28. Ce sont des tradition (<b>são as tradições</b>)</p> <p>29. C'est la tradition de choque pays ou la coutume, ex, vêtement, nourriture (<b>é a tradição de cada país ou do costume, por exemplo, roupas, alimentos</b>)</p> <p>30. Chaque région a sa culture. Par exemple: à manger (<b>cada região tem sua própria cultura, por exemplo: comida?</b>)</p> <p>31. Chaque un sa culture e chaque pays a sa culture (<b>cada uma cultura e cada país tem sua cultura</b>)</p> <p>32. Cultura para mim é festa e as <b>comidas</b></p> <p>33. É alguma que representa o país. O Brasil = <b>feijão, açaí</b>. França = produz o melhor <b>vinho</b></p> <p>34. Eu entendo que cada país é famoso em algumas coisas que eles fazem</p> <p>35. Eu entendo que cada país tem uma <b>comida</b>, uma festa, para ser famoso</p> <p>36. Eu entendo que cultura são várias coisas como <b>comida</b>, festa</p> <p>37. Eu entendo sobre cultura, são a festa e o <b>alimento</b> dos países</p> <p>38. Le mot culture pour moi ce sont nos racines (<b>a palavra cultura para mim são nossas raízes</b>)</p> <p>39. Não entendo nada</p> <p>40. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>41. Rien (<b>nada</b>)</p> <p>42. Sem resposta</p> <p>43. Sem resposta</p> <p>44. Sem resposta</p> <p>45. Sobre dança carnaval, foot bool</p> <p>46. Sobre nós, cultura tem dança a <b>comida</b></p> <p>47. Une historie d'em endroi, d'em pays qui diferense at endrerit des autos (<b>em uma história local, em países diferense lugar a carros</b>)</p>

2	<p>48. Le carnaval em février (<b>o carnaval em fevereiro</b>)</p> <p>49. Não</p> <p>50. Non (<b>não</b>)</p> <p>51. Non (<b>não</b>)</p> <p>52. Non (<b>não</b>)</p> <p>53. Non (<b>não</b>)</p> <p>54. Non, a par le carnaval (<b>não, era o carnaval</b>)</p> <p>55. Oui le type de plusieurs personnes de différentes origines. on se rend compte à leur façon de parler et s'habille les jours de l'allocation (<b>sim muitos dos diferentes tipos de pessoa de origem diferente. Ouro realiza uma forma ??? da conversa deles e vestido o dia na alocação</b>)</p> <p>56. Oui, le carnaval... quand il y a des fêtes. Différentes personnes et différentes origines (<b>sim, o carnaval ... quando há feriados. Diferentes pessoas e diferentes origens</b>)</p> <p>57. Sem resposta</p> <p>58. Sem resposta</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sim</p> <p>66. Tem carnaval e dança</p> <p>67. Venez remarquez tout type d'événement culturel dans votre ville, venez rendre compte et quand (<b>notificação de qualquer tipo de evento cultural em sua cidade, vir e perceber quando</b>)</p>
3	<p>48. Ici Saint-Georges</p> <p>49. Non (<b>não</b>)</p> <p>50. Non (<b>não</b>)</p> <p>51. Non (<b>não</b>)</p> <p>52. Non (<b>não</b>)</p> <p>53. Ouais (<b>sim</b>)</p> <p>54. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>55. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>56. Oui les activités du collège (<b>sim, atividades do colégio</b>)</p> <p>57. Oui, fête de Noël (<b>sim, festa de Natal</b>)</p> <p>58. Sem resposta</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sim</p> <p>67. Sim</p>

4	<p>48. Jamais de ma vie (<b>nunca na minha vida</b>)</p> <p>49. Não</p> <p>50. Não</p> <p>51. Non (<b>não</b>)</p> <p>52. Non (<b>não</b>)</p> <p>53. Non (<b>não</b>)</p> <p>54. Non jamais (<b>nunca ouvi</b>)</p> <p>55. Non jamais entendu (<b>nunca ouvi</b>)</p> <p>56. Non jamais entendu (<b>nunca ouvi</b>)</p> <p>57. Non parce que le mot ça mescite pas ce mot (<b>não porque a palavra não nesxite</b>)</p> <p>58. Nunca ouvi falar</p> <p>59. Nunca ouvi falar, só agora que eu li</p> <p>60. Oui, mais jé ne m'en souvien plus (<b>sim, mas não Je me lembro mais</b>)</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Sem resposta</p>
5	<p>1. A língua estrangeira. Não consegui falar English</p> <p>2. Eu estudei português, inglês, espanhol, estudar foi bom</p> <p>3. Eu já estudei uma língua estrangeira. Foi muito difícil, mas algumas palavras foram fáceis</p> <p>4. Inglês e Português</p> <p>5. Já o inglês, espanhol. Esse estudo foi bom, mas tem que estudar muito para compreender bastante</p> <p>6. Já. Português, foi bem fácil aprendi várias coisas</p> <p>7. Non (<b>não</b>)</p> <p>8. Ouais la l'angue portugai et ses cool (<b>a língua russa e seu frio</b>)</p> <p>9. Oui je déjá étudié un langue étrangère on a prent de lire (<b>Sim, eu já estudei uma língua estrangeira, para ler</b>)</p> <p>10. Oui, euh... et le Portugais (<b>sim, Português</b>)</p> <p>11. Oui, j'ai deja étudié Portugais sa été bien (<b>sim, eu já estudei Português e fui bem</b>)</p> <p>12. Oui, le Portugais et al L'anglais (<b>sim, Português e Inglês</b>)</p> <p>13. Oui, le Portugais et L'anglais (<b>sim, Português e Inglês</b>)</p> <p>14. Oui, le Portugais, L'espanhol, L'anglais, le Chinois (<b>sim, Português, Espanhol, Inglês, Chinês</b>)</p> <p>15. Oui, Portugais et L'anglais (<b>sim, Português e Inglês</b>)</p> <p>16. Sem resposta</p> <p>17. Sim eu já estudei línguas estrangeiras. Aprendi inglês e espanhol</p> <p>18. Sim Português, Inglês e Francês da escola</p> <p>19. Sim, espanhol e inglês</p> <p>20. Sim, foi inglês, foi bom</p>

6	<p>48. Car ses utils pour norre avenir (<b>como ferramentas para o nosso futuro</b>)</p> <p>49. Importância língua portuguesa e inglês</p> <p>50. Limportance d'un langue étrangère actuellement (<b>a importância de um idioma estrangeiro atualmente</b>)</p> <p>51. Não</p> <p>52. Não. Por que no meu cotidiano não tem ninguém que fale estrangeiro</p> <p>53. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>54. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>55. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>56. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>57. Oui Oiapoque c'est important d'apprendre d'autre type de langue (<b>sim, Oiapoque é importante para aprender um outro tipo de linguagem</b>)</p> <p>58. Oui, bien sur, c'est très importante (<b>sim, é claro, é muito importante</b>)</p> <p>59. Oui, je trouve que toute les langue sont importante cela dépend justo de notre situation (<b>Sim, acho que toda a linguagem é importante que o nosso justo situação depend</b>)</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sim</p> <p>66. Sim</p> <p>67. Sim, assim mais tarde isso pode me ajudar</p>
7	<p>48. Às vezes sim, mas praticamente não</p> <p>49. É muito fácil falar francês</p> <p>50. Eu acho que sim. Para os brasileiros o mais difícil é pronunciar o "r". Eu acho que é isso o mais difícil</p> <p>51. Il ya des difficulties dans l'apprentissage de la langue française oui est Te ko (<b>algumas dificuldades na aprendizagem da língua francesa é sim Te ko</b>)</p> <p>52. Não</p> <p>53. Não. É bem fácil têm muitas palavras parecidas com a língua portuguesa</p> <p>54. Non (não)</p> <p>55. Non (não)</p> <p>56. Non pas beaucoup (<b>não muito</b>)</p> <p>57. Non, c'est facil à apprendre. Quand on a envie (<b>não, é fácil de aprender, quando quiser</b>)</p> <p>58. Oui, plusieurs mots qui none confondent les temp (<b>sim, muitas palavras que confundem o tempo</b>)</p> <p>59. Oui, un peut (manque de pratique) (<b>sim, pode-se (falta de prática)</b>)</p> <p>60. Oui, un peut, l'écriture de certains mots (<b>sim, pode-se escrever algumas palavras</b>)</p> <p>61. Para mim não existe nenhuma dificuldade em aprender a língua francesa</p> <p>62. Saint-Georges</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Un peu (le manque de pratique) (<b>algumas, falta de prática</b>)</p>

8	<p>48. A língua francesa, portuguesa e inglês</p> <p>49. Na Guiana é o bouillon d'awara et o colombo</p> <p>50. Não</p> <p>51. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>52. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>53. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>54. Oui le latin (<b>sim, latina</b>)</p> <p>55. Oui, ex: l'histoire et les différents cultures du Brésil (<b>Sim, por exemplo, a história e as diferentes culturas do Brasil</b>)</p> <p>56. Oui, le carnivals, la nourriture (<b>o carnaval e a comida</b>)</p> <p>57. Oui, les fêtes commémoratives: le carnaval, plats typiques (maniçoba, vatapá, tacacá) (<b>sim, feriados comemorativos: carnaval, pratos típicos, como, maniçoba, vatapá, tacacá</b>)</p> <p>58. Saint-Georges</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Sem resposta</p>
9	<p>48. Cultura francesa</p> <p>49. Le samba (<b>o samba</b>)</p> <p>50. Não sei nada</p> <p>51. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>52. Para o Brasil é o feijão, açaí, tacacá, farofa e pudim. Para a França é produção dos melhores vinhos e queijos</p> <p>53. Sem resposta</p> <p>54. Sem resposta</p> <p>55. Sem resposta</p> <p>56. Sem resposta</p> <p>57. Sem resposta</p> <p>58. Sem resposta</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Sem resposta</p>

<p>10</p>	<p>48. Em participar e falar mais da cultura francesa</p> <p>49. Il ya des difficulties dans l'apprentissage et la pratique de la culture française et brésilienne son pas culture (<b>algumas dificuldades em aprender e praticar a cultura francesa e brasileira não o seu cultivo</b>)</p> <p>50. Não tenho nenhuma dificuldade</p> <p>51. Non (<b>não</b>)</p> <p>52. Non (<b>não</b>)</p> <p>53. Non (<b>não</b>)</p> <p>54. Non (<b>não</b>)</p> <p>55. Non (<b>não</b>)</p> <p>56. Non, aucune (<b>não, não</b>)</p> <p>57. Non, il faut juste s'habituer (<b>não, você apenas se acostuma</b>)</p> <p>58. Sem resposta</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Sem resposta</p>
<p>11</p>	<p>1. Carnaval, Natal</p> <p>2. Champanhe</p> <p>3. Couac, Bêjou (<b>curandeiro, jóias???</b>)</p> <p>4. Eu acho que não</p> <p>5. Le carnaval (<b>o carnaval</b>)</p> <p>6. Le carnaval (<b>o carnaval</b>)</p> <p>7. Não sei dizer</p> <p>8. Oui (<b>sim</b>)</p> <p>9. Sem resposta</p> <p>10. Sem resposta</p> <p>11. Sem resposta</p> <p>12. Sem resposta</p> <p>13. Sem resposta</p> <p>14. Sem resposta</p> <p>15. Sem resposta</p> <p>16. Sem resposta</p> <p>17. Sem resposta</p> <p>18. Sem resposta</p> <p>19. Sem resposta</p> <p>20. Sem resposta</p>

12	<p>48. Et fascieu</p> <p>49. Non (<b>não</b>)</p> <p>50. Non (<b>não</b>)</p> <p>51. Oui (peu de pratique) (<b>sim, alguma prática</b>)</p> <p>52. Oui il ya des difficulties dans l'apprentissage de la langue française, elles sent bresilienne (<b>Sim, existem dificuldades na aprendizagem da língua francesa, eles são brasileiros</b>)</p> <p>53. Pra mim eu não acho difícil</p> <p>54. Qs. 7</p> <p>55. Se aprender a língua francesa</p> <p>56. Sem resposta</p> <p>57. Sem resposta</p> <p>58. Sem resposta</p> <p>59. Sem resposta</p> <p>60. Sem resposta</p> <p>61. Sem resposta</p> <p>62. Sem resposta</p> <p>63. Sem resposta</p> <p>64. Sem resposta</p> <p>65. Sem resposta</p> <p>66. Sem resposta</p> <p>67. Sem resposta</p>
13	<p>1. Ah! Não sei</p> <p>2. Comprendre plus la langue. Leurs modes de vie (<b>comprender mais a linguagem. Seus estilos de vida</b>)</p> <p>3. Cultura guianense</p> <p>4. Eu gostaria de aprender a fazer música e aprender a falar Português</p> <p>5. Eu gostaria de aprender sobre manifestações culturais guianenses</p> <p>6. Eu gostaria mais de aprender a fazer comida brasileira</p> <p>7. Eu queria aprender das culturas brasileiras a música e o futebol</p> <p>8. Guianense</p> <p>9. Les danse pour la culture brésilienne (<b>dança para a cultura brasileira</b>)</p> <p>10. Les expressions culturelles brésiennes et gyanaises (<b>expressões culturais brasileiras e guianenses</b>)</p> <p>11. Não sei</p> <p>12. Não sei</p> <p>13. Savoir le type culinaire brésilien (<b>saber o tipo de culinária brasileira</b>)</p> <p>14. Sem resposta</p> <p>15. Sem resposta</p> <p>16. Sem resposta</p> <p>17. Sem resposta</p> <p>18. Sem resposta</p> <p>19. Sem resposta</p> <p>20. Tout (tudo)</p>

14	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. À Saint-Georges (<b>Eu moro em Saint-Georges</b>)</li> <li>2. À Saint-Georges (<b>Eu moro em Saint-Georges</b>)</li> <li>3. À Saint-Georges (<b>Eu moro em Saint-Georges</b>)</li> <li>4. Em Saint-Georges</li> <li>5. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>6. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>7. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>8. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>9. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>10. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>11. Eu moro em Saint-Georges</li> <li>12. Eu moro em Vila Vitória</li> <li>13. Je vie à St-Georges (<b>Eu moro em Saint-Georges</b>)</li> <li>14. Je vit à Saint-Georges (<b>Eu vivo em Saint-Georges</b>)</li> <li>15. Oui vivez à Saint-Georges (<b>Sim vivo em Saint-Georges</b>)</li> <li>16. Saint-Georges (<b>Saint-Georges</b>)</li> <li>17. Sem resposta</li> <li>18. Sim</li> <li>19. St-Georges (<b>Saint-Georges</b>)</li> <li>20. St-Georges (<b>Saint-Georges</b>)</li> </ol>
15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bresilienne (<b>brasileira</b>)</li> <li>2. Eu francesa</li> <li>3. Eu não sei</li> <li>4. Eu não tenho dupla nacionalidade</li> <li>5. Eu tenho a nacionalidade francesa</li> <li>6. Eu tenho dupla nacionalidade francesa</li> <li>7. Français (<b>francês</b>)</li> <li>8. Français, non la doruble nationalité (<b>francesa, sem dupla nacionalidade</b>)</li> <li>9. Je suis de français et bresilien (<b>tenho nacionalidade francesa e brasileira</b>)</li> <li>10. Je suis de nationalité français (<b>eu sou de nacionalidade francesa</b>)</li> <li>11. Je suis de nationalité française (<b>tenho nacionalidade francesa</b>)</li> <li>12. Je suis français (<b>eu sou francês</b>)</li> <li>13. Je suis français (<b>eu sou francês</b>)</li> <li>14. Je suis français (<b>eu sou francês</b>)</li> <li>15. Não só brasileira</li> <li>16. Sem resposta</li> <li>17. Sim</li> <li>18. Sim eu tenho</li> <li>19. Sim, eu tenho</li> <li>20. Sim, eu tenho duas naturalidades = f/b</li> </ol>

<b>16</b>	1. Em mora Saint-Georges
	2. Em nenhum dos dois. Por que queria aprender falar francês
	3. Eu estudo em Saint-Georges, porque eu sei falar francês
	4. Non je choisi d'étudier à Saint Georges ( <b>não, eu escolhi para estudar em Saint Georges</b> )
	5. Non, j'habite pas à Oyapock, a Villa Victoria ( <b>não, eu não vivo em Oiapoque, mas em Villa Vitoria</b> )
	6. Por que ensina mais brasileira
	7. Por que eu sou francesa e gosto de estudar em Saint-Georges
	8. Por que sim
	9. Porque a que em Saint-Georges aprende mais rápido
	10. Porque em Vila Vitória nível muito fraco e em Oiapoque tem que estudar a noite, por isso que eu escolhi Saint-Georges
	11. Saint-Georges ( <b>Saint-Georges</b> )
	12. Sem resposta
	13. Sem resposta
	14. Sem resposta
	15. Sem resposta
	16. Sem resposta
	17. Sem resposta
	18. Sem resposta
	19. Sem resposta
	20. Sem resposta