

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FEIRUQUE DE JESUS DOS SANTOS

“ESTÁVAMOS TRABALHANDO SOBRE MIGRAÇÕES, CONVERSAMOS PORQUE AS PESSOAS MIGRAM. ENTÃO TEVE O DEPOIMENTO DELE, PORQUE ELE QUERIA CONTAR. PENSA, ALI A AULA VIVA!”:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC

CHAPECÓ

2024

Wanir
Tortori

FEIRQUE DE JESUS DOS SANTOS

**“ESTÁVAMOS TRABALHANDO SOBRE MIGRAÇÕES, CONVERSAMOS PORQUE AS PESSOAS MIGRAM. ENTÃO TEVE O DEPOIMENTO DELE, PORQUE ELE QUERIA CONTAR. PENSA, ALI A AULA VIVA!”:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, vinculada a linha de pesquisa Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Renilda Vicenzi

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santos, Feiruque de Jesus dos
?ESTÁVAMOS TRABALHANDO SOBRE MIGRAÇÕES, CONVERSAMOS
PORQUE AS PESSOAS MIGRAM. ENTÃO TEVE O DEPOIMENTO DELE,
PORQUE ELE QUERIA CONTAR. PENSA, ALI A AULA VIVA!?:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS
IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC /
Feiruque de Jesus dos Santos. -- 2024.
125 f.

Orientadora: Doutora Renilda Vicenzi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó,SC, 2024.

1. Formação de professores. 2. Relações
Étnico-Raciais. 3. Migrações. 4. Infâncias. 5.
Acolhimento. I. Vicenzi, Renilda, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FEIRUQUE DE JESUS DOS SANTOS

“ESTÁVAMOS TRABALHANDO SOBRE MIGRAÇÕES, CONVERSAMOS PORQUE AS PESSOAS MIGRAM. ENTÃO TEVE O DEPOIMENTO DELE, PORQUE ELE QUERIA CONTAR. PENSA, ALI A AULA VIVA!”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, vinculada a Linha de Pesquisa Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 21/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 **RENILDA VICENZI**
Data: 26/08/2024 09:53:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Renilda Vicenzi – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente

 **FLAVIO SANTIAGO**
Data: 29/08/2024 17:16:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Santiago – UFJF

Avaliador

Documento assinado digitalmente

 **SOLANGE MARIA ALVES**
Data: 26/08/2024 10:53:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente

 **NEIDE CARDOSO DE MOURA**
Data: 27/08/2024 18:26:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Neide Cardoso de Moura – UFFS

Avaliadora

DEDICO

Ao seu Carlito e à dona Maria de Lourdes, *meus pais*.

À Fabiana, Felipe e Flávio, *meus irmãos*.

Sinto saudades de vocês.

Agradecimentos

Chego ao final desta etapa da minha formação muito feliz e agradecido por tudo o que ela me proporcionou. Foram dias de muito trabalho, idas até a UFFS, diálogos com colegas, aulas, trabalho, idas a campo, saudades de casa, madrugadas à base de café debruçado sobre livros, rascunhos e sonhos.

Começo agradecendo aos meus pais, Carlito Alves dos Santos e Maria de Lourdes de Jesus Santos, mesmo com todas as limitações financeiras, sempre me incentivaram aos estudos. À Laízi, meu amor, por compreender minhas ausências durante esse período de pesquisa e escrita.

Quero agradecer à minha orientadora, professora doutora Renilda Vicenzi, por ter me acompanhado ao longo desse percurso formativo. Obrigado pelas orientações, seu olhar atento e “corazonado”.

Às minhas colegas de mestrado Érica e Leonice pelas partilhas de vida durante os nossos deslocamentos até Chapecó. Nem sempre foi fácil, mas, a companhia de vocês tornou tudo mais leve.

Deixo um agradecimento especial à Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, pela Bolsa de Pesquisa que me permitiu dedicação exclusiva, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente à Linha de Pesquisa Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais, pelas oportunidades que tive ao lado dos meus colegas e excelentes professores e professoras. E ao Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia – GRUPEVD, pelas trocas de sabres.

Aos membros da banca, tanto de qualificação quanto de defesa final, Dr^a. Solange Maria Alves (UFFS), Dr. Flávio Santiago (UFJF) e Dr^a. Neide Cardoso de Moura (UFFS), pela leitura e valiosas contribuições à essa pesquisa.

Deixo um agradecimento especial à Secretaria de Educação do Município de São Miguel do Oeste por ter autorizado e apoiado a realização dessa pesquisa, e às professoras da EMEIEF por terem aberto as portas das suas salas de aula. As suas contribuições foram essenciais para a qualificação das discussões ao longo da dissertação. Às crianças participantes dessa pesquisa. Que as conclusões dessa dissertação possam de algum modo chegar até vocês em tons de hospitalidade.

Por fim, agradeço àquele que possui muitos nomes, muitas moradas, que não se prende a definições, realidade que me interpela.

Ubuntu! – Eu sou porque somos todos nós.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no projeto Guarda-Chuva Formação de Professores/as para Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista, vinculado a Linha 2: Formação de professores: conhecimentos e práticas educacionais, do PPGE/UFFS/Campus Chapecó. A chegada de crianças imigrantes às escolas é uma realidade vivida na contemporaneidade no município de São Miguel do Oeste – SC. Realidade que desafia à rede municipal de ensino a pensar propostas de acolhimento dessas crianças que vão além da matrícula, mas, que demandam ações voltadas à capacitação de professores e dos demais profissionais da educação. Essa dissertação analisa a formação de professores em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir das experiências de acolhimento de crianças em situação de imigração no contexto escolar. Busca responder de que forma ocorre a formação de professores a partir das experiências de acolhimento de crianças imigrantes em perspectiva étnico-racial na rede pública municipal de São Miguel do Oeste-SC? Metodologicamente nos apropriamos de uma literatura decolonial que serviu como referencial teórico, com ênfase nas relações raciais, a partir de autores e autoras como Nilma Gomes (2023), bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021a; 2021b) Walter D. Mignolo (2014; 2021) e Catherine Walsh (2002; 2005a; 2005b; 2016) para as discussões e a análise dos dados. Para a coleta dos dados, realizamos pesquisa de campo em formato de observação participante, esta foi realizada numa escola da rede pública municipal, em duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que dispunham da presença de crianças imigrantes matriculadas. Após a observação participante realizamos uma roda de conversa com as professoras da mesma escola sobre formação continuada e suas experiências de acolhimento às crianças imigrantes em suas salas de aula. Os resultados da pesquisa constataram a ausência de formação específica no campo da relações Étnico-Raciais sobre diversidades e o acolhimento a imigrantes no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a pesquisa identificou pequenos movimentos realizados pelas professoras diante de situações específicas ocorridas em sala de aula. Tais movimentos nos permitem olhar para o cotidiano escolar como espaço formativo, em que essas professoras mobilizam diferentes saberes, muitos desses oriundos do contato ainda que improvisado e provisório com estudantes imigrantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações Étnico-Raciais. Migrações. Infâncias. Acolhimento.

ABSTRACT

This research is part of the umbrella project Teacher Training for Education on Ethnic-Racial Relations and Anti-Racist Education, linked to Line 2: Teacher Training: knowledge and educational practices, of the PPGE/UFFS/Campus Chapecó. In recent years there has been an increase in the enrollment of immigrant children in the municipal schools of São Miguel do Oeste - SC. This reality challenges the municipal education network to come up with proposals for welcoming these children that go beyond enrollment, but which require actions aimed at training teachers and other education professionals. This dissertation analyzes teacher training in dialogue with Education for Ethnic-Racial Relations based on the experiences of welcoming immigrant children into the school context. It seeks to answer how teacher training takes place based on the experiences of welcoming immigrant children from an ethnic-racial perspective in the municipal public school system of São Miguel do Oeste-SC? Methodologically, we used decolonial literature with an emphasis on race relations, based on authors such as Nilma Gomes (2023), bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021a; 2021b) Walter Dignolo (2014; 2021) and Catherine Walsh (2002; 2005a; 2005b; 2016), who provided the theoretical framework for the discussions and data analysis. To collect the data, we carried out field research in the form of participant observation. This was carried out in a municipal public school in São Miguel do Oeste-SC, in two Early Years classes with immigrant children enrolled. After the participant observation, we held a round table discussion with teachers from the same school about continuing education and their experiences of welcoming immigrant children into their classrooms. The results of the research revealed a lack of specific training in the field of Ethnic-Racial Relations and in welcoming immigrants into the school environment. At the same time, the research identified welcoming movements narrated by the teachers in the face of specific situations in the classroom. These movements allow us to look at everyday school life as a formative space, in which these teachers mobilize and produce different pedagogical knowledge and practices, often stemming from contact, albeit improvised and temporary, with immigrant students.

Keywords: Teacher training. Ethnic-racial relations. Migrations. Childhoods. Welcoming.

RESUMEN

Esta investigación está incorporada en el proyecto Paraguas Entrenamiento de maestros/as para la Educación de las Relaciones Étnicas-Raciales y la Educación Antirracista, vinculado a la Línea 2: Entrenamiento de Maestros: conocimiento y practicas educacionales, del PPGE/UFFS/Campus Chapecó. En los últimos años han aumentado las matrículas de niños inmigrantes en las escuelas municipales de São Miguel do Oeste-SC. Esta realidad desafía a la red municipal de enseñanza a pensar en propuestas de recibimiento de esos niños que van más allá de la matrícula, pero que demandan acciones inclinadas a la capacitación de maestros y de los demás profesionales de la educación. Esta tesis analiza el entrenamiento de maestros en diálogo con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales a partir de las experiencias de recibimiento de niños en situación de inmigración en el contexto escolar. Procura responder ¿De qué manera ocurre el entrenamiento de maestros a partir de las experiencias de recibimiento de niños inmigrantes desde la perspectiva étnico-racial en la red pública municipal de São Miguel do Oeste-SC? Metodológicamente nos apropiamos de una literatura decolonial con énfasis en las relaciones raciales, a partir de autores como Nilma Gomes (2023), bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021a; 2021b) Walter Mignolo (2014; 2021) y Catherine Walsh (2002; 2005a; 2005b; 2016), que constituyeron la referencia teórica para las discusiones y el análisis de los datos. Para recoger los datos, realizamos investigación de campo, en la forma de observación participante. Esta fue realizada en una escuela de la Red Pública Municipal de São Miguel do Oeste-SC, en dos clases de niños cursando los Grados iniciales de la Enseñanza Primaria con niños inmigrantes matriculados. Después de la observación participante, realizamos una rueda de conversaciones con las maestras de la misma escuela sobre entrenamiento continuado y sus experiencias de recibimiento de los niños inmigrantes en sus aulas. Los resultados de la investigación constataron la ausencia de entrenamientos específicos en el campo de las Relaciones Étnico-Raciales y para el recibimiento de los inmigrantes en el ambiente escolar. Al mismo tiempo, la investigación identificó movimientos de recibimientos narrados por las maestras, delante de situaciones específicas sucedidas en la sala de clase. Tales movimientos nos permiten observar para el cotidiano escolar como espacio formativo, en el que esas maestras se movilizan y producen diferentes saberes y prácticas pedagógicas, muchas veces oriundas del contacto, aunque improvisado y provisorio, con estudiantes inmigrantes.

Palabras clave: Entrenamiento de profesores. Relaciones étnico-raciales. Migraciones. Infancias. Recibimiento.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
BNC-Formação Educação Básica	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
ACNUR	Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
RMRP	Plano de Resposta para Refugiados e Migrantes
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
SMO	São Miguel do Oeste
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SUMÁRIO

[5] PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

[9] EPISÓDIOS QUE COMPÕEM PESQUISA

[24] INFÂNCIAS E AMÉRICA LATINA

[25] 1 Caminho da pesquisa

[27] 2 Por que optei pelo campo dos estudos e metodologias decoloniais?

[32] 3 Caminhos metodológicos

[39] 4 Por uma teoria da infância afro-latino-americana

[43] 5 Infâncias e decolonialidade

[49] INFÂNCIAS E MIGRAÇÕES NA AMÉRICA LATINA

[50] 1 Atualidade do fenômeno migratório

[57] 2 A participação de crianças nos processos migratórios

[63] REIVINDICANDO PERTENCIMENTO

[64] 1 Infâncias imigrantes no contexto escolar migueloestino

[66] 2 Forasteiras de dentro

[68] 3 Performando diferença

[74] 4 Yo soy migrante!

[82] ACOLHER COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

[83] 1 Entrando na roda, ou sobre criar comunidade

[84] 2 “A escola realiza a matrícula e aí elas entram na nossa sala no próximo dia, e a gente tem que se virar” – Chegando ao ponto

[89] 3 “O meu [aluno imigrante] disse que estava se sentindo triste, porque ele não tinha amizades. [...] Um dia ele começou a chorar, porque é saudade, são emoções, é tudo que há fora” – Migração e trauma

[93] 4 “[...] Eles precisam aprender o que a gente impõe. Mas, eu acho que até deveria ter uma [Lei] tipo dos indígenas, né? Para ter essa significação da cultura deles” – Do currículo hegemônico ao currículo intercultural

[99] 5 “Eu tenho dificuldade na escrita e não sei falar, não sei nem escrever, nem ler na língua deles, no espanhol. Mas, a gente consegue, como nós estamos falando, através da cultura deles, eles relatam para nós como é o dia a dia deles, a gente acaba criando esse acolhimento” – Linhas de fuga

[104] POR UMA GEOGRAFIA DA PROXIMIDADE: formação para o acolhimento e a hospitalidade - considerações sobre a pesquisa.

[109] REFERÊNCIAS

Por que escrevo esta obra? Ninguém me pediu que o fizesse.
Muito menos aqueles a quem ela se dirige.

FRANTZ FANON¹

Por que e para quem escrevo? Essa talvez seja uma das perguntas que com frequência eu me fiz ao longo dessa pesquisa de mestrado. Há uma tentativa de mensurar a importância de uma pesquisa e, conseqüentemente, da escrita acadêmica a partir de uma certa neutralidade na relação sujeito e objeto. A pesquisa acadêmica baseada nessa oposição centra-se em torno de uma perspectiva ética, estética e política hierarquizada de silenciamento das vozes e saberes historicamente subalternizados. Escrever é um ato político, através do qual quem escreve, escreve a partir de uma localização específica. Segundo a filósofa Djamila Ribeiro (2023, p. 34): “existe um olhar colonizador sobre os nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”. A universidade por muito tempo nos tratou como objetos, desqualificando nossas formas de produção de conhecimento, posicionando nossos discursos à margem. Assim, demanda-se “uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas” (Kilomba, 2019, p. 58).

A escrita dessa dissertação nasce da busca por me inserir no mundo-vida e em compreendê-lo, tornando-me sujeito da minha própria história (Evaristo, 2020). Dada a minha condição, a escrita é para mim um ato de desobediência, cujas palavras se erguem como afirmação da minha existência neste mundo que é indiferente a ela (hooks, 2019). Busco romper com essa indiferença que me adoce e desumaniza, escrevo para existir, para tornar-me sujeito. Esse trabalho nasce como discurso produzido a partir das minhas experiências enquanto homem negro periférico do Norte do Brasil vivendo, amando e pesquisando em São Miguel do Oeste, no Extremo-Oeste do Estado de Santa Catarina, na Região Sul. Escrevo da margem, procurando entender minha própria marginalidade e, na medida que o faço, torno-me um novo sujeito (Kilomba, 2019).

O interesse em pesquisar a migração contemporânea em São Miguel do Oeste se confunde à minha própria experiência na cidade. Frequentemente sou questionado a respeito do meu corpo e de minhas origens, sou exaustivamente lembrado que não

¹ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 21.

pertenço àquele lugar, que a minha presença ali é tolerada enquanto ela for insignificante do ponto de vista político e cultural. Sinto como se estivesse invadindo o espaço de alguém, deslocado, sem um lugar (Tenório, 2020). A experiência como acadêmico de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) me conduziram ao objetivo desta pesquisa que é analisar a formação de professores em diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das experiências de acolhimento de crianças em situação de imigração no contexto escolar. E colocaram em contato com problema que busco responder no corpo dessa pesquisa: de que forma ocorre a formação de professores a partir das experiências de acolhimento de crianças imigrantes em perspectiva étnico-racial na rede pública municipal de São Miguel do Oeste - SC?

Enquanto participava das atividades como “pibidiano” tive a oportunidade de me envolver diretamente com estudantes imigrantes, sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O caráter provisório do trabalho pedagógico desenvolvido com os recém-chegados revelava a fragilidade na formação das professoras e demais profissionais da escola, do currículo escolar e das políticas públicas locais² para atender aquelas crianças. Os desafios no diálogo com as famílias, as barreiras da língua em sala de aula, o isolamento de algumas dessas crianças em relação às demais por conta da sua estrangeiridade, tencionavam o ambiente escolar para uma mudança. Aqueles sujeitos colocavam em risco a estrutura curricular estabelecida, apontando para a pluralidade de infâncias, de corpos e de culturas infantis que demandavam novas práticas pedagógicas e curriculares.

Ao longo dessa dissertação me esforcei para encontrar palavras para uma escrita transgressora e subversiva. Escrevo, ora revoltado ora apaixonado – e em alguns casos, ambos ao mesmo tempo. Busquei embasamento teórico em pensadores e pensadoras do campo decolonial como bell hooks, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, dentre outros. Gostaria que o leitor não se contentasse com as discussões que apresento, mas que as encare como um caminho possível. Não pretendo construir verdades, tampouco um receituário de como acolher crianças imigrantes no contexto escolar; esforço-me para estabelecer diálogos possíveis, linhas de fuga, transgressões, fissuras que se abrem enquanto possibilidade.

² Não há, por exemplo, segundo professor ou atendimento especializado para auxiliar esses estudantes nos primeiros meses, nem mesmo cursos específicos a nível de aperfeiçoamento ou especialização que versão sobre metodologias para o acolhimento de estudantes imigrantes.

A dissertação está estruturada em seis capítulos, aos quais denomino *sessões*. Cada sessão apresenta um recorte, um conjunto de palavras friccionadas, que juntas formam o todo da obra. Na primeira sessão em *Episódios que compõem pesquisa*, narro episódios que me levaram ao objetivo e problema dessa pesquisa. Também me posiciono como pesquisador negro e latino-americano, vivendo num contexto de diáspora no Sul do Brasil. Escrevo a partir das minhas experiências enquanto homem negro periférico na região Sul, mais especificamente em São Miguel do Oeste, no Extremo-Oeste do Estado de Santa Catarina.

Na segunda sessão, *Infâncias e América Latina*, apresento a metodologia da pesquisa, na qual constam: a apresentação do seu delineamento com problema de pesquisa e os objetivos; a opção pelo campo dos estudos e metodologias decoloniais. Introduzo alguns tensionamentos para pensarmos as infâncias desde o contexto latino-americano, apresentando uma alternativa decolonial para a discussão dos conceitos de criança e infância.

Na sessão, *Infâncias e migrações na América Latina*, apresento o contexto das migração Sul-Sul, em especial entre os países do continente latino-americano, do qual o Brasil se destaca como um dos principais destinos desses imigrantes. Discuto também o lugar de invisibilidade que as crianças ocupam dentro do fenômeno migratório, refletindo na falta de políticas públicas de acolhimento a esse grupo, sobretudo, no contexto escolar e da formação de professores.

Em *Reivindicando pertencimento*, escrevo a partir da observação do cotidiano escolar de estudantes imigrantes em São Miguel do Oeste. Nessa sessão discuto os desafios enfrentados pelos estudantes imigrantes em serem acolhidos no ambiente escolar novo; ambiente este, marcado por relações de poder e saber que estruturam as concepções pedagógicas e o currículo. Mas, há também linhas de fugas, brechas em que essas crianças encontram possibilidades de existir e de tencionar as contingências da sala de aula.

Na sessão, *Acolher como experiência formativa*, apresento as análises e as discussões construídas a partir da roda de conversa com as professoras³ da EMEIEF da rede municipal de educação de São Miguel do Oeste. Ao longo da sessão são apresentadas algumas reverberações que surgiram a partir do diálogo estabelecido entre o que as professoras compartilharam e o que os autores discutem em termos de formação de professores, educação intercultural, decolonialidade e migrações em diálogo com a

³ O uso do termo professoras e não professores/as é porque a observação e a entrevista ocorreram somente com elas.

educação das relações étnico-raciais. Nos relatos das professoras é possível percebermos o potencial do cotidiano escolar como espaço para a formação de uma consciência crítica a respeito das práticas pedagógicas. É nas demandas do cotidiano que se apresentam as possibilidades para o acolhimento humanizado aos estudantes imigrantes.

Por fim, na sexta e última sessão, *Por uma geografia da proximidade: formação para o acolhimento e a hospitalidade*, apresento algumas conclusões da pesquisa. Retomo brevemente as opções teórico-metodológicas adotadas ao longo da dissertação. Finalizo com o entendimento de que as experiências de encontro entre professoras e estudantes imigrantes proporcionam vivências que constroem saberes e percepções sobre as migrações contemporâneas que apelam as docentes, mesmo desassistidas pelo poder público, a criarem estratégias de acolhimento dessas crianças em suas salas de aula. O acolhimento, por sua vez, favorece à hospitalidade enquanto atitude incondicional e fecunda em relação ao outro.

A ideia de lugar – ao qual pertencemos – é um assunto recorrente para muitos de nós. Queremos saber se é possível viver em paz em algum lugar do mundo. É possível tolerar a vida?

bell hooks (2021, p.21).

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa.

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE (2019, p. 27).

No início de 2020 me mudei para o município de São Miguel do Oeste (SC) para trabalhar em uma escola da rede privada e desempenhar as funções da ordem religiosa a qual eu pertencia naquele momento. São Miguel do Oeste é uma cidade localizada no Extremo Oeste do estado catarinense, com aproximadamente 44.330 habitantes (IBGE, 2022). Ela é a principal cidade brasileira desde a divisa com a Argentina e a maior do Extremo Oeste catarinense.

Mapa 1 – Localizando São Miguel do Oeste - SC



Fonte: <https://wenttrip.com.br/brasil/brasil-sul/santa-catarina/mapa-de-santa-catarina/>

Em destaque (círculo) na região ‘Grande Oeste’, o município de São Miguel do Oeste.

Poucos dias depois da minha chegada fui convidado a conhecer algumas famílias na zona rural do município, uma vez que o trabalho pastoral demandaria criar laços com as lideranças e famílias do interior. Essas famílias eram constituídas majoritariamente por pessoas cujos antepassados chegaram ao Brasil através da migração alemã e italiana. Não raras às vezes em que chegávamos a alguma dessas residências eu me deparava com elementos muito característicos do modo de viver das pessoas da região Sul do Brasil, como “era o caso do chimarrão⁴, da fala carregada pelos ‘éres’, das conversas reservadas em alemão e italiano, da necessidade da identificação pelo sobrenome” (Silva, 2004, p. 10).

⁴ A cultura da erva-mate é uma prática de indígenas guaranis, a bebida quente, chimarrão, ou a fria, tereré, foi incorporada aos costumes dos imigrantes europeus que vieram para o Sul do Brasil.

Uma pergunta era recorrente cada vez que eu me apresentava a essas famílias: “tu não é daqui, né?”⁵ Depois da minha resposta, marcada pelo meu sotaque arrastado da região Norte, havia sempre comentários em dialetos alemão ou italiano, que para mim era impossível entender. Talvez fosse esse o objetivo. Quase sempre cochichos acompanhados de risos ou entreolhadas. Vez ou outra me diziam “então tu és brasileiro”, como numa tentativa de me diferenciar, de me lembrar que eu não pertencia e nem poderia pertencer completamente àquele círculo. Dentre os muitos sentidos possíveis que podemos atribuir a esse discurso estão os que se fundem à própria história de São Miguel do Oeste. Aqui, quando me remeto ao discurso, não me refiro apenas ao “discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social” (Ribeiro, 2023, p. 55). Os discursos, portanto, são permeados por relações de saber e poder, que autorizam determinados sujeitos a falar e descredibilizam outros, com base nos grupos aos quais pertencem.

O meu sotaque, a cor da minha pele e o meu sobrenome são “signos ideológicos que atestam minha pertença ao grupo dos ‘de lá’, que não são ‘daqui’” (Dias, 2022, p. 218). Em sua pesquisa de mestrado intitulada *Fazendo cidade: a construção do urbano e da memória em São Miguel do Oeste-SC*, Adriano Larentes da Silva (2004) mostra como a cidade de São Miguel do Oeste surgiu a partir dos discursos de progresso e de prosperidade fixos nas figuras dos *pioneiros*, em contraste com a marginalização dos outros grupos que habitavam a região, dentre eles: negros, indígenas, afrodescentes e agricultores com poucas condições financeiras. O discurso fixo na imagem dos pioneiros é a tentativa de justificar no passado a experiência atual da cidade. Essa tentativa se dá pelas mediações simbólicas: “é o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca” (Bosi, 1992, p. 15).

O racismo contemporâneo, segundo Grada Kilomba (2019), também pode ser explicado em termos de territorialidade. Sempre que sou questionado a respeito do lugar de onde venho me é negado o direito de pertencer. A cor da minha pele, o meu cabelo e sotaque são características que demarcam o meu lugar como outro. Segundo Arlene Renk (2014), no artigo *A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros*, a colonização do oeste catarinense se deu por meio do emprego da força, entre os denominados “brasileiros” (caboclos que viviam principalmente do extrativismo da erva-

⁵ DIAS, Ana Beatriz Ferreira. “Tu não é daqui, né?”: uma escuta responsiva do dizer. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar. **Palavras e contrapalavras: o individualismo como erro fundante**. Caderno de Estudos XIV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 209.

mate e criação de gado bovino e suíno para consumo familiar e eventuais vendas aos tropeiros que passavam pela região) e os de “origem” (colonos italianos vindos do Rio Grande do Sul, expulsos dos minifúndios). Segundo a autora o processo de colonização dessa região se deu pela expropriação dos “brasileiros” e da imposição de um novo sistema, vindo com os de “origem”. Há, portanto, um processo de transformar o caboclo num outro, um estrangeiro, cujo habitus de vida se difere totalmente dos de “origem”. Nesse sentido, há uma divisão entre os “brasileiros” e os de “origem”, descendentes de italianos e outros grupos de imigrantes europeus. Essa divisão é nítida até os dias atuais, tendo seus reflexos na atribuição de nomes de ruas, na nomeação de espaços públicos, dentre outros.

A partir da leitura em Silva (2004) é possível compreender que a construção do urbano e da memória oficial migueloestina ocorreu a partir da marcação da identidade e da diferença étnica e cultural, assim como todo o restante do Sul do Brasil. Para Kathryn Woodward (2014, p. 18), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Nesse sentido, as identidades são construídas a partir dos processos simbólicos com os quais atribuímos sentido às nossas experiências e ao que somos. O “tu não é daqui, né?” demarca uma fronteira, reafirma o sentimento de distinção entre “nós daqui” e os “de lá”.

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. (Woodward, 2014, p. 19).

Na escola, meu local de trabalho, não foi diferente, apesar de ocupar o cargo de coordenador de turno e sendo também uma figura religiosa, posição de prestígio na hierarquia pedagógica de uma escola confessional, fui confundido várias vezes pelos pais com o porteiro ou com um dos funcionários dos serviços gerais. No imaginário coletivo da sociedade o negro é visto como pertencente a uma posição econômica, política e social inferior à do branco. No contexto brasileiro o racismo acaba se tornando um princípio constitutivo e organizador das relações sociais (Bernardino-Costa; Maldonado Torres; Grosfoguel, 2023).

Aos poucos, fui me dando conta de que não me bastou ascender a um lugar de destaque e prestígio social, era preciso, também, desconstruir essa forma de imaginar o negro, os indígenas e os novos imigrantes como sujeitos à submissão. Dentre os traços do

racismo estrutural está o imperativo da branquitude como modelo de identidade, essa determina a forma como tratar e ser tratado, o lugar em que os sujeitos não brancos devem ocupar, institui padrões de interação e coloca os critérios de ascensão social (Souza, 1983).

Nesse mesmo período outro elemento começou a me incomodar, com relação aos *elogios* do tipo “nossa, como você fala bem”, “não imaginava que você fosse tão inteligente”, “você é de longe, mas é muito bom no que faz”; “não sabia que você escrevia tão bem”. Em outras palavras, esses elogios queriam dizer – “apesar de você ser negro... você fala muito bem, escreve muito bem [...]”. É comum estarmos em ambientes nos quais somos a única pessoa negra presente, nos quais a branquitude age “como se nossa presença fosse muito mais uma caridade filantrópica do que consequência de nosso talento, atitude e genialidade” (hooks, 2021, p. 75).

É importante entendermos que o racismo não é somente insultar pessoas negras, mas tem a ver com como você é visto/a, como olham para você, o que te é permitido ou não falar (Kilomba, 2019; hooks, 2020). Pessoas brancas não precisam se justificar nos espaços que acessam, sobretudo, nos meios acadêmicos. Elas não são observadas, nem questionadas por estarem onde estão – porque este é um lugar que lhes foi dado como natural.

O destino de professores negros, do ensino básico ao superior, é diferente do destino de estudantes negros. Muitos de nós ensinam em espaços predominantemente brancos. Nossas salas de aula são, com muita frequência, compostas por estudantes brancos. À primeira vista pode parecer que professores negros recebem o respeito e a consideração dispensados a quaisquer professores, independentemente da raça. (hooks, 2020, p. 152).

É importante que pessoas brancas reconheçam o *trampo*⁶ de pessoas negras; no entanto, aqui me refiro a essa violência simbólica, herança do racismo científico, sofrida pela população negra, baseada na hierarquização de saberes. Esses elogios se tornavam uma espécie de parâmetro avaliativo aos quais eu era submetido e, por meio dos quais, me era permitido reafirmar minha humanidade e ser aceito naquele espaço em que ser branco é ser a norma (Devulsky, 2021).

A aprovação e o reconhecimento pelo branco me colocavam num lugar de exceção e ao mesmo tempo de negação da minha identidade racial enquanto raça diferente (Fanon, 2021). O racismo estrutural hierarquiza a produção de saberes, tendo como base para essa hierarquização a própria hierarquia social pela raça. A população negra e indígena foi ao

⁶ Qualquer espécie de trabalho.

longo da história do Brasil tendo a sua produção de saberes silenciada pelo processo colonial. O fato de hoje em dia o negro reivindicar o seu direito a falar rompe com séculos de silenciamento e negação da produção intelectual negra.

Na adolescência passei por muitos episódios de racismo, mas que naquele momento, com as lentes sobre as quais era formado, não conseguia estabelecer nenhuma relação sequer com esse sistema de opressão. Foram muitas as vezes que desejei ter o cabelo liso dos meus colegas e poder fazer os cortes que eles faziam e impressionar as garotas. Ao me recordar desses episódios, percebo o quanto meu círculo de amizade também estava tomado pela ideologia da branquitude: meninos e meninas negros alisavam seus cabelos, descoloriam os pelos dos braços e das pernas para parecerem louros. A exclusão dos traços negros era parte do ritual para banir a feiura, a incivilidade, a falta de cuidado com o corpo e com a aparência, a infância.

Na escola os meninos e as meninas brancas sempre eram colocados pelos professores nas primeiras cadeiras próximas ao quadro, eram considerados excepcionais e sempre eram chamados para representar a escola em concursos de beleza ou em competições que envolviam habilidades cognitivas. Eram esses mesmos meninos e meninas brancas cujos familiares figuravam como os *pioneiros*, homens de muita coragem, que eram homenageados com nomes de ruas e de prédios públicos.

O racismo se materializava nas pequenas ações do cotidiano escolar, pela falta de representatividade nos livros didáticos e na estética da escola, pela ausência no currículo de referenciais ligados à educação das relações étnico-raciais. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016), o currículo é um texto racializado, segundo o qual a questão da raça e da etnia não são só temas transversais, senão, elementos centrais de conhecimento, identidade e poder. De acordo com Gomes (2023, p. 228): “as narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação.”

Nesse sentido, conteúdos como “a questão negra” e a “questão indígena” eram/são trabalhados de forma a repetir a história do ponto de vista colonial, romantizando a escravidão e o extermínio da população indígena. Discutir essas questões era sempre como se fossem coisa do passado, sem nenhuma implicação no presente. Nunca me vi negro, até chegar ao Sul do Brasil. Consoante a hooks (2022) a nossa razão e sensibilidade são influenciadas pela geografia do lugar no qual habitamos. Foi somente quando me desloquei da Região Norte para a Região Sul que comecei a pensar sobre o Brasil em termos de Norte e Sul.

Muitos dos meus professores do Ensino Fundamental tiveram uma formação acadêmica fragmentada. A ausência de universidades públicas e de cursos presenciais de licenciatura em Placas - Pará⁷ (minha cidade de origem) forçava os professores a buscarem formação acadêmica em municípios maiores, ou em cursos rápidos e de baixo custo que eram oferecidos através de módulos nos períodos de férias por pequenas faculdades, muitas delas com professores sem formação específica para lecionar no ensino superior. Esse problema estrutural na formação dos professores contribuía para a manutenção das estruturas de desigualdade, uma vez que a precarização na formação docente tinha seus desdobramentos na fragilização dos processos de ensino e aprendizagem.

* * *

Em 2017 adquiri o título de bacharel em Teologia, me tornando o primeiro da família a concluir um curso de graduação. A conquista do diploma da graduação ecoou como um lugar de fala coletivo, formado por vozes historicamente silenciadas e deixadas à margem. Transgredimos o sistema. Fui também o único negro a concluir o curso. Celebrei esse momento, não como um privilégio, mas como um momento de veneração à toda a minha ancestralidade. Ao longo de toda a minha graduação não tive nenhum professor negro, ou disciplinas sobre a temática étnico-racial. Essa ausência, sobretudo em universidades privadas, revela a inexistência de políticas afirmativas em algumas universidades e programas de pós-graduação, como marca do racismo acadêmico/institucional. De acordo com Silva (2003) a universidade brasileira conserva certo elitismo, próprio da concepção de educação neoliberal e colonial, fechada em si mesma e avessa a qualquer tentativa de reconstrução e revisão de conhecimentos e pressupostos teóricos sobre os grupos social e epistemologicamente diferentes.

Em sua obra *Tornar-se negro* (1989) Neusa Santos Souza, discute sobre os efeitos perversos do racismo sobre a vida emocional do negro em ascensão social no Brasil. Segundo a autora o negro que ascende socialmente paga o preço da negação da própria identidade, em detrimento da assimilação dos valores e padrões predefinidos pelos brancos. Simultaneamente, Neusa Souza desafia homens e mulheres negros a reivindicarem sua identidade original e reconhecerem positivamente a sua negritude

⁷ Município localizado na Mesorregião do Baixo Amazonas há 1.082 km da Capital do Estado.

como instrumento político de descolonização, encorajando-os a questionarem a história oficial e recriarem suas existências a partir de si mesmos.

No mesmo ano da minha chegada a São Miguel do Oeste, a escola contratou um jovem imigrante haitiano (ao avançar na leitura o leitor será informado sobre migrações contemporâneas) para trabalhar como aprendiz de secretaria. Certa vez durante o recreio, enquanto cuidávamos dos estudantes no pátio ocorreu que um grupo de crianças que estava sob a guarda do jovem veio pedir para mim sobre o porquê “dele” ser diferente de “nós”. É evidente que as crianças se referiam à cor da sua pele mais escura que a minha e ao seu “português enrolado”.

Essa experiência gerou em mim dois sentimentos ambíguos, de um falso pertencimento, por não ter sido incluído (ou visto como negro) naquele momento no critério de diferenciação utilizado pelas crianças. Dentro do sistema racista, pessoas com a cor de pele mais clara tendem a ser mais “aceitas” que pessoas com a pele mais escura (Devulsky, 2021; Kilomba, 2019). Essa dinâmica expõe a violência do racismo, no qual o sujeito negro se identifica a partir de imagens impostas sobre si mesmo: “a percepção de si ocorre, portanto, no nível do imaginário *branco* e é reforçada diariamente para o *sujeito negro* através de imagens coloniais, terminologias e línguas” (Kilomba, 2019, p. 151). O sujeito negro se vê a partir do sujeito branco.

No entanto, fui tomado também por um sentimento de inconformismo e estranhamento. Na pergunta/curiosidade das crianças há implicitamente toda uma formulação simbólica do que aquele sujeito de pele escura, sotaque enrolado e vindo de outro país poderia representar – E, por que ele está justo aqui, na escola? A escola não deveria ser um espaço seguro? Quanto tempo ele vai ficar? É seguro brincar com ele?

Não se trata, no entanto, de condenar o estranhamento das crianças em si, mas, o imaginário/projeto colonial dissolvido no tecido social, estruturando as formas de compreender o mundo e referenciar o outro. O estranhamento das crianças está ligado à construção da diferença em sociedades marcadas pelo racismo. A atitude das crianças não é neutra. Na sociedade marcada pelo racismo a diferença está naqueles “incompatíveis” com a nação. Consoante a Kilomba (2019, p. 121), “uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que difere daquelas/es que têm o poder de se definir como ‘normal’”. Todo processo de tornar-se diferente é um processo de discriminação.

O imigrante é o diferente, a ameaça, vindo de um lugar desconhecido e com intenções desconhecidas. As crianças não formularam a imagem do diferente por acaso – há uma dinâmica na sociedade que define quem é diferente e não pertence a lugar algum e quem é normal e pode acessar qualquer espaço. As crianças aprendem em casa, na

escola, pela televisão e nos diferentes círculos em que participam que sujeitos de pele escura são estrangeiros e precisam ser interrogados do porquê estão onde estão. Portanto, essa constatação não é neutra.

Para Flávio Santiago (2015, p. 133):

as crianças são sujeitos ativos, atuando diretamente nas relações sociais, contribuindo para a construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais.

Sendo assim, as crianças estabelecem múltiplas relações com o seu meio sociocultural, através das quais “reconhecem seu pertencimento a determinada classe, gênero, sexualidade, etnia e raça – são meninos, meninas, negras, brancas, indígenas, mas, independentemente, são criaturas e criadoras da história e da cultura” (Santiago, 2015, p. 133).

Em um outro episódio, enquanto cuidava de um grupo de crianças pequenas⁸, presenciei uma cena que me persegue até hoje. Algumas crianças brincavam no canto da sala com uma tenda construída com um cobertor. De repente, percebi que uma delas chorava. Ao me aproximar e questionar o porquê do choro, ela me responde que estava sendo impedida pelos colegas de entrar na tenda. Questionei as crianças que estavam dentro da tenda e a resposta de uma delas foi “meu pai disse que gente como ele não pode entrar, porque são sujas”. Rapidamente percebi do que se tratava. A sensação de impotência foi grande, mesmo depois de tudo que eu já havia lido sobre o assunto, eu me sentia derrotado naquele momento.

Aqui ressalto o papel da escola enquanto instituição que tem o poder de definir quem é diferente/estranho e quem não é. Basta-nos analisarmos os currículos, como o negro e o indígena são retratados; quantos professores negros compõe o quadro de profissionais; a partir de qual ponto de vista as desigualdades são abordadas, onde estão os negros nos livros didáticos e de literatura; como é contada a história da cidade?

Neste contexto de formação escolar, universitária e de trabalho como professor iniciei meu processo de letramento racial durante a Pandemia de Covid-19⁹. O primeiro livro que adquiri sobre a temática foi o *Pequeno manual antirracista* (2019), da filósofa e ativista brasileira Djamila Ribeiro. Na obra Djamila Ribeiro discute temas como

⁸ Crianças da pré-escola (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a BNCC.

⁹ Doença respiratória infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que deixou 708.021 mil óbitos no Brasil, de acordo com dados do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 10 de dez. de 2023.

branquitude, cultura, políticas afirmativas, racismo no ambiente de trabalho, epistemicídio, violência racial, desejos e afetos. A leitura desse “manual” me abriu os olhos para algo que até então eu julgava ser com os outros.

Eu me reconheci um sujeito racializado, cujas práticas reproduziam o sistema de opressão historicamente arquitetado contra a comunidade negra. Em seguida me apropriei de *O perigo de uma história única* (2019), da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, no qual ela questiona as imagens que construímos sobre as pessoas e sobre nós mesmos, levando ao centro do debate o perigo de nos determos apenas a uma versão da história e dos fatos. A autora desafia seus leitores a buscarem em fontes diversificadas de conhecimento, a fim de construir uma visão mais completa dos fatos que compõem determinado assunto. A descentralização da história que tem como padrão epistemológico, cultural, estético, religioso e ético o continente europeu e norte americano é a grande proposta do pensamento decolonial diluído na obra de Chimamanda Ngozi Adichie (Pinheiro, 2023).

No dia 25 de maio de 2020 George Floyd, homem negro, foi estrangulado e assassinado pelo policial branco Derek Chauvin durante uma abordagem na cidade de Minneapolis - EUA. O caso de George Floyd ganhou imediatamente repercussão mundial, gerando revolta e manifestações antirracistas em todo o mundo. Coincidentemente, ou não, no Brasil a violência (institucional, epistêmica, religiosa, policial, dentre outras) contra a população negra passa despercebida pela mídia. Poucos anos antes, no centro de Porto Alegre, presenciei uma cena envolvendo um policial e um vendedor ambulante imigrante que comercializava produtos no calçadão do centro. O policial chutava com força pela rua a mercadoria que ficava exposta sob uma vitrine improvisada com uma lona no chão. *Para que tanta agressividade?* A brutalidade causava certo desconforto a quem passava próximo ao local, mas não provocou nenhuma ação contestatória sobre a atitude do policial. Havia entranhado naquele silêncio uma espécie de pacto, um tipo coletivo de acordo através do qual era autorizado o policial agir daquela forma contra aquele homem – *estrangeiro* e de *cor*.

Essas duas cenas, apesar de terem um desfecho totalmente diferente, compartilham de um mesmo gesto: a violência institucionalizada contra a população negra e, no segundo caso, acrescida da condição de imigrante. A discriminação sistemática e naturalizada contra a população negra é um dos elementos centrais do racismo estrutural (Almeida, 2020). Tanto o caso de George Floyd em Minneapolis (EUA), quanto do vendedor ambulante no centro de Porto Alegre (RS), chamam a atenção para a necessidade de compreendermos o racismo não apenas como um ato isolado de um

indivíduo ou de um grupo, mas como decorrência da própria estrutura social. Não basta apenas repudiarmos práticas racistas na internet, publicar posts ou simplesmente apoiar a criação de leis antirracistas, é preciso, também, assumirmos práticas antirracistas que abalem as estruturas que criam “as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2020, p. 51).

* * *

Também em 2020 iniciei uma segunda graduação, o curso de Pedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc – campus São Miguel do Oeste). Nesse período tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Foi nesse momento que comecei a ter um contato com estudantes imigrantes¹⁰. Percebi que a presença de estudantes em situação de imigração demanda um olhar atento para a formação de professores com vistas ao acolhimento dessa população. A escola, em muitos casos é a única instituição representante do poder público próximo a população em situação de imigração, precisa criar formas de acolhimento a essas crianças que lhes garantam proteção aos direitos fundamentais e humanos.

Enquanto bolsista de iniciação à docência chamou atenção a ausência da temática migratória e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços de formação inicial e continuada de professores. O que nos questiona para a necessidade de uma educação intercultural e decolonial, que capacite os professores e demais profissionais da educação na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e da acolhida de estudantes em situação de deslocamento forçado.

Pagliariin, Fávero e Trevisol (2023) problematizam as concepções formativas presentes nas políticas de formação inicial e continuada de professores frente às últimas reformas educacionais na Educação Básica. Para os autores os documentos como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as DCN 2019 apresentam uma visão reducionista da formação de professores, ao dar ênfase a aspectos quantitativos, técnicos e utilitaristas, e quase nenhuma ênfase em políticas de qualificação docente. Há, portanto, um esvaziamento na

¹⁰ Ao longo da dissertação os termos estudante e criança imigrante serão utilizados como sinônimos.

política de formação de professores, atrelada à precarização da formação inicial e continuada.

As grades curriculares dos cursos de licenciatura estão cada vez mais tecnicistas, esvaziadas de perspectivas críticas, sob o argumento neoliberal de que há muita teoria e pouca prática nos cursos de formação inicial de professores e professoras. Com base nessa compreensão, “há uma clara diminuição das áreas de fundamento (filosofia, sociologia, psicologia, biologia) e passa a haver uma ênfase nas metodologias de ensino, nas questões didáticas e as práticas de ensino, principalmente ligadas às tecnologias” (Pagliarin; Fávero; Trevisol, 2023, p. 13).

Durante a graduação em Pedagogia a ausência de pensadores e produções próprias latino-americanas na ementa do curso levantam a questão sobre a descolonização do currículo e das concepções pedagógicas que formam os professores e professoras na América Latina. Para Zawaski e Silva, as produções teóricas latino-americanas são pouco conhecidas e exploradas pelas produções acadêmicas brasileiras no campo da educação. Esse cenário “pouco tem servido para inspirar projetos educativos condizentes com os problemas que afetam a região” (Zawaski; Silva, 2020, p. 7).

Zawaski e Silva (2020) propõe como parte importante do processo de descolonização da formação de professores na América Latina, adotarmos uma postura geoepistêmica. Segundo os autores “esta imersão na produção regional sobre processos formativos de educadores possa oferecer e agregar elementos diferenciados para se pensar a formação continuada desses profissionais” (Zawaski; Silva, 2020, p. 8).

A existência de políticas de acolhimento de crianças imigrantes em contexto escolar, Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020, por exemplo; e de políticas afirmativas no campo da EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais), Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹¹ e a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008¹², não garantem a construção de práticas educativas afirmativas por si só. São necessárias políticas de formação inicial e continuada de professoras e professores adequadas à realidade latino-americana e brasileira, de modo que possibilite a construção de propostas educativas que dialoguem com a realidade social, histórica e política locais.

¹¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

¹² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os discursos sobre diversidade e identidade presentes nos materiais didáticos e nas práticas pontuais em sala de aula são na maioria das vezes alicerçados numa compreensão de educação multicultural enraizada no pensamento neoliberal diluído nas políticas educacionais, sem um real compromisso com a desconstrução dos mecanismos de opressão e silenciamento das minorias representadas em sala de aula. São discursos que tendem à homogeneidade, à eleição de características universais e ao combate a qualquer atitude subversiva que gere algum conflito.

a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com a sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. (Leite; Carvalho; Ramalho, 2019, p. 8).

O reconhecimento da diversidade, nessa perspectiva, rejeita o direito à diferença ao erguer “uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão” (hooks, 2017, p. 237). As práticas pedagógicas que levam em conta essa perspectiva sobre a diversidade acabam por reforçar a geopolítica dominante sobre os demais povos e perspectivas de produção do conhecimento (Leite; Carvalho; Ramalho, 2019; Walsh, 2005a).

Segundo Dulci e Malheiros (2021, p. 183-184), na abordagem multicultural:

as várias culturas convivem num determinado espaço ou território, respeitando-se mutuamente, mas sem interações que provoquem alterações nas estruturas do sistema capitalista. É incluir o exótico e o diferente, mas sempre apontando que são exóticos e diferentes. Numa análise a partir das colonialidades do poder e do saber, é o incluir hierarquizando, porque não há alterações no padrão universal que continua eurocêntrico.

Esses incômodos me levaram a postular o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. A opção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFFS), na Linha de Pesquisa Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais, deve-se ao meu desejo em pensar a formação de professores na perspectiva da acolhida de crianças imigrantes na relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola pública. A entrada no campo da ERER indica a minha opção pela discussão teórica do campo decolonial. A decolonialidade me colocou em contato com uma intelectualidade comprometida com a

desconstrução dos modelos baseados na modernidade-colonialidade de representação do mundo e dos sujeitos.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (Gomes, 2023, p.227).

Segundo Mignolo (2014), o pensamento decolonial não pretende tornar-se universal, mas se coloca como outra opção epistêmica e metodológica desde a América Latina. Voltarei a falar da decolonialidade num outro momento.

Até aqui narrei algumas memórias e fatos que dialogam de alguma forma com as intenções dessa pesquisa e com a temática (formação de professoras e experiências de acolhida de crianças imigrantes na escola pública). A escrita para mim se apresenta como um tipo de mapa, através do qual vou sinalizando o caminho pelo qual me desloco. A escrita é lugar de ruptura. Falar de si desautoriza o discurso de uma história única (Adichie, 2019). Ao narrar desamontoo o coletivo dos homens, mulheres e crianças que vivem dentro de mim (Evaristo, 2013). Dessa tessitura, (re)invento esse mundo que existe, ainda não acabado e em constante transformação de si mesmo. Falar de mim vai além de assentar algumas palavras sobre o papel em branco, mas se trata de estreitar os laços com as memórias que me inventaram até aqui. Nesse sentido, concordo com Luis Artur Costa (2014, p. 553), ao afirmar que:

reinventando nossa realidade independente dos estados de coisas referente, podemos torná-la ainda mais real, mais complexa, densa e intensa ao intrincar suas tramas com novas possibilidades de relação. A ficção fia mundos onde a confiança ultrapassa a fidedignidade sem perder a realidade.

De antemão, aviso ao leitor que essa pesquisa se contrapõe à dicotomia ficção-realidade e assume a forma de escrevivência como imperativo de resistência e enunciação de um “eu coletivo” que reivindica o seu lugar no mundo (Soares; Machado, 2017). Escrevivência é um termo criado pela escritora negra Conceição Evaristo para se referir ao modo próprio como ela escreve seus textos. A escrevivência, segundo Soares e Machado (2017, p. 206), “utiliza-se a experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres”. De acordo com a própria autora do termo, Conceição Evaristo (2020, p. 35):

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si.

Escrever é uma forma de mostrarmos o avesso da nossa pele, aquilo que as pessoas não veem quando olham para nós (Tenório, 2020). Ao escrever tensiono as estruturas de negação da minha existência, ao subverter a língua do colonizador, abro meu próprio caminho (Santos; Vicenzi, 2024). Dito isso, não tenho a intenção de construir verdades nem definir lugares, mas aprender com aqueles e aquelas com os quais essa pesquisa irá dialogar. Escrevo junto àqueles que não pertencem a nenhum lugar, que não possuem paradeiro certo – “cuja existência reinventada em cada outro lugar que chegam” (Bandeira, 2018, p. 15). Escrevo também ao lado das professoras que recebem essas crianças em suas salas de aula sem serem avisadas da sua chegada.

O universo não é uma ideia minha. A minha ideia do universo é que é uma ideia minha.

FERNANDO PESSOA (2022, p.116).

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?

AILTON KRENAK (2020, p. 27).

1 Caminho da pesquisa

Na sessão anterior narrei os episódios que me trouxeram até essa pesquisa. Preocupe-me em apresentar ao leitor a estreita relação entre o eu-pesquisador e o campo de estudo com o qual me proponho a dialogar. Pela escrita encontro uma brecha e a transformo numa janela, através da qual posso enxergar o mundo. Por meio dela escapo às determinações, reivindico o meu direito de falar, desobedeço. A “escolha da matéria narrada” coloca a minha escrita num lugar de insubmissão e autoafirmação da minha identidade enquanto pesquisador afro-latino-americano (Evaristo, 2020).

A academia é um lugar de luta e de reivindicação dos movimentos sociais negros, uma vez que historicamente esses espaços não foram pensados para atender a essa população. Consoante a Evangelista, Siqueira e Rocha (2021, p. 1331), “a inscrição das pautas étnico-raciais nos espaços de pesquisa torna possível que sejam observados novos movimentos de luta por consolidação do espaço da intelectualidade negra na produção científica como estratégia de visibilidade a afirmação identitária”. Nesse sentido, tenho consciência que a minha presença nesse espaço é celebrada por todos os meus ancestrais e se junta a outras vozes de resistência que tencionam os referenciais teóricos hegemônicos e eurocentrados que atentam contra os saberes produzidos pelos homens e mulheres pertencentes às camadas étnicas e racialmente subalternas.

Considerando o exposto e sua aproximação com o campo da educação, especialmente o da formação de professores, retomo o problema de pesquisa dessa dissertação: **De que forma ocorre a formação de professores a partir das experiências de acolhimento de crianças imigrantes em perspectiva étnico-racial na rede pública municipal de São Miguel do Oeste - SC?**

Com base no problema de pesquisa situo novamente o objetivo geral: **Analisar a formação de professores em diálogo com a EREER a partir das experiências de acolhimento de crianças em situação de imigração no contexto escolar.** A partir deste se erigem objetivos auxiliares: Compreender como se constituem as identidades de crianças imigrantes no contexto escolar; Analisar como o tema das migrações é entendido e abordado no ambiente escolar; e Refletir acerca dos limites e possibilidades para a formação de professores ao acolhimento das crianças imigrantes.

As crianças imigrantes matriculadas na rede municipal de ensino de São Miguel do Oeste são em sua maioria provenientes de países latino-americanos. Na tabela a seguir é possível identificar as diferentes nacionalidades que compõe as matrículas de crianças estrangeiras na rede pública municipal de São Miguel do Oeste. Os dados são relativos

ao Censo Escolar da Educação Básica 2021-2022, fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Tabela A – Crianças estrangeiras matriculadas na rede municipal de São Miguel do Oeste de acordo com o Censo 2021-2022.

Nacionalidade	Até 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Total
Bolívia	2					2
Chile	1	1				2
Colômbia		1				1
Guiana	1					1
Haiti	1		2	2	1	6
Itália	1					1
Paraguai	1	1	1			3
Venezuela	11	20	35	3		69
Total:						85

Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Os dados variam de um ano para o outro, porque tendem a seguir a dinâmica das migrações. O migrante não possui um paradeiro certo, há apenas paraderos possíveis (Bandeira, 2018), a experiência migratória é marcada pela descontinuidade, pela alteração de trajetórias, por rupturas (Marandola Jr; Dal Gallo, 2010). De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município de São Miguel do Oeste, em agosto de 2023 estavam matriculadas na rede “em torno de 140” crianças e adolescentes de nacionalidade estrangeira, a maioria delas venezuelanas. Os dados são fornecidos com base em um programa de gestão de dados da Secretaria Municipal de Educação, e indicam que há aumento no número de matrículas de crianças imigrantes a cada ano. Atualmente São Miguel do Oeste possui 2.800 imigrantes de diferentes nacionalidades cadastrados no banco de dados da Secretaria Municipal de Assistência Social¹³.

A metodologia da pesquisa (descrevemos detalhadamente mais adiante) é com abordagem qualitativa descritiva tendo como procedimento revisão bibliográfica e estudo de campo (observação e entrevista). Assim, a faixa etária que escolhi para realizar a pesquisa de campo são de crianças entre 6 e 10 anos. Para além dos números nos interessa saber como essas crianças chegam à rede municipal de educação? Como são acolhidas no ambiente escolar? Qual atenção a secretaria de educação tem dado a essas crianças? Que experiências formativas as professoras estão construindo a partir da presença dessa população em sala de aula? Na sequência o leitor acessa a escolha do campo teórico e metodológico para responder à pergunta de pesquisa.

¹³ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social, por meio da Lei nº 12.527/2011, de Acesso à Informação. Consulta realizada em 14 de jun. de 2024.

2 Por que optei pelo campo dos estudos e metodologias decoloniais?

Antes de chegar ao campo dos estudos decoloniais vaguei, naturalmente, por vários outros campos teóricos. Ao longo da minha primeira graduação (2015-2017) me aproximei de diversos pensadores como Paulo Freire, Karl Marx, Émile Durkheim, Hannah Arendt e Magda Soares. Apesar do contato com esses pensadores e pensadoras, eu não me via como um pesquisador: “só citava autores brancos, que só falava de uma epistemologia branca e não via na agenda de lutas que eu pautava os problemas mais urgentes do meu povo” (Pinheiro, 2023, p. 29). O sistema educacional brasileiro continua sendo instrumento de controle e apagamento da população negra. Contudo é importante lembrar, onde há poder, há resistência. Cada vez mais, com a chegada de estudantes negros e negras às universidades, se tem lido mais autoras e autores como bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021a; 2021b), Sueli Carneiro (2005), Frantz Fanon (1968; 2020; 2021), Grada Kilomba (2019), Achille Mbembe (2018), dentre outros e outras. Cada vez mais são escritas dissertações e teses por pesquisadores negros, há políticas de ações afirmativas, grupos de pesquisas negros.

Sem a referência de pensadores negros na academia a minha formação acadêmica se deu pelo processo do embranquecimento – se, por um lado, ascendi ao ensino superior, rompendo com as estruturas que até então me mantinham longe desse espaço; de outro, a universidade ainda continuava branca.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016, p. 113).

A escola e a universidade continuam reproduzindo um sistema de ensino baseado no formalismo e na ostentação imperial-colonialista. Segundo Abdias do Nascimento (2016) o modelo de dominação colonial presente no sistema educacional brasileiro tem feito o esforço de criar teorias e práticas educacionais com a finalidade de negar e fazer desaparecer os povos de culturas não ocidentais. Nesse sentido, a ausência de imagens e narrativas positivas de negros e indígenas nos livros didáticos, ou a ausência desses sujeitos nas propostas pedagógicas das escolas, nas ementas dos cursos de graduação, nos murais e na decoração das salas de aula fazem parte dessa grande encenação montada para silenciar, afastar e negar ao povo negro e indígena suas identidades.

A ausência de referenciais negros ao longo de toda a vida escolar e acadêmica reflete parte do projeto colonial moderno de silenciamento de outras expressões culturais e epistêmicas. Esse processo de silenciamento Aparecida Sueli Carneiro (2005, p. 97) atribui ao epistemicídio, sendo este “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” dos povos historicamente subjugados.

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Os saberes indígenas e afro-brasileiros foram categoricamente descartados pela academia, tendo seus corpos objetificados pelas epistemologias da matriz colonial, “desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, e de suas formas de pensar, de sentir e de interagir com o mundo” (Smith, 2018, p. 41). Nos casos em que esses saberes são incorporados aos currículos como “ações afirmativas”, são muitas vezes tratados como uma espécie de permissão concedida aos desfavorecidos pelos favorecidos (hooks, 2020). Nesse sentido, não basta garantir políticas afirmativas de ingresso ao ensino superior para a população negra e indígena, se as instituições continuam com práticas pedagógicas que reproduzem o padrão hegemônico.

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporaram os valores da cultura dominante. Na verdade, estes estudantes talvez sejam os menos preparados para as barreiras que encaram, porque se convenceram profundamente de que são diferentes de outros integrantes de seu grupo. Uma grande falha de todos os potentes movimentos por justiça social de nossa nação foi, e ainda é, o pressuposto de que a libertação acontecerá de uma só vez. (hooks, 2020, p. 56-57).

A alternativa é nos aproximarmos de outra epistemologia possível – por isso, faço esta opção pelo campo teórico decolonial, que se pauta no debate que questiona a

colonialidade e rompe com ela (Mignolo, 2014). O sujeito colonizado ao dar-se conta da sua condição assume uma postura crítica atenta à mentalidade do colonizador.

Ao longo da graduação não tive contato com professores negros, nem com quaisquer pensadores negros. Contudo, no final da graduação, passei a frequentar aulas particulares de Produção Textual, com uma professora negra. Ela tinha cabelos cacheados e os usava soltos. Como de costume, ao iniciar a aula a professora sempre lia um trecho de uma obra literária. Em determinado dia ela iniciou a aula com a leitura de um trecho do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Era o trecho sobre os baobás. Para quem não conhece o livro ou não se lembra do trecho, diz o seguinte:

[...] De fato, no planeta do pequeno príncipe havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Consequentemente, sementes boas, de ervas boas; e sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem nas entranhas da terra até que uma cisme de despertar. [...] Se for de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando percebemos que se trata de uma planta ruim, é preciso que a arranquemos imediatamente. Ora, havia sementes terríveis no planeta do pequeno príncipe... as sementes de baobá. O solo do planeta estava infestado. E quando não se descobre que aquela plantinha é um baobá, nunca mais a gente consegue se livrar dela, pois suas raízes penetram o planeta todo, atravancando-o. E, se o planeta for pequeno e os baobás, numerosos, o planeta acaba rachando. – É uma questão de disciplina – disse mais tarde o príncipezinho – Quando a gente acaba a higiene matinal, começa a fazer com cuidado a higiene do planeta. É preciso que nos habituemos a arrancar regularmente os baobás logo que se diferenciam das roseiras, com as quais muito se parecem quando pequenos. É um trabalho sem graça, mas de fácil execução. (Saint-Exupéry, 2009, p. 20-22).

Baobás são árvores sagradas para muitos povos africanos¹⁴. Ao tratar o baobá como uma planta ruim que precisa ser eliminada, Saint-Exupéry (2009) acaba reforçando um estereótipo que predomina até hoje no imaginário coletivo da humanidade: o negro, o africano é sinal de coisa ruim. Essa leitura que minha professora realizou desse trecho nos faz pensar sobre os diversos tipos de dispositivos que reforçam os estereótipos contra a população negra e que, ao mesmo tempo, legitimam violências contra ela, como, por exemplo, o epistemicídio.

No Brasil, chegou a tornar-se política a ideia de embranquecimento da população, fortemente legitimada pela ideia de mestiçagem. De acordo com Kabengele Munanga, na obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999), a mestiçagem, enquanto etapa transitória do processo de embranquecimento supõe a negação das diferenças e a destruição das identidades de grupos étnico e racialmente identificados.

¹⁴ Ver: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africa>.

As consequências do embranquecimento causaram e ainda causam diversas violências contra a população negra – como o estupro de mulheres negras e indígenas, reforçado pela fantasia da miscigenação, a invisibilidade e o racismo cotidiano com crianças negras em escolas, o silenciamento dessa população na academia, a violência policial, o racismo religioso, a folclorização e a sexualização dos corpos, das culturas e religiões negras e indígenas, dentre outras ações que procuraram apagar o negro e o indígena da sociedade brasileira.

No seu livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), bell hooks afirma que o pensamento é uma ação em busca de respostas para perguntas sobre a vida. O pensamento crítico, portanto, “é uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (hooks, 2020, p. 34). O pensamento crítico para bell hooks nos empodera.

Por que optei pelo campo dos estudos decoloniais?

la “opción decolonial” implica, simplemente, que no hay sino opciones, que no hay verdades sin paréntesis y, por tanto universales, sino que hay verdades relativas a los universos de sentido en los cuales se asume tal verdad. La opción decolonial no es sólo una opción, sino que la visión decolonial del mundo implica que no hay más que opciones: Cristianismo, Liberalismo, Marxismo, Islamismo, Ciencias Sociales, Ciencia sin adjetivo, Confucianismo— todas estas opciones en su diversidad, son nada mas que eso, opciones em abierto conflicto. (Carballo; Mignolo, 2014, p. 12)¹⁵.

Os estudos decoloniais têm contribuído para a produção de pesquisas desde os espaços subalternos, sobretudo na América Latina. Trata-se de uma opção política e epistêmica que rompe com a matriz colonial e inaugura uma outra perspectiva que não é universal, mas plural, diversa e rizomática¹⁶. Destarte, “na perspectiva das metodologias decoloniais, o que justifica as pesquisas não é a possibilidade de encontrar respostas, mas a possibilidade de ‘interculturalidade’ na relação entre pesquisador (a) e pesquisado (a)” (Dulci; Malheiros, 2021, p.185).

Linda Tuhiwai Smith, em seu livro *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*, afirma que “a escrita é considerada a marca de uma civilização superior”

¹⁵ a “opção decolonial”, implica, simplesmente, que existem apenas opções, que não há verdades sem parênteses e, portanto, universais, mas existem verdades relativas aos universos de sentido nos quais se assume tal verdade. A opção decolonial não é só uma opção, senão uma visão decolonial do mundo que implicar não haver mais opções: Cristianismo, Liberalismo, Marxismo, Islamismo, Ciências Sociais, Ciência sem adjetivo, Confucianismo – todas estas opções em sua diversidade, são nada mais que isso, opções em aberto conflito. (Carballo; Mignolo, 2014, p. 12, tradução do autor).

¹⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

(Smith, 2018, p. 42). A academia ocidental põe os saberes produzidos por autores e autoras indígenas e afro-brasileiros num lugar de intimidação e, conseqüentemente, de silenciamento. Por outro lado, é importante salientar a resistência desses grupos silenciados em escrever e teorizar como acadêmicos e acadêmicas negras e indígenas (Smith, 2018).

A escrita decolonial me coloca como sujeito da minha própria história. Sou eu quem escrevo e ao mesmo tempo falo por mim mesmo, a partir da minha realidade e das minhas experiências. Ela assume um corpo político, no qual quem escreve assume sua própria voz e ergue-a contra a colonialidade (hooks, 2019; Kilomba, 2019). Por meio da minha escrita me oponho ao projeto racista e colonial:

escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o”, e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (Kilomba, 2019, p.28).

Nesse sentido a escrita decolonial é também escrita coletiva, de cura, porque fala em nome de uma coletividade, nunca é o autor sozinho, mas é sempre uma ação coletiva. Ao escrever me entendo como parte de um coletivo de outros sujeitos que me atravessam. A minha escrita, enquanto ato político, anuncia o lugar do qual eu falo, no qual os sujeitos que o compõe podem transitar, sem medo de serem vistos como ilegais ou estranhos.

Em *Pertencimento: uma cultura do lugar*, bell hooks (2022, p. 65) descreve: “quando abrimos a boca, gerações podem ser ouvidas como se estivéssemos de fato ‘falando em línguas’, já que adotamos uma memória coletiva inconsciente de nossos ancestrais, recordando o amor pela terra”. Escrever é uma forma de resistir ao projeto destrutivo do colonialismo. A escrita decolonial passa por muitos lugares, ora aproxima-se ora se distancia, mas sempre em movimento com a memória dos coletivos ancestrais e do tempo presente.

A escrita decolonial ocupa por sua vez lugar de desobediência, ao reivindicar o direito de povos subjugados a falar e a escrever. Enquanto a matriz colonial objetifica nossos corpos e experiências de vida, a escrita decolonial tenciona essa estrutura ao nos engajar na construção de conhecimentos que coloquem a vida em primeiro lugar, provocando rachaduras nas estruturas coloniais, criando fendas para fugir, espaços de respiro para resistir (Mignolo; Veiga, 2021).

3 Caminhos metodológicos

Inicialmente, considero importante salientar que as nossas opções teóricas moldam a forma como construímos os diferentes significados no texto. A minha opção teórica é decolonial. A folha de papel sobre a qual escrevo é um espaço em disputa, carne viva. Encontrei na palavra uma brecha para desobedecer. Minha dor é razão para eu lutar. Considerando que “pensar metodologias decoloniais é pensar outras ferramentas além das que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizados e silenciados” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 191), transformo esse espaço num lugar coletivo de enunciação.

Proponho-me a pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores a partir das experiências de acolhimento de crianças imigrantes. Para tanto, fundamento-me na ideia que “pensar a formação de professores é pensar no sujeito. Quem é essa professora? Como se constituiu docente? Como se percebe como sujeito histórico no emaranhamento da teia social? Como essas percepções se relacionam com suas práticas pedagógicas?” (Pereira, 2021, p. 122). A concepção de formação de professores pautada num processo tecnicista do fazer docente, acaba criando uma separação entre o sujeito e o profissional – “entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula” (hooks, 2017, p. 254).

bell hooks (2017, p. 29) questiona a cisão entre mente e corpo no contexto educativo, ao afirmar que:

a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os papéis professorais.

Ao integrarmos pensamento e prática, reconhecemos que o “conhecimento enraizado na experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos” (hooks, 2020, p. 277). Esse posicionamento sobre a formação de professores confronta concepções hegemônicas, através das quais a maioria dos professores e professoras são formados. Concordo com Pereira (2021), essa perspectiva envolve reconhecermos que não existe uma experiência universal de produção de conhecimentos, mas que estes “são tão diversos quanto os sujeitos que os produzem” (Pereira, 2021, p. 128).

Dessa forma, pensar na formação de professores e professoras para o acolhimento de crianças imigrantes parte da necessidade de nos conectarmos com a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, em que todos, professores e estudantes, participam na construção do conhecimento (hooks, 2017). Para isso é necessária uma prática pedagógica intercultural, engajada na realidade dos estudantes, que os vejam como uma alteridade, isto é, como possibilidade para um outro currículo possível, e não apenas como objetos.

A matrícula de crianças em situação de migração na rede pública municipal de São Miguel do Oeste requer uma atenção especial para as particularidades desse grupo. O acolhimento não deve ser aqui entendido apenas como um procedimento burocrático e institucionalizado para alojar essas crianças nas escolas do município, mas como proposta garantidora de direitos para esse público, como exposto na Constituição Federal de 1988 (CF)¹⁷; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁸; e na Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020¹⁹. A escola pública, enquanto instituição que atende crianças e adolescentes em situação de migração forçada deve ser também espaço de proteção e garantia dos seus direitos. Porém, consoante a Larisa da Veiga Vieira Bandeira (2018, p. 45): “a população refugiada não é considerada cidadã nos países que a acolhe, o que intensifica a sua condição de vulnerabilidade, e ainda, como são oriundos de regiões de conflito, algumas vezes são recebidos com hostilidade”. Por essa razão a escola tem um papel central na promoção da cidadania dessas crianças, através de práticas de acolhida e hospitalidade.

O acolhimento, por sua vez, é muitas vezes entendido apenas como ação emergencial e provisória, restringido a “pedagogias precárias constituídas pela negação da presença dos estrangeiros e pelo imprevisto na organização das escolas e das salas de aula para acolher” (Silva; Poltozi; Torres, 2023, p. 52). Acolher, todavia, significa reconhecer a humanidade dessas crianças, suas existências e experiências de vida. Que histórias nos contam essas crianças? Como percebem a migração? Com quais futuros elas sonham? Como exercem seus direitos? Quais compreensões de infância estão sendo articuladas com as experiências dessas crianças? A criança imigrante desafia professores a pensarem outras possibilidades para a sua aula. Trata-se de estabelecer relações com

¹⁷ A educação pública e gratuita é um direito inalienável a qualquer pessoa, inclusive, de qualquer nacionalidade.

¹⁸ Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁹ Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

esses estudantes a partir da forma como esses experienciam o mundo e aprendem (Pereira, 2021).

Consoante a Garrido Rodríguez (2021) o acolhimento a crianças imigrantes vai muito além de uma questão pedagógica, mas envolve outros fatores, como a situação jurídica da família no país de acolhida, a participação da família na escola, o nível de conhecimento sobre o idioma, as características familiares, a mudança de currículo de um país para o outro, dentre outros.

Compreendendo esses múltiplos fatores que cercam a vida de crianças imigrantes, o acolhimento aqui deve ser realizado desde uma perspectiva intercultural. O debate sobre a interculturalidade passa por questionarmos as perspectivas sobre as quais se buscam naturalizar as relações culturais a partir da ótica hegemônica e colonial (Walsh, 2002). Para Catherine Walsh (2002, p. 119):

Las diferencias étnico-culturales no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, son fenómenos contruidos y reproducidos como parte de una subjetividad y *locus* de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural tanto del pasado como del presente.²⁰

O núcleo das discussões acerca da interculturalidade está em compreender as diferenças étnico-culturais como resultantes de relações de poder, de subalternidade e colonialidade, e propor perspectivas contra hegemônicas e contra dominantes, que tentam naturalizar e harmonizar as relações étnico-culturais a partir dessas narrativas de poder.

el paradigma de la interculturalidad no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad. Las políticas culturales y las políticas de lugar se hallan entrelazadas. (Walsh, 2002, p. 117-118)²¹

Em outras palavras o que essa pesquisa concebe por acolhimento sob uma perspectiva intercultural, passa por rompermos com os discursos e concepções pedagógicas que reproduzem o padrão hegemônico e dominante em sala de aula. A preparação de uma aula que envolva conteúdos descentralizados, o compartilhamento de histórias, a celebração dos afetos e dos vínculos, a posituação da língua nativa, a

²⁰ As diferenças étnico-culturais não são naturais nem partem da etnicidade em si, são fenômenos contruidos e reproducidos como parte de uma subjetividade e *locus* de enunciação definidos pela experiência de colonização e subalternização social, política e cultural tanto do passado como do presente. (Walsh, 2002, p. 119, tradução do autor).

²¹ o paradigma da interculturalidade não pode ser sem considerar as estratégias políticas contextualizadas, como tampouco sem associá-lo às políticas culturais de identidade e subjetividade. Às políticas culturais e às políticas de lugar que estão entrelaçadas (Walsh, 2002, p. 117-118, tradução do autor).

participação sem hierarquia de todos os estudantes e a construção de memórias positivas, podem resultar em boas estratégias de acolhimento de estudantes imigrantes.

Fiz a opção pelo uso do termo “crianças/estudantes imigrantes” para me referir às crianças com status de refugiadas, imigrantes ou apátridas. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o termo “migração forçada” cobre diversos tipos de deslocamentos ou movimentos involuntários. Esse termo se refere tanto àqueles que cruzam fronteiras internacionais quanto os que se deslocam dentro do mesmo país. Destarte, o ACNUR recomenda o uso do termo “refugiado” para pessoas forçadas a se deslocarem de seus países em busca de mais vida, visto que ele garante que essa população seja atendida de acordo com as suas necessidades.

Para a realização dessa pesquisa submeti ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEPE/UFFS), a proposta de: a) realizar observação do cotidiano escolar de crianças imigrantes em duas escolas da rede pública municipal de São Miguel do Oeste; b) roda de conversa com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nessas escolas. A proposta foi *aprovada* pelo CEPE/UFFS em Parecer Consubstanciado, número 6.104.658, no dia 06 de junho de 2023. Além da pesquisa de campo, proponho uma revisão bibliográfica a partir da literatura produzida por pensadores e pensadoras, sobretudo do campo decolonial e da literatura de bell hooks em sua trilogia da educação, que contribuem para a reflexão sobre o tema de pesquisa proposto. bell hooks produziu uma vasta literatura no campo da decolonialidade e da educação. Desta literatura, destaca-se a trilogia: *Ensinando a transgredir* (2017); *Ensinando pensamento crítico* (2020) e *Ensinando Comunidade* (2021a), nos quais apresenta e discute temas fundamentais para pensarmos a educação e a profissão docente.

A observação do cotidiano escolar iniciou no dia 04 de setembro de 2023 e foi até o dia 26 de setembro de 2023, totalizando ao todo 6 idas à escola para observação e acompanhamento das turmas. O critério para a escolha das turmas se deu pelo número de crianças imigrantes matriculadas em cada uma delas. De antemão, reconheço que “toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. [...] La investigación fue asumida en/desde Abya Yala como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento” (Ocaña; Arias López, 2019, p. 7)²².

²² “toda metodología de investigación é colonizante. Todo investigador é colonizador. [...] A investigação foi assumida desde Abya Yala como um processo desumanizante, um conjunto de ações colonizantes que causaram dor e sofrimento” (Ocaña; López, 2019, p. 7, tradução do autor).

Concordo com Dulce e Malheiros (2021) que as metodologias qualitativas e quantitativas são concebidas dentro do eurocentrismo, portanto, concebem o outro como objeto a ser estudado, negando-o o direito de contribuir com a investigação. Nesse sentido é importante situar a nossa pesquisa num contexto mais amplo, “propiciando que o objeto de investigação não seja um objeto, mas um sujeito, com a possibilidade, inclusive, de intervenção no processo de investigação” (Dulce; Malheiros, 2021, p. 184).

A roda de conversa com as professoras também foi realizada no segundo semestre de 2023. A observação do cotidiano escolar e a apropriação da literatura serviram de base para a elaboração das questões para a roda de conversa com as professoras.

O convite para a roda de conversa foi estendido às 9 professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e que conviviam cotidianamente com as crianças imigrantes. No entanto, somente 5 professoras concordaram em participar. As perguntas foram elaboradas de forma aberta, o que permitiu que ao longo da conversa outras questões fossem sendo elaboradas. O roteiro de perguntas da roda de conversa foi dividido em três blocos: Formação para acolher e ensino/aprendizagem; Relação família e escola; O professor. Além disso, as professoras responderam a um questionário que visou identificar a sua formação, o tempo de atuação como docente, a autodeclaração de cor/raça e a nacionalidade.

Perfil das professoras entrevistadas na pesquisa				
Nome²³	Formação	Tempo de atuação: aproximadamente	Cor/raça	Nacionalidade
Helena	Pedagoga	25 anos	Branca	Brasileira
Lilia	Pedagoga	13 anos	Branca	Brasileira
Sebastiana	Pedagoga	20 anos	Branca	Brasileira
Adélia	Pedagoga	28 anos	Branca	Brasileira
Mônica	Pedagoga	25 anos	Branca	Brasileira

A opção pela roda de conversa se deu pelo fato de entender a formação de professores não como um fato isolado e individual, mas como a construção de uma comunidade de significados entre as/os docentes. Desse modo, me inspiro em bell hooks (2017, p. 52), ao afirmar que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo”. As rodas de conversas se constituem

²³ Os nomes foram atribuídos aleatoriamente, a fim de manter sigilo sobre a identidade das entrevistadas.

como espaços dialógicos, através dos quais “não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito” (Freire, 2019, p. 121), no entanto:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (Freire, 2019, p. 121-122).

Através dos relatos das professoras foi possível dialogarmos sobre a forma como elas compreendem e promovem práticas de acolhimento e hospitalidade às crianças imigrantes em suas salas de aula. Ademais, foi possível constatar diferentes percepções das docentes com relação a presença de crianças imigrantes em suas turmas, bem como refletirmos, a partir das suas experiências, sobre os seus desafios, suas possibilidades e seus encantamentos no convívio diário com a diversidade étnica e cultural.

Sobre a análise dos dados, depois de transcrevê-los, selecionei alguns trechos com base nos elementos centrais que compõe a problemática dessa pesquisa. Proponho uma análise das transcrições que não silencie as vozes desses sujeitos ou tente enquadrá-las sobre terminologias restritivas, ou formas de objetificá-los. Nesse sentido, busco romper com o modelo acadêmico tradicional de análise dos dados de reprodução da “forma dominante de produção de conhecimento” (Kilomba, 2019, p. 89).

Desse modo, na análise dos dados, procuro deixar ressoar por meio da minha escrita o encontro entre o campo observado, as falas das professoras e o campo teórico com o qual dialogo. Fui desafiado a todo momento a me aproximar dos sujeitos e deixar que eles mesmos se apresentassem.

Inicialmente, me propus realizar a pesquisa em duas escolas, no entanto, acabei optando por apenas uma delas. A escola escolhida para a realização desse estudo foi a EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva, que integra a rede pública municipal do município de São Miguel do Oeste-SC. O educandário atende crianças da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A opção pela realização da pesquisa nesse espaço se deu devido ao número de crianças imigrantes matriculadas ser maior que nas demais instituições públicas municipais do município.

De acordo com informações da gestão escolar as crianças imigrantes matriculadas residem, em sua maioria, próximas da escola, outras se deslocam de outros bairros por meio do transporte escolar. De acordo com a secretaria de educação as matrículas de

crianças imigrantes seguem os mesmos critérios das crianças locais, como a proximidade da escola e a disponibilidade de vagas.

Foi possível observar na escola que há crianças pertencentes a diferentes classes sociais e grupos étnico-raciais. Há crianças brancas, pretas, de outros estados, imigrantes, meninas e meninos, da cidade e do campo. O corpo docente e equipe pedagógica é formado em sua maioria por mulheres com diferentes anos de atuação e graus de formação acadêmica.

A estrutura física da escola é bem demarcada, com espaços bem preenchidos por concreto e brita no lugar da grama ou das canchas de areia. A escola possui ginásio coberto, refeitório, biblioteca, laboratórios de ciências, salas de artes e sala dos professores. As salas de aula possuem projetores ou televisão, ar-condicionado e computadores com acesso à internet. As janelas são do tipo basculantes, com pouca visão da área externa.

No recreio, as crianças querem correr, brincar de se esconder, montar casinha de faz de conta, gritar. No entanto, esse momento é marcado pela ordem e por brincadeiras pré-definidas pelos educadores. Não há espaço com gramado ou árvores.

Pensar metodologias decoloniais é pensar noutras formas não hegemônicas de construção do conhecimento e isso passa também pela ressignificação dos diferentes espaços da escola. De acordo com Smith (2018) a escola desempenhou papel importante na construção do nosso imaginário sobre os povos e culturas indígenas, e aqui eu pontuo, também as africanas.

As primeiras escolas redefiniram o mundo e a posição que nele ocupam os povos indígenas e **africanos**, por meio do currículo e de sua subjacente teoria do conhecimento. [...] isso por si só não teria funcionado caso não sucedesse a redefinição material de nosso mundo, que de fato estava ocorrendo simultaneamente por meio de medidas como renomear e “dominar” nossas terras, aliená-las e fragmentá-las por meio da legislação, além de impingir o desalojamento forçado das pessoas que viviam nessas terras e as consequências sociais resultantes de altas taxas de mortalidade e de enfermidade. (Smith, 2018, p. 48, grifo do autor).

A forma como a escola é organizada, como os espaços são distribuídos e ocupados, como esses são hierarquizados e como os currículos são pensados reflete o paradigma de pensamento por meio do qual a própria sociedade se estrutura. Consoante ao pensamento de hooks (2017) essa escola estruturada sobre os padrões da branquitude eurocentrada vê o negro como penetra, como forasteiro. Definir os espaços do brincar, os lugares em que são permitidos ou não acessar dentro do ambiente escolar, para onde devem olhar as crianças, e quais conteúdos deverão ser ensinados como “importantes para a vida” reforça

o papel definidor da escola em razão de um ideal de mundo que deve ser celebrado em detrimento de outro que precisa ser desacreditado e esquecido.

4 Por uma teoria da infância afro-latino-americana

Neste tópico faço o esforço em apresentar alguns tensionamentos sobre o discurso hegemônico de crianças e infâncias como sujeitos em desenvolvimento, passivas, inocentes, para apresentar a criança e a infância como um tempo particular de relacionar-se com o mundo, com uma linguagem própria e modos singulares de existir. Discutir a formação de professores requer um olhar qualificado para as infâncias e para os discursos que se formam em torno destas. Segundo Borba, Lopes e Vasconcellos (2020, p. 4) “compreender a infância exige dialogar com as crianças, escutar atentamente o que falam, pensam e sentem sobre o mundo em que vivem, dando credibilidade ao que tem de singular e próprio”.

A América Latina se formou em torno de processos históricos que disputam as narrativas em torno da origem e definição do termo “América Latina”, em constante tensão ora a partir das regionalizações de base cultural, que excluí o Caribe, ora definida a partir da geopolítica e da geoeconomia (Horta, 2021). Não é o meu objetivo aqui me alongar nesta discussão acerca dos processos históricos a respeito do continente latino-americano. O que desejo é aproximar o leitor da discussão em torno da possibilidade de um continente diverso, constituído por uma pluralidade étnica, cultural, política, econômica e social singulares, e que nos desafiam a pensarmos as infâncias deste continente por outras lentes.

Sendo assim, ao pensarmos no conceito de infância e criança a partir de uma perspectiva latino-americana, devemos levar em consideração “de qual patamar – ontológico, político, cultural, axiológico – se parte ao pesquisar a infância” (Castro, 2021, p. 43). As infâncias são muitas. Logo, pensar as infâncias desde a América Latina demanda um olhar atento para as realidades geográficas, espaciais, territoriais, socioeconômicas, políticas e culturais por meio das quais essas infâncias são produzidas. Consoante a Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 464):

nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade.

A invenção de discursos sobre a criança e a existência da infância reverberam na composição das políticas educacionais e, conseqüentemente, na estrutura dos cursos de formação de professores (aqui é importante ressaltar a criança em si já compõe um tipo de discurso; a criança latino-americana, outro; a criança latino-americana e migrante, um outro. Essas diferenças vão pautando a complexidade (in)capturável do ser criança-migrante-afro-latino-americana – o que nos restam são pistas, pontas soltas, linhas de fuga).

o sentimento de que a criança era inocente e precisava ser protegida faz com que se produza todo um ordenamento novo de educação e governmentamento das crianças, colocando sobre elas imperativos, ou dispositivos, entre eles o higiênico-pedagógico, o jurídico, o médico, e que se juntarão aos dispositivos literários, do brinquedo e de tantos outros que buscam normalizar, moralizar a criança. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, 467).

As infâncias têm adquirido uma maior atenção por parte da sociedade moderna: essa categoria social passou a ser destinatária de políticas públicas estatais e da atenção de órgãos internacionais e não governamentais (Unda Lara; Llanos Erazo, 2013). No caso específico da América Latina as infâncias se constituem em contextos múltiplos, marcados pelas desigualdades econômicas, política e social; pela violação de direitos e pela ineficiência dos governos locais; pela diversidade cultural e geográfica e étnico-racial. Nesse sentido, pensar as infâncias desde a América Latina requer um olhar descolonizado, que as considere como produto histórico e social, bem como sujeitos de direitos (Leme Garcez; Alberton Pozzer, 2022).

Os estudos no campo das infâncias latino-americanas podem contribuir com a ampliação da compreensão dessa categoria desde as realidades específicas de cada país, abrindo espaço para políticas sociais mais eficientes para essa população. A aproximação das discussões sobre as infâncias latino-americanas e o campo das políticas sociais para as infâncias na América Latina se apresentam como:

posibilidad de construcción de nuevas relaciones entre Estado, sociedad y mercado, y como prescripciones paliativas dirigidas a atenuar los efectos de las políticas económicas, que ha sido la tendencia dominante en la mayor parte de los Estados nacionales subordinados política y económicamente a los centros de decisión y, más actualmente, a las indicaciones y presiones de fuerzas corporativas anónimas. (Unda Lara, 2004, p. 48).²⁴

²⁴ possibilidade de novas relações entre Estado, sociedade e mercado, e como prescrições paliativas dirigidas a atenuar os efeitos das políticas econômicas, que tem sido a tendência dominante na maior parte dos Estados nacionais subordinados política e economicamente aos centros de decisões e, mais atualmente, às indicações e pressões de forças corporativas anônimas. (Unda Lara, 2004, p. 48, tradução do autor).

De acordo com Unda Lara (2004) o campo da infância se apresenta de maneira complexa e atravessado por compreensões e discursos distintos que vão desde as características que são comuns a esse campo às especificidades vividas por cada sujeito em suas realidades específicas. Para tanto, identificar a natureza das narrativas que se constroem em torno desses sujeitos é uma tarefa complexa no contexto latino-americano.

Segundo Lucia Rabello de Castro (2021), as concepções em torno da infância têm sido fortemente influenciadas por narrativas eurocentradas: “tanto as noções de criança em desenvolvimento como a de criança global – com agência, autonomia e direitos – têm sido postas em destaque como concepções que universalizam a maneira de se representar as crianças em todas as nações e culturas” (Castro, 2021, p. 42). Segundo essa perspectiva “a infância se torna um item de um projeto civilizatório universal articulado a visões de futuro e de sociedade no qual se estabelece o tipo de subjetividade humana a ser cultivada desde a mais tenra idade” (Castro, 2021, p. 42). Neste sentido,

nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar a sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 464).

Para Castro, a narrativa moderna de desenvolvimento universaliza uma subjetividade de criança como indivíduo em desenvolvimento até se tornar um adulto: racional, produtivo e autônomo. Essa compreensão é largamente difundida “ao ponto que nenhuma outra forma de constituição individual e nacional pudesse ser considerada” (Castro, 2021, p. 47). De acordo com Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 465) a infância é uma “invenção territorializada na Modernidade, com funções estratégicas muito específicas e oportunas”. Essa compreensão torna a infância um dispositivo de poder. Diante desse discurso sobre as infâncias, capturado pelas instituições e pela colonialidade do saber, em seus discursos e práticas, implica-nos produzirmos resistências – “não se trata, entretanto, de traçar diretrizes de ação política ou epistemológica. O que está em jogo é pensar os contornos do funcionamento desta biopolítica para desdobrar-se em atitudes críticas nas práticas cotidianas em relação ao governo da infância” (Sampaio, 2021a, p. 79).

Para Helena Almeida e Silva Sampaio (2021a) cada vez mais a criança tem sido vista a partir de uma perspectiva de infância normal, feliz, saudáveis. Segundo a autora, a norma torna a criança governável. A sala de aula é compreendida como um espaço de

produção de uma certa normalidade, por meio da qual aqueles corpos que se destoam precisam ser moldados, controlados, vigiados e contidos.

De acordo com Garcia (2020, p. 754), ao falarmos de uma infância universal, feliz, saudável e protegida, paradoxalmente deixamos de fora:

contingentes de menores de edad en América latina, cuyas dramáticas circunstancias les roban injustamente su infancia, reduciéndoles a objetos de consumo, vitrinas de espectáculos, abusos sexuales a la orden del día, chicos y chicas in situación de trabajo forzado, sujetos a los que no se les respeta su integridad como a muchos pequeñitos que son racializados en las escuelas, entre otros sinfines de violencias que atraviesan a este segmento y problematizan las infancias em plural²⁵.

Ao olharmos para as infâncias migrantes latino-americanas é preciso pensar nestas a partir das suas múltiplas realidades e interseccionalidades. Crianças, latino-americanas, negras e refugiadas (muitas destas indígenas, órfãs, portadoras de necessidades especiais). A migração causa uma descontinuidade na trajetória pessoal dessas crianças, provocando, segundo Marandola Jr. e Dall Gallo (2010, p.410), “um deslocamento do sentimento de si”, gerando um mal-estar existencial. Esse novo lugar, como é o caso da escola, precisa ser lugar de acolhida e hospitalidade, de modo que a criança imigrante que chega consiga estabelecer laços com a nova realidade. Para que isso ocorra é preciso construir condições sociais, culturais e organizacionais familiares ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento (Marandola Jr.; Dall Gallo, 2010).

Tais condições estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. Este é objeto de disputas em torno de diferentes visões de mundo, sobre as quais se negociam o que se entende como conhecimento e verdade (Silva; Torres, 2024).

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. (Silva, 2016, p. 101-102).

²⁵ Contingentes de menores de idade na América Latina, cuyas circunstancias dramáticas lhes roubam injustamente sua infância, reduziéndoles a objetos de consumo, vitrines de espetáculos, abusos sexuais na ordem do dia, meninos e meninas em situação de trabalho forçado, sujeitos aos que não respeitam sua integridade, como a muitos pequeninos que são racializados nas escolas, entre outras violências sem fim que atravessam este seguimento e problematizam as infâncias no plural. (Garcia, 2020, p. 754, *tradução do autor*).

O currículo escolar é um dos principais instrumentos na formação sociocultural dos estudantes, portanto, pensá-lo a partir da diversidade que ocorre no contexto escolar é central na implementação de uma cultura dos direitos humanos não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade (Silva; Torres, 2024).

Ante una sociedad cada vez más diversa y en continuo movimiento, los sistemas educativos deben ofrecer una respuesta que sea capaz de integrar toda esa diversidad de manera normalizada, satisfacer las necesidades específicas que, sin duda, se van a derivar de ella y generar la interacción necesaria para que esa heterogeneidad sea fuente de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. (Garrido Rodríguez, 2021, p. 634)²⁶.

A diversidade cada vez mais presente no ambiente escolar não deve ser objeto de contingenciamentos, mas compreendida como possibilidade pedagógica. O currículo intercultural apela à emergência de uma aprendizagem baseada no enriquecimento mútuo através do reconhecimento, proteção e promoção das diferenças socioculturais no ambiente escolar.

Sendo assim, faz-se necessário investimentos na formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação sob uma perspectiva intercultural. É importante que os professores e professoras se apropriem de competências e conhecimentos específicos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a fim de construir na sala de aula experiências de aprendizagem que promovam o respeito e o reconhecimento às diferenças, bem como o combate às desigualdades sociais.

5 Infâncias e decolonialidade

No tópico anterior apresentei alguns tensionamentos sobre o discurso hegemônico sobre os conceitos de crianças e infâncias. Os discursos sobre as infâncias, em grande parte, têm servido para a expansão do neoliberalismo, consolidando uma agenda de dominação econômica, política e moral em todas as sociedades e culturas do mundo. Na contramão do paradigma universalista e normativa da infância, propomos um debate que dialogue com as infâncias e as crianças a partir das suas realidades:

²⁶ Diante de uma sociedade cada vez mais diversa e em contínuo movimento, os sistemas educativos devem oferecer uma resposta que seja capaz de integrar toda essa diversidade de maneira normalizada, satisfazer as necessidades específicas que, sem dúvida, se derivarão dela e gerar a interação necessária para que essa heterogeneidade seja fonte de aprendizagem e enriquecimento mútuo. (Garrido Rodríguez, 2021, p. 634, tradução do autor).

Reflexionar sobre la niñez es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, es dar cuenta de las condiciones contextuales que rodean su desarrollo, la situación de sus familias y la realidad de las políticas que le aluden. Es reconocer que el desarrollo de niños y niñas no pueden comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y sócio-económico, en el cual viven sus procesos de constitución de subjetividad e identidad mediado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos. (Salazar Henao; Botero Gómez, 2013, 133-134).²⁷

O pensamento decolonial surge dos esforços de um grupo de pensadores e pensadoras em romper com o projeto da modernidade/colonialidade, cujas raízes estão na negação e sujeição de certos grupos ao sistema-mundo europeu (e do Norte global). O pensamento decolonial não se coloca como única possibilidade para (re)pensarmos as existências negadas pela colonialidade, mas como uma alternativa-outra de (re)projetarmos o mundo desde outros lugares, desde outras epistemologias, desde outras existências.

Nesse sentido Walsh (2005a, p. 24) afirma que:

La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo, y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas.²⁸

O pensamento decolonial propõe a necessidade de considerarmos olhar para outras perspectivas epistemológicas e produções “outras” do conhecimento, desde as subjetividades subalternizadas e seus projetos distintos (Walsh, 2005a). Os teóricos do campo decolonial têm focado em construir embasamento teórico-metodológico cuja centralidade é a América Latina. Rompendo com a retórica colonial a decolonialidade está atenta às “demandas dos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do ‘não ser’

²⁷ Refletir sobre a infância é perguntar-se pelo valor que se confere à vida, é dar conta das condições contextuais que rodeiam seu desenvolvimento, a situação de suas famílias e a realidade das políticas que lhes fazem alusão. É reconhecer que o desenvolvimento de meninos e meninas não pode compreender-se nem se agenciar por fora do contexto cultural, político e socioeconômico, nos quais vivem seus processos de constituição de subjetividade e identidade mediados por condições estruturais de diversidade, desigualdade, violências, emergências e renegociações permanentes entre os atores e seus contextos. (Salazar Henao; Botero Gómez, 2013, p. 133-134, tradução do autor).

²⁸ A decolonialidade encontra sua razão nos esforços de confrontar desde “si mesmo” e desde lógicas-outras e pensamentos outros a desumanização, o racismo e a racialização, e a negação e destruição dos campos-outras do saber. Por isso, sua meta não é a incorporação ou a superação (tampouco simplesmente a resistência), senão a reconstrução radical de seres, do poder e saber, quer dizer, a criação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e de poder que poderiam contribuir à construção de sociedades distintas. (Walsh, 2005a, p. 24, tradução do autor).

da modernidade, e, ao assumir esse lugar epistemológico, se propõe a elaborar um caminho, conforme cada pesquisa, para descolonizar esses corpos e suas realidades” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 177).

Dentro dessa zona do “não ser” podemos citar os corpos de crianças negras, indígenas, quilombolas, migrantes, estas que não “se encaixam nos atributos, desígnios, representações, prescrições, interesses, enfim; tudo aquilo que compõe a ideia dominante do que é ‘ser criança’” (Sampaio, 2021b, p. 65).

O cultivo a uma ideia universalista e normativa de infância e criança, cujas bases epistêmicas se constroem sobre a retórica da modernidade, obriga crianças de todos os cantos do mundo a seguir padrões e formas de subjetivação modeladas, sobretudo, pela relação entre infância e consumo, infância e inocência, infância e não-saber, infância e adulto. A infância, neste caso, é concebida como um tempo de passagem, tempo de preparação para a vida adulta. As políticas públicas nos diversos campos das infâncias têm reforçado a imagem da criança como sujeito de direitos e autônoma. No entanto, esse olhar sobre a criança vem também sendo explorado massivamente pelo neoliberalismo que propõe um modo de subjetivação baseado na cultura de consumo e nas experiências mercantilizadas (Castro, 2021).

A escola desenvolve papel central na internalização da racionalidade neoliberal através do seu discurso pedagógico. De acordo com Sampaio (2021a, p. 86):

Espiar a escola e seu discurso pedagógico é inserir-se em toda uma trama contemporânea neoliberal que, com suas propostas para organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses empresariais, almeja a formação dessa criança-aprendiz-protagonista-aluno-empresário que se disseminam nos discursos da Pedagogia.

A criança torna-se objeto de uma prática pedagógica que visa formar uma pessoa de sucesso, segundo uma lógica de mercado. Diante desse cenário, construir uma agenda decolonial para pensar as infâncias desde a América Latina remete à noção de *cosmo-sentidos*²⁹ *latino-americanos*. Segundo Noguera (2019, p. 129), “por cosmo-sentidos deve-se entender a recusa à tese clássica da cosmovisão [...]”. A cosmovisão, segundo o autor, está ligada à ideia de “visão de mundo” ocidental. Seguindo esse pensamento:

El término “visión del mundo” que se usa en Occidente para sintetizar la lógica cultural de una sociedad, expresa adecuadamente la prerrogativa occidental de

²⁹ A ideia de cosmo-sentidos está ligada à afroperspectiva, que nos remete ao modo de conceber o mundo a partir das perspectivas de pensamento africanas e indígenas. Aqui construo a ideia de *cosmo-sentidos latino-americanos*, ao procurar discutir os modos dos povos latino-americanos de experimentar o mundo.

la dimensión visual. Pero resulta eurocéntrico utilizarlo para referirse a las culturas que posiblemente den prioridad a otros sentidos. (Oyěwùmí, 2017, p. 39).³⁰

Ao conceber as infâncias latino-americanas devemos levar em consideração os “sentidos outros” que essas infâncias constroem a partir da sua relação com o mundo. Consoante a Galeano (2001, p. 16), “as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam”. A agenda decolonial para as infâncias reivindica o lugar das infâncias latino-americanas no combate às formas de empobrecimento dos discursos sobre as infâncias, por quê:

a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça etc., e infância e criança única. É nesta direção que iremos destacar que a infância é, na verdade, e, nesse sentido, um dispositivo do poder. E, ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga à infância. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 465).

A trajetória teórica decolonial é uma alternativa para pensarmos as infâncias em contexto latino-americano. Não tem como discutirmos uma teoria da infância latino-americana sem problematizarmos as concepções de infância advindas do Norte global e sua incidência sobre as culturas e lugares no Sul. Pensar as infâncias desde a América Latina não se trata apenas de resistência, ainda que “resistir implica deslocar-se por múltiplos territórios, buscando romper com as pretensas universalidades dos saberes” (Sampaio, 2021a, p. 78), mas de um compromisso com o futuro dos povos que vivem à margem do pensamento colonial.

Trata-se, portanto, da ruptura com a matriz colonialista/imperialista. Precisamos dialogar sobre uma outra proposta educativa para a América Latina que dê conta de promover as diferentes expressões culturais latino-americanas; precisamos dar crédito às pesquisas sobre crianças e infâncias na América Latina; é preciso mobilizar forças em defesa de políticas públicas que não estejam interessadas em explorar o potencial consumidor das crianças, mas, sim, que olhem para as realidades individuais em que essas crianças se constituem; trata-se de fortalecermos nossas redes de proteção contra o trabalho infantil, a prostituição, a evasão escolar, a fome e os conflitos; faz-se necessário fortalecer as políticas de formação inicial e continuada de professores que tem

³⁰ O termo “visão de mundo” que se usa no Ocidente para sintetizar a lógica cultural de uma sociedade, expressa adequadamente a prerrogativa ocidental da dimensão visual. Porém, teríamos um resultado eurocêntrico utilizá-lo para referir-se as culturas que possivelmente deem prioridade a outros sentidos. (Oyěwùmí, 2017, p. 39, tradução do autor).

compromisso com a erradicação das desigualdades de natureza econômica, cultural, política, de gênero e racial.

As discussões aqui levantadas tencionam a forma como professores e professoras são formados na América Latina. A construção de currículos inflados pelos valores hegemônicos compete com propostas educativas que valorizem as histórias, as culturas e os povos do continente latino-americano. Além disso, as disputas em torno do papel da escola têm transformado a educação, não só na América Latina, em um grande negócio corporativo, fragilizando a escola como espaço aberto e democrático e aumentando as desigualdades em sala de aula (hooks, 2020).

Muitas das políticas educacionais hoje vigentes nos países latino-americanos orientadas à educação escolar enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão. Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico. (Candau, 2016, p. 805).

Ao insistirmos numa agenda decolonial para as infâncias no contexto latino-americano devemos partir, sobremaneira, de um olhar intercultural e contra hegemônico, tensionando os modos através dos quais se produzem os conceitos de infância na América Latina. Compreende-se, nesse caso, que a interculturalidade desestabiliza a tentativa dos discursos oficiais em naturalizar as diferenças culturais, como parte da nova dinâmica do capitalismo multinacional, escondendo as relações de poder intrínsecas (Walsh, 2002).

Para tanto é necessário considerarmos que a discussão intercultural tem como característica básica:

a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. (Candau, 2008, p. 51).

Do mesmo modo, Catherine Walsh (2002) chama a atenção para não limitarmos a interculturalidade ao campo discursivo e relacional colocando esta no plano utópico, “como algo que apela a la buena voluntad de la gente y no a los dispositivos sociales y

políticos del poder” (Walsh, 2002, p. 129)³¹. Assim, é preciso compreender a interculturalidade como paradigma e como projeto político, social e epistemológico.

Na escola o tema da diferença é frequentemente encarado pelos professores como um problema a ser resolvido. Constantemente a diferença está ligada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, aqueles em vulnerabilidade social, portadores de necessidades especiais, estudantes com baixo capital cultural e estrangeiros (Candau, 2016). Nesse sentido, as diferenças são vistas como ameaça às culturas escolares dominantes. Na perspectiva da educação intercultural, tais diferenças:

são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, apontando para a sua diversificação e para a utilização de diversas linguagens. (Candau, 2016, p. 817).

A educação intercultural passa, portanto, pelo reconhecimento das diferenças existentes e a sua promoção. Nesse sentido, as práticas educativas interculturais estão pautadas na descolonização dos currículos e concepções pedagógicas hegemônicas enraizadas nas culturas escolares; também “por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos” (hooks, 2017, p. 45).

³¹ Como algo que apela a boa vontade da gente e não aos dispositivos sociais e políticos de poder (Walsh, 2002, p. 129, tradução do autor).



A chegada. Felipe Antônio Bracht (2024).

1 Atualidade do fenômeno migratório³²

Isso foi uma coisa que a mãe falou, que ela escolheu o Sul, porque ela nunca tinha ouvido nada do Sul e porque lá em cima, onde ela estava, no Norte, foi falado que o Sul era um lugar mais rico em questão financeira. Então ela veio para cá, pela oportunidade de talvez ter uma vida melhor do que ela estava tendo. (Professora Helena, 2023).

Ao longo da última década (2011-2020) o fluxo migratório para o Brasil passou por mudanças expressivas. Segundo Oliveira e Tonhati (2022), essa mudança do fluxo migratório no país passa, sobretudo pela mudança no perfil dos imigrantes com relação aos dados anteriores³³. As regiões Sul e Sudeste protagonizam como destino de imigrantes latino-americanos em busca de trabalho e melhores condições de vida, além do aumento do fluxo de imigrantes pelo Norte do país. Com essas novas dinâmicas migratórias, houve também a necessidade de revisão das políticas de regulamentação e acolhida da população migrante, resultando na criação de Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), a nova Lei de Imigrações em 2017, além de diversas outras ações para acolher e interiorizar a população imigrante no país.

Segundo o relatório Refúgio em Números (2023), em 2022 foram contabilizados 50.355 mil imigrantes solicitantes da condição de refúgio no país. Esses dados representam um acréscimo de 21.248 solicitações comparadas ao ano anterior. Dentre as principais nacionalidades solicitantes, estão: venezuelanos, com 67,0%; cubanos, somando 10,9% e angolanos, com 6,8%. O relatório aponta também o aumento no número de mulheres venezuelanas solicitantes da condição de refúgio – enquanto os homens venezuelanos somaram 64,4% do total de solicitantes, as mulheres venezuelanas são 70,2% em 2022.

Quando analisamos os dados referentes ao total de pessoas reconhecidas como refugiadas, em 2022 foram 56,0% homens e 44,0% mulheres. O perfil etário também é um fator que chama a atenção – em 2022, 46,8% dos reconhecimentos da condição de refugiado eram de crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos. Segundo Oliveira e Tonhati (2022), as mulheres foram o grupo que mais cresceu desde 2015, aumentando,

³² Os dados apresentados nesse tópico dizem respeito à 8ª Edição do Relatório Refúgio em Números de 2023. Os dados atualizados da 9ª Edição do Relatório podem ser acessados em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros?fbclid=PAAa3NM0zfWcGXQI9KMBR3XdXHR6tAAVdBhOrG_uaH8dMEvKpTfdGzbIuaw. Acesso em 16 de jun. de 2024.

³³ De acordo com Oliveira e Tonhati (2022), a mudança no perfil dos imigrantes mudou com relação aos fluxos anteriores, sobretudo pela entrada de imigrantes pela fronteira Norte do país. Esse cenário nos leva a refletir sobre as migrações latino-americanas e caribenhas que tiveram um grande aumento na última década.

também, o fluxo de crianças e adolescentes imigrantes. O aumento de crianças e adolescentes na condição de imigrantes no país acabam levantando diversas questões que devem ser tencionadas, como por exemplo, o acolhimento desses imigrantes nos contextos escolares.

No Brasil há poucos dados sobre a população de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados – “faltam dados referentes à inserção escolar, atendimentos e cuidados com relação a saúde dessas crianças, em níveis estaduais e municipais” (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 10). A invisibilização desse grupo contribui para a ineficiência de políticas públicas voltadas para o acolhimento e demais garantias de direitos dessa população. É importante ressaltar que não basta a existência de estruturas jurídicas que garantam o acesso dessa população aos direitos humanos fundamentais, como o acesso à escola, por exemplo, mas também são necessárias ações que tornem a aplicação da lei uma realidade no cotidiano. E o cotidiano é sempre devir, ele escapa à objetividade da lei. Em sua totalidade, o imigrante é visto como pária, mão de obra barata, assombrados pela sua “fragilidade existencial e pela precariedade de sua condição e de suas expectativas sociais” (Bauman, 2017, p. 10). Além da vulnerabilidade própria da condição de imigrantes, esses sujeitos precisam lidar com outras dinâmicas de exclusão social que se arquitetam nos espaços nos quais eles se instalam.

Para os indesejáveis que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também pela letra da lei, cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia, do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo; e o sucesso eleitoral, ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimento xenofóbicos, racista e chauvinistas, e de seus belicosos líderes. (Bauman, 2017, p. 18).

Para movimentos xenofóbicos, racistas a chegada de imigrantes põe em crise as “identidades nacionais”, revelam a precariedade do lugar em que habitamos no mundo, ameaçam nossos empregos e salários já precários, ameaçam colocar em xeque nossos valores e códigos morais, causam ansiedade e pânico. Essa imagem tem sido fortemente difundida pela mídia e tem sido usada para fortalecer movimentos políticos que vão na contramão das políticas de acolhimento e proteção aos direitos dos imigrantes. O estrangeiro não é reconhecido como um sujeito em situação vulnerável, nem um sujeito de direitos, mas como um corpo que precisa ser vigiado e controlado (Agier, 2013; Bauman, 2017).

A crise de refugiados em todo o mundo se intensifica ao mesmo tempo em que a “modernidade se transforma num regime mundial, híbrido, emergente” (Agier, 2013, p. 7, *tradução do autor*)³⁴. O mundo se tornou uma grande fronteira, levando ao “colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança” (Bauman, 2021a, p. 11): “a fronteira é formada por incertezas, tempos incertos, identidades incertas, ambíguas, incompletas, opcionais, situações indeterminadas, situações intermediárias, relações incertas” (Agier, 2013, p. 7, *tradução do autor*)³⁵. O movimento migratório contemporâneo é, portanto, produto das desigualdades geradas pela globalização. Se, por um lado, presenciamos o estreitamento das fronteiras comerciais, políticas e culturais, proporcionados pela globalização; do outro, testemunhamos os reflexos desse sistema na vida dos mais vulneráveis:

o nosso ‘modo de vida moderno’ inclui a produção de ‘pessoas redundantes’ (*localmente* inúteis, excessivas ou não empregáveis, em razão do progresso econômico; ou *localmente* intoleráveis, rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais/políticas e subseqüentes lutas por poder). (Bauman, 2017, p. 7).

Segundo Bauman (2017) as causas atuais do refúgio em massa provêm de diferentes fatores, assim como os impactos desses contingentes de imigrantes nos países receptores causam diferentes reações nos agentes locais. A imigração já não é somente um problema fora (*outsider*), mas da proximidade, de dentro (*insider*), isto é, ela está aqui e mais se interiorizou, chegou às pequenas localidades, o que demanda um olhar específico sobre as dinâmicas locais de atendimento dessa população. Ao mesmo tempo em que o mundo se globaliza, as políticas se tornam cada vez mais locais; “encontramos as redes locais fragmentárias, muitas vezes de base étnica, que depositam sua confiança na própria identidade como recurso precioso para a defesa de seus interesses e, conseqüentemente, de sua própria vida” (Bauman, 2021b, p. 26). O que eu gostaria de chamar a atenção aqui é para a necessidade de um “olhar desde dentro” para a questão migratória na América Latina.

O panorama contemporâneo das migrações internacionais tem apresentado nessa primeira metade do século XXI, uma mudança considerável na sua dinâmica. O crescimento do fluxo migratório entre os países do Sul Global aponta novos desafios para os estudos desse campo. As migrações desde a América Latina denotam olharmos para o

³⁴ Modernité se transforme en un régime mondial, hybrido, encore naissant. (Agier, 2013, p. 7).

³⁵ Font ainsi frontière les lieux incertains, les temps incertains, les identités incertaines, ambiguës, incomplètes, optionnelles, les situations, indéterminées, les situations d’entre-deux, les relations, incertaines. (Agier, 2013, p. 7).

fenômeno migratório no continente com lentes outras, que não as dos países do Norte. Baeninger (2018) propõe que é preciso reconhecer a importância da América Latina não mais somente como emissora de imigrantes para os países do Norte Global, mas como um importante ator na governança das migrações internacionais. A posição dos países latino-americanos frente a governança das migrações globais sem dúvidas, representa um importante passo contra as formas de conceituar a imigração pelos países do Norte.

A imagem estereotipada que temos da “crise migratória”³⁶ nos países europeus e nos Estados Unidos da América, massivamente difundida pelos meios de comunicação e em muitos discursos políticos, tem contribuído para a adoção, por parte de governos ultraconservadores, de políticas e ações anti-imigração. Essas políticas se materializam, dentre outros modos, pela fundação de campos de refugiados em condições insalubres; ações de controle do fluxo e da permanência de imigrantes nos países; construção de muros nas fronteiras; instrumentalização do discurso de ódio contra estrangeiros; desinteresse em mapear e propor políticas públicas para a população migrante local; dentre outras formas de violência, como xenofobia e racismo.

Enquanto escrevo estas palavras, ouço a notícia do desaparecimento de um grupo de bilionários nas águas do Oceano Atlântico enquanto buscavam por destroços do Titanic a bordo de um submersível³⁷. Uma semana antes desse episódio um grupo de 78 imigrantes vindos do Afeganistão e do Paquistão submergiu no Mediterrâneo³⁸. Milhares de imigrantes, principalmente oriundos do continente africano, morrem todos os anos no Mediterrâneo enquanto fogem de seus países em busca de vida digna para si e para suas famílias. Longe de querer fazer um juízo de valor sobre essas duas realidades, o que eu gostaria de trazer para o debate é a atenção distinta dada a essas duas tragédias.

A primeira enaltece a coragem do grupo de bilionários, a segunda e recorrente aponta para números de pessoas que tentam a travessia pelo mediterrâneo em busca de vida digna para si e para os seus. Bauman (2017) problematiza o desinteresse das mídias em noticiar a tragédia dos refugiados que se lançam aos perigos do mar para salvar a própria vida. A mídia tem feito o papel de naturalizar o movimento migratório, destituindo-o da sua real problemática. Muitos governos europeus têm se recusado a

³⁶ É importante pensarmos que as migrações forçadas são o efeito de uma sociedade em crise, e não de uma crise migratória.

³⁷ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/implosao-do-submarino-titan-destrocos-no-fundo-do-oceano-podem-fornecer-pistas-de-momentos-finais/>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

³⁸ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/naufragio-mata-imigrantes-europa/>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

receber esses imigrantes que chegam pelo mar, forçando-os a ficar sem qualquer proteção e à mercê de si mesmos.

A forma como damos atenção aos refugiados de nosso tempo revela as entranhas de um sistema-mundo no qual impera o individualismo, marca do neoliberalismo, e a condenação das diferenças. O imigrante é, nesse caso, o *absolutamente diferente*, que é combatido pelas vias da necropolítica. O conceito de necropolítica diz respeito ao poder que o Estado tem sobre quem importa e quem é descartável, trata-se da “submissão da vida ao poder da morte” (Mbembe, 2018, p. 71).

O colonialismo é a principal face da necropolítica: “o Estado colonial tira sua pretensão fundamental de soberania e legitimidade da autoridade de seu próprio relato da história e da identidade” (Mbembe, 2018, p. 42). Nesse mesmo sentido, os discursos nacionalistas ganham potência ao reforçarem a identidade nacional como identidade contra o Outro (Mbembe, 2018). A necropolítica se materializa no cotidiano, através das diferentes formas de afastar a massa de imigrantes que se desloca silenciosamente sobre os mares, pelos desertos, no meio das densas florestas da América do Sul, na casa de máquinas de navios ou nos trens de pouso de aviões.

Como descrevi anteriormente, as migrações no século XXI têm adquirido uma nova dinâmica. Se antes a América Latina figurava como emissora de migrantes para os países do Norte Global, hoje presenciamos uma mudança considerável no fluxo migratório entre os países do chamado Sul Global. Por um lado, essa reorientação nas rotas se dá pelos diversos instrumentos de controle da entrada de estrangeiros imigrantes e refugiados nas fronteiras da Europa e dos Estados Unidos; do outro, urge a necessidade de repensarmos as migrações forçadas desde a realidade dos países latino-americanos.

Pensar as migrações desde a América Latina é necessário romper com a narrativa do Norte Global sobre esses imigrantes, afinal de contas, essas narrativas são permeadas por um discurso colonialista, neoliberal e conservador. Olhar para as migrações Sul-Sul requer olhar para as particularidades de cada região e lugar: aqui, a partir de uma perspectiva decolonial.

A decolonialidade se apresenta como proposta teórico para a leitura do fenômeno migratório desde o contexto latino-americano. O esforço aqui por apresentar uma literatura decolonial à migração desvela a minha tentativa de descolonizar o conceito de imigração formulado e difundido pelo ocidente. Não se trata, contudo, de negar o fenômeno, nem mesmo amenizá-lo, mas apresentar o seu avesso, as coisas como elas são.

Para Baeninger (2018) a inserção da América Latina no debate sobre as migrações internacionais potencializa as discussões sobre as assimetrias que permeiam os fluxos

migratórios internacionais, bem como suas demandas específicas. É importante que (Baeninger, 2018, p. 21):

os países latino-americanos avancem em suas respectivas leis de migração e que sejam baseadas na perspectiva de imigrantes como sujeitos portadores de direitos. Direitos à educação, à saúde, à moradia, à equidade de gênero, ao trabalho, à reunião familiar, ao acesso à informação, à diversidade cultural, à orientação sexual, ao direito de não migrar, à participação política, direito ao acesso e participação dos migrantes na produção de informação e comunicação midiática e pública sobre as migrações. Direito a migrar, direito a se estabelecer em um território, uma vez que se reconhece o direito a deixar o território do Estado de origem.

O Brasil protagoniza importante papel nas políticas e ações de acolhimento de imigrantes:

como, por exemplo, a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista – RR) e o processo de interiorização dos imigrantes. (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 8).

A incidência desse debate no campo educacional acaba, portanto, se tornando central. A escola, em muitos casos, é o representante do poder público mais próximo dessas populações em situação de vulnerabilidade. Por isso, é importante que as instituições de ensino sejam contempladas com ações que fortaleçam a acolhida e a integração de crianças e famílias imigrantes na comunidade local. Tais ações não devem ter como foco apenas questões pedagógicas, mas também devem estar imbuídas de outros elementos que contribuam com a construção do pertencimento desses sujeitos à comunidade.

O processo migratório coloca em relação passado e presente, contextos de origem e de chegada e discursos de 'nós' e 'eles', articulando novos sentidos para as experiências vividas, evocando devires, resistindo à invisibilidade e ao silêncio. Os sujeitos migrantes se deslocam, criando novas formas de existir, constituindo movimentos políticos e poéticos, articulando novos sentidos e sensibilidades, transformando contextos e relações. Permanecem conectados afetiva ou materialmente com diversas pessoas em diversos países, enviam, recebem e produzem remessas materiais, informações e imagens e as fazem circular em suas comunidades diaspóricas, e fora delas. Desta forma, deslocam-se e deslocam continuamente os seus e os nossos pontos de vista. (Assis *et. al*, 2018, p. 496).

A migração produz sentidos diversos nos sujeitos migrantes em deslocamento. Tais sentidos se constroem na medida em que esses sujeitos se movem e levam com eles

em seus corpos-território a materialidade do vivido, da chegada e da partida, um migrante que *chega* traz consigo a emergência da *partida*; a fronteira se desloca por meio dos seus corpos, moldando-se a discursos diversos.

Isto se deve ao fato de os planos e as trajetórias dos sujeitos migrantes poderem ser continuamente reelaborados, assim como os sentidos implicados nos processos migratórios e nas narrativas e performances que os acompanham, permanecendo em constante movimento, ou movimentando-se com relativa facilidade, através das fronteiras sejam elas físicas ou simbólicas. Estes migrantes se movem, em função da ausência de políticas públicas ou impulsionadas por elas, pela dificuldade de validação de diplomas, pela baixa oferta de atividades profissionais disponíveis ou pela oferta de atividades de nível inferior ao pretendido, pelos baixos salários, pela exploração da mão de obra, além de discriminações de gênero, classe, raça, religião e nacionalidade de origem. (Assis *et. al*, 2018, p. 496).

De acordo com o professor Mohammed ElHajji (2023, p. 29), em *O intercultural migrante*, afirma que em sua trajetória, “o sujeito migrante é levado a ressignificar as referências materiais e simbólicas que o interpelam para poder projetar narrativamente as espacialidades que o contêm e costurar mnemonicamente as territorialidades que o atravessam”. Nesse sentido, a territorialidade antes de ser material passa por um processo simbólico e subjetivo. O lugar é um dispositivo de identidade, individual e coletiva (ElHajji, 2023). Nesse mesmo sentido, hooks (2022), discute no seu livro *Pertencimento: uma cultura do lugar*, o lugar como espaço de pertencimento, no qual a vida ganha sentido. O pertencimento a um lugar permite a manutenção da memória, dos laços com os diferentes repertórios existenciais que compõem nossas subjetividades. Consoante a Santiago, Castro e Lopes (2024, p. 13):

A migração, apesar de muitas vezes ser percebida como um evento que se coloca na pessoa (ou em um grupo de pessoas) nunca está nela própria (ou no próprio grupo), mas é sempre fruto de forças processuais que levam a romper com espacialidades natais e buscar outros locais para especializarem suas vidas.

A criança, sendo ela um sujeito histórico, constituído por relações sociais diversas, constrói sentidos múltiplos nos espaços em que ela transita. Ao olharmos para a criança imigrante latino-americana é importante concebê-las não como sujeitos passivos, mas, sim, como autoras da sua própria versão da história. São sujeitos marcados por diferentes dispositivos de opressão, mas que ousam resistir a eles, desestabilizando nossas certezas, fazendo-nos repensar nossas posturas, tencionando novas perspectivas e práticas curriculares.

2 A participação de crianças nos processos migratórios

A literatura sobre crianças que participam nos processos de migração ainda é limitada (Paraguassu, 2020). Muitos dos escritos sobre migrações têm se concentrado na relação entre migrações e trabalho, em comparação às poucas produções teóricas que tratam da relação crianças e migrações (Santiago; Castro; Lopes, 2024). Esse desinteresse pelas crianças imigrantes ocorre devido ao lugar de insignificância que estes sujeitos representam nas teorizações – “algumas categorias de infância e suas vivências são sistematicamente menosprezadas pelos pesquisadores em seus trabalhos, tais como a infância indígena, ribeirinha, quilombola, negra, migrante e refugiada” (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p. 5).

Para Demartini (2021), refletir sobre a participação de crianças nos processos migratórios, implica também refletir a respeito do lugar ocupado por elas nos estudos sociológicos e históricos que buscaram tratar desta temática. Historicamente, as crianças sempre foram um grupo expressivo dentro dos processos migratórios, no entanto, invisíveis.

Do ponto de vista dos estudos sobre fluxos migratórios, grande parte preocupou-se com a questão do trabalho que os permeava. O foco na mão-de-obra imigrante foi também sempre preocupação dos governantes desde que o trabalho escravo começou a ser questionado e, junto com a questão de uma imigração adequada para trabalhar principalmente na agricultura, somaram-se as preocupações com a composição da população brasileira, visando seu branqueamento por meio da incorporação de imigrantes bancos europeus. (Demartini, 2021, p. 371-372).

Segundo dados da Unicef Brasil, o número de crianças migrantes em deslocamento pela América Latina e o caribe é o maior em proporção no mundo³⁹. Essa realidade impõe diversos desafios às políticas públicas de acolhimento às crianças imigrantes nos países de chegada dessa população. O aumento do número de imigrantes e refugiados entre os países do Sul facilita o deslocamento de crianças e adolescentes, uma vez que as mulheres também partem em busca de emprego e de melhores condições de vida e levam consigo seus filhos.

Sin embargo, lo que denominamos infancia migrante no es un grupo homogéneo. En esta categoría podríamos incluir a niñas y niños que participan en migraciones familiares, nacen en los países de destino, viven una filiación

³⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantes-em-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

transnacional, proyectos migratorios autónomos (no acompañados) o retornan a sus países de origen, entre otras (Pavez-Soto, 2017, p. 101).⁴⁰

Para Patrícia Nabuco Martuscelli (2015), são muitas as causas que levam crianças a migrarem, muitas dessas causas estão atreladas diretamente às mesmas causas da migração adulta, como pobreza e desigualdade, desastres naturais, discriminação de gênero, perseguição religiosa e política, falta de acesso a terra, ausência do Estado e demais privações de direitos humanos.

crianças tendem a migrar para ir ao encontro de seus pais e familiares que já migraram anteriormente, por isso, a migração infantil ocorre majoritariamente para países ou regiões vizinhas em localidades em que haja redes familiares ou de conhecidos. (Martuscelli, 2015, p. 162).

A migração de crianças questiona o lugar que esse grupo ocupa nas discussões contemporâneas sobre migrações internacionais – e nos debates sobre educação. Iskra Pavez-Soto (2017) propõe o conceito de capacidade de agência, ao analisar as formas de participação infantil nos projetos migratórios autônomos e familiares. Segundo a autora a infância é uma categoria social e histórica que é produzida de acordo com os contextos nos quais estas se desenvolvem. É preciso levar em consideração os contextos sociais, culturais e políticos nos quais essas infâncias se desenvolvem, pois são estes contextos que determinam como as crianças exercem ou tem seus direitos garantidos (Pavez-Soto, 2017).

Nesse sentido, pensar o acolhimento dessas crianças no ambiente escolar:

envolve a compreensão de que a migração é um fenômeno complexo que afeta diferentes aspectos da vida das crianças, sendo fundamental considerar suas singularidades, suas redes e as forças que levaram elas a deixar seu país de origem. As migrações contemporâneas nos colocam grandes desafios, não somente no campo da educação básica, mas também no âmbito da formação de professores e professoras. (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p. 21).

Desta forma é preciso pensar na formação docente, inicial e continuada, desde a perspectiva intercultural, que permita com que a escola reconheça a diversidade, promovendo uma convivência justa e enriquecedora entre todos os sujeitos do processo educativo (Rodríguez Castrillón *et.al*, 2024).

⁴⁰ Porém, o que denominamos infância migrante não é um grupo homogêneo. Nesta categoria poderíamos incluir meninas e meninos que participam em migrações familiares, nascem nos países de destino, vivem uma filiação transnacional, projetos migratórios autônomos (não acompanhados ou retornam de seus países de origem, entre outras (Pavez-Soto, 2017, p. 101, tradução do autor).

Como descrito anteriormente a América Latina tem se configurado como uma das principais rotas das migrações forçadas na atualidade. Isso se deve, sobretudo, ao fato dos países do Norte Global investir fortemente em políticas de contenção dos fluxos de imigrantes e refugiados, dificultando a entrada e a permanência de estrangeiros em seus territórios. Essa reorientação nas rotas levanta a demanda por políticas públicas no continente latino-americano que deem conta do aumento de imigrantes que se deslocam por ele. A América Latina, por sua vez, é uma região com muitas disparidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Muitos países latino-americanos engatinham políticas públicas importantes, sobretudo no campo da proteção e promoção dos direitos humanos.

O aumento de crianças nos fluxos migratórios transfere as discussões sobre migração para outro campo ainda pouco debatido: como as crianças vivenciam o processo migratório. Consoante a Tonetto (2022), apesar do crescente número de crianças imigrantes, os debates sobre o assunto ainda possuem um grande foco no adulto. O desinteresse do Estado⁴¹ em propor políticas públicas de acolhimento à população de crianças imigrantes “leva a questionar como as arbitrariedades e seletividade do Estado-Nação ao definir quem deve entrar ou não no território afetam a garantia de direitos humanos às crianças imigrantes, as quais, sob o viés econômico, não possuem utilidade para o país” (Tonetto, 2022, p. 61). Boa parte do discurso sobre direito migratório é levantado pelo campo econômico, que enxerga o migrante num corpo-operário, mas não o veem como um cidadão.

Ao longo da história a compreensão sobre a infância e a criança passou por diferentes mudanças. Segundo Paraguassu (2020, p. 41), “o registro tardio da história da infância mostra a falta de capacidade do adulto de considerar a criança em sua perspectiva histórica. A preocupação com a criança começa a surgir somente a partir do século XIX”. Em sua obra clássica *História social da criança e da família*, Philippe Ariès (1986)⁴², descreve que antes do século XVI as crianças eram concebidas como pequenos adultos e, foi somente após a institucionalização da escola e o surgimento de uma pedagogia da criança que o conceito de infância começou a passar por mudanças significativas. A partir daí passou-se a compreender a infância como uma construção social: a infância enquanto

⁴¹ Não queremos nos referir apenas ao Estado como entidade burocrática governamental moderna, mas também a própria ideia de “estado das coisas”, de aparatos que produzem e reproduzem modelos e ordenam o mundo por meio de uma “estaticidade” – um desejo de não mudança, uma força “antidevir” (Sampaio 2021b, p. 61)

⁴² Apesar da importância da sua obra, Philippe Ariès recebeu muitas críticas pelo seu trabalho. Para muitos autores, Ariès não levou em consideração as camadas mais pobres da sociedade, ao retratar apenas crianças abastardas na sua obra. Além de várias outras críticas. Contudo, a sua obra é um marco importante nos estudos sobre infâncias (Paraguassu, 2020).

categoria social é um produto da modernidade e das relações de trabalho impostas pelo capitalismo (Ariès, 1986; Paraguassu, 2020).

Consoante a Grajzer, Veronese e Schlindwein (2021) a criança imigrante está numa condição de vulnerabilidade, além da sua condição própria de sujeito menor de idade, que necessita da atenção e proteção específicas para o seu pleno desenvolvimento. Um dos desafios na atenção e proteção de crianças em deslocamento na América Latina está no fato de:

as leis e políticas migratórias parecem sempre supor que uma criança migrante estará amparada de modo legal e afetivo por um adulto responsável. Mas a realidade aponta um cenário diferenciado, no qual a maioria das crianças sem documento ou em situação irregular continua sem se enquadrar à legislação doméstica e à proteção institucional dos países de recebimento e acolhimento. (Grajzer, Veronese e Schlindwein, 2021, p. 569).

Esse cenário cria um ambiente propício para a violação dos direitos dessas crianças. De acordo com o Plano de Resposta a Refugiados e Migrantes 2023-2024 (RMRP), elaborado pela Plataforma da Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela (Plataforma R4V), apesar do Brasil fornecer resposta humanitária bem estruturada, os imigrantes venezuelanos relatam possuir dificuldades em acessar os serviços públicos básicos e empregos dignos.

De acordo com o Relatório 54% tem dificuldades de acessar serviços de saúde; 50% relatam insegurança alimentar; 28% não tem certeza de onde estarão nos próximos meses; e 38% dos chefes de família não recebem salário-mínimo brasileiro. Sobre as crianças, 18% estão fora da escola. Além disso, 70% das crianças resgatadas do trabalho infantil em 2022 eram venezuelanas.⁴³

Desse modo, Grajzer, Veronese e Schlindwein (2021, p. 661), acrescentam:

o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com essa questão. Apesar de ser um tema visível, os atores atuam de maneiras contrastantes, numa perspectiva pautada ora no dever internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora sob a ótica do direito estatal soberano de realizar o controle migratório e desestimular as migrações irregulares.

A criança imigrante está tão propensa quanto o adulto a sofrer com os preconceitos e instrumentos de controle estatais. No caso brasileiro, a interiorização da migração leva o fenômeno cada vez mais à beira do silenciamento. A falta de dados concretos sobre a

⁴³ Disponível em: <https://www.r4v.info/>. Acesso em 26 de set. de 2023.

situação desses sujeitos indica a invisibilidade do fenômeno e, conseqüentemente, a ausência de políticas públicas específicas; há uma limitação de dados sobre a situação de crianças imigrantes e refugiadas nos estados e municípios brasileiros, dados relacionados à escolarização e ao acesso à saúde, por exemplo (Oliveira; Tonhati, 2022).

O apagamento desses corpos das estatísticas oficiais chama a nossa atenção para as marcas do processo de colonização que tem como projeto exercer o controle hegemônico sobre os colonizados. A ausência desses dados dificulta a proposição de políticas públicas mais específicas para atender à população de crianças e jovens migrantes. Na sala de aula essas crianças são invisibilizadas, passando a serem vítimas de preconceitos e discriminação pelos colegas e famílias brasileiras.

Muitas das políticas de proteção à população migrante se limitam a instrumentos de controle humanitário-policia. Nesse sentido, ao ser tratado como um perigo iminente, que deve ser vigiado e controlado, diminui-se consideravelmente toda a esperança de cidadania para a população imigrante no país de acolhida (Agier, 2006).

Apesar de diversos estatutos jurídicos internacionais e internos de diversos países garantirem a equidade na proteção e garantia de direitos, a criança e o adolescente imigrante continuam sendo socialmente percebidos como “o outro”, e, conseqüentemente, a infância migrante também seria aquela “diferente” da infância estabelecida no país de destino. (Moura; Puga, 2020, p. 140).

Essa realidade se articula com o conceito de “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais novas: *índios, negros e mestiços* e redefiniu outras. Assim termos como *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, que até então identificavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. (Quijano, 2005, p. 117).

O imigrante é visto também a partir dos marcadores raciais e, são por estes, classificados dentro da hierarquia social. A ausência de equipamentos sociais mais especializados para atender a população de imigrantes chama atenção para as marcas da colonialidade que estruturam as relações sociais em nossa sociedade. Tais marcas coloniais podem ser percebidas pelas formas em muitos casos sutis de hostilidade à presença desses sujeitos.

A presença de imigrantes em São Miguel do Oeste é vista de um lado como mão de obra, sobretudo, para abastecer setores da indústria frigorífica e à construção civil; e

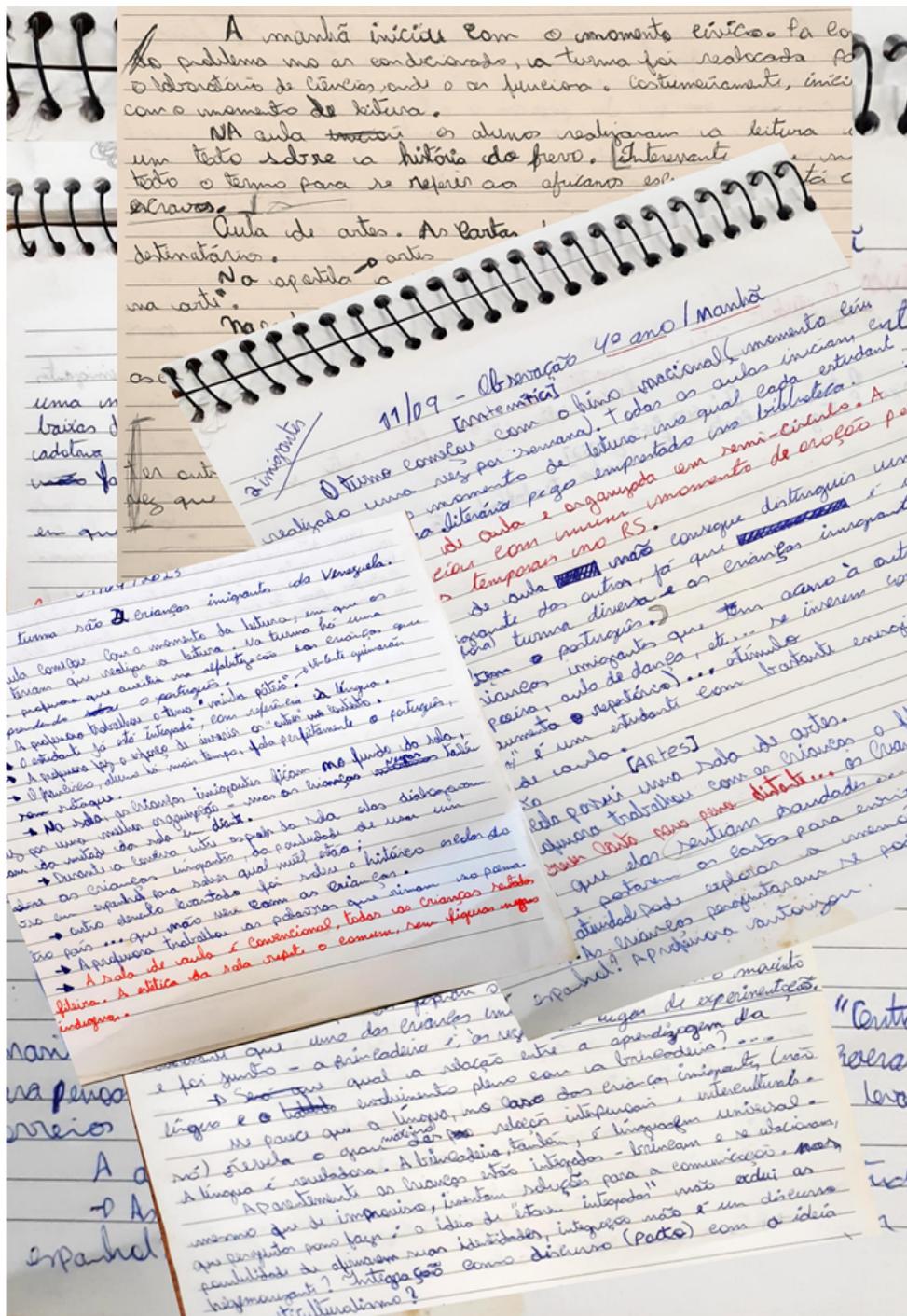
do outro, como um problema que põe em risco a ordem pública (o imigrante, negro e latino-americano, é recebido com certa cautela, sua presença causa mal-estar). Diante disso, constata-se poucas iniciativas do poder público em garantir maiores oportunidades a esses sujeitos e suas famílias. A maioria dos imigrantes acabam ocupando cargos com altas e exaustivas jornadas de trabalho, muitas vezes recebendo apenas um salário-mínimo⁴⁴. Por conta disso, muitas famílias de imigrantes optam por morar juntas – uma, duas, três famílias para conseguir pagar o aluguel e sobrar algo no final do mês⁴⁵.

Do ponto de vista educacional também se nota um certo silenciamento da discussão sobre a migração, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas ações das instituições de ensino básico e superior. O imigrante é olhado como alguém de fora, cujo único compromisso com a cidade é o seu trabalho. Não são vistos como aliados, mas como ameaça, responsáveis pelo caos com que vive a cidade. As escolas de educação básica ainda não dispõem de propostas pedagógicas que visam atender com maior qualidade as crianças e adolescentes que estão matriculadas na rede de ensino, como por exemplo, o uso de sinalização bilíngue, práticas pedagógicas interculturais, formação continuada de professores, contratação de professores de espanhol para acompanhar esses estudantes no seu processo de integração, avaliação para diagnosticar o nível de escolaridade na língua de origem desses estudantes.

Pensando nas instituições de ensino superior presentes no município, sejam elas privadas ou comunitárias, não possuem programas específicos para atender à população de imigrantes, como programas de cotas, bolsas de estudo ou revalidação de diplomas de ensino superior, programas de capacitação profissional. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* São Miguel do Oeste, dispõe de ações voltadas para a inserção de imigrantes na comunidade, como é o exemplo do curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros e de programas de acesso ao ensino técnico e superior.

⁴⁴ Segundo dados do Portal da Migração (OBMigra), grande parte dos refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil possuem nível de escolaridade média e superior. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/1715-obmigra>. Acesso em 10 de set. de 2024.

⁴⁵ Certa vez numa turma encaminhei um trabalho em que os estudantes precisavam entrevistar seus familiares sobre seus hábitos religiosos. Um dos estudantes venezuelanos me respondeu que não conseguiria entrevistar seus familiares, porque estes trabalhavam durante toda a noite num dos frigoríficos da cidade.



Caderno de campo do autor: registro da observação participante.

1 Infâncias imigrantes no contexto escolar migueloestino

Nessa sessão escrevo com base nos registros do diário de campo realizados ao longo da observação no cotidiano escolar de crianças imigrantes na EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva, da rede pública municipal de São Miguel do Oeste-SC. Entendo o diário de campo como um instrumento aberto, que compreende o campo de pesquisa como possibilidade, um devir, e não como um objeto fechado num conjunto de teorizações pré-definidas. Nesse sentido, o diário serve como instrumento de documentação do cotidiano, aberto às suas possibilidades. Os diários de campo servem como suporte para o registro das observações, sendo eles mediados pela linguagem, portanto, eles nunca são textos acabados ou oferecem uma análise total da realidade. Na medida em que me desloco até o local de encontro com os sujeitos participantes da pesquisa acrescento algo novo ao diário, rabisco ideias, ensaio títulos, retomo as anotações dos dias anteriores, num movimento contínuo de sofisticação do que foi elaborado.

Durante a observação fui me dando conta que precisava desconstruir compreensões sobre as infâncias que colocavam as crianças como inocentes e passivas, para olhá-las como protagonistas da sua história, produtoras de cultura, que estabelecem formas de comunicação entre si, de validar atitudes e atribuir sentido ao mundo (Santiago, 2014) e, que tais formas de atribuir sentido nem sempre são captáveis pelo olhar adulto, nem sempre damos conta de registrar esse modo particular e espontâneo com que cada criança experimenta e vivencia a realidade, há sempre algo que escapa, que permanece livre e indiferente à nossa presença. No entanto, as crianças não são sujeitas isoladas, estão em constante relação com o universo adulto, ora estabelecendo conexões com este, ora tencionando-o.

Jódar e Gómez (2002, p. 40), apoiados na ideia de devir-criança, afirmam que “a criança não cessa de abrir e fechar contatos, nos força a pensar a riqueza das relações”. É sobre essa compreensão que a escola deveria debruçar-se, a criança “não é um sujeito nem um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o Outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação” (Jódar; Gomes, 2002, p. 35). A criança imigrante ao chegar na escola provoca abalos na estrutura curricular, tenciona desvios, linhas de fuga. O corpo dessa criança solicita uma outra espacialidade, novas modalidades de interação e do próprio fazer pedagógico.

O meu primeiro desafio ao entrar na sala de aula como pesquisador foi “problematizar os elementos coloniais que marcam as subjetividades das crianças”

(Santiago, 2014, p. 9). Concordo com bell hooks (2020), pois, as instituições educacionais reproduzem massivamente a cultura do dominador, constroem e perpetuam subculturas e oferecem recompensas àqueles que incorporam os valores da cultura dominante. Além disso, o meu olhar e o meu corpo são produto desse espaço normativo.

A educação como ferramenta de colonização que serve para ensinar estudantes a serem fiéis ao *status quo* tem sido a norma largamente aceita, de modo que não se pode culpar o enorme corpo docente composto por educadores que simplesmente ensinavam da forma como foram ensinados. (hooks, 2020, p. 61).

O contato com o cotidiano escolar me permitiu, também, olhar para as práticas pedagógicas em sala de aula como reprodução sistemática da cultura do dominador. Tal reprodução nem sempre se dá de forma consciente. Desse modo, é necessário reconhecer os modos pelos quais a cultura dominante é reforçada em sala de aula. Dentre as formas de manutenção da cultura dominante no contexto escolar brasileiro está ausência de discussões sobre as temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, ambas obrigatórias pela Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08. Infelizmente essas temáticas, quando são abordadas em momentos específicos ao longo do ano, tendem a ser trabalhadas de forma superficial, descontextualizadas e folclorizadas. O professor precisa desenvolver um olhar crítico sobre as bases epistemológicas que sustentam a sua prática pedagógica. Para isso é preciso investimento na formação continuada desses profissionais, que possibilite construir com esses docentes estratégias didático-pedagógicas focadas nas relações étnico-raciais e educação intercultural.

percebemos que a trajetória da infância e da criança brasileira e de outras nacionalidades se encontra permeada pelo conflito, pelo emaranhado político, cultural, social e econômico. É nítido o conflito de classes, a hegemonia do discurso burguês e classista sobre a realidade e história das crianças e infância durante os períodos históricos. Num universo de disputas de memória, distorções dos fatos históricos e apagamento de grupos sociais marginalizados, no caso das crianças migrantes, inseridos num processo até mesmo de ocultação da realidade, as infâncias tornam-se um território de disputa e nelas, muitas vezes emergem diferentes formas de espacialização de suas vidas. (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p. 6).

Dentre as dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas é a falta de formação específica no campo das relações étnico-raciais e interculturalidade. Questionadas se tiveram em algum momento da sua trajetória acadêmica e profissional formação sobre EREER ou formação para acolher crianças imigrantes, todas responderam que não tiveram nada específico sobre a temática, como no relato a seguir:

Nunca tivemos nada. Eles chegam de um dia para o outro e a gente tem que dar conta, simplesmente isso. Eu acho que a própria direção, a coordenação pedagógica, não está preparada para isso. Quando eles chegam a gente precisa seguir com o conteúdo como se nada tivesse mudado, mas a gente sabe que mudou, porque a gente também sente essa dificuldade com eles, é outra língua, outra cultura. (Professora Lilia, 2023).

Na maioria das vezes quando o tema diversidade é abordado em reuniões pedagógicas ou em momentos de formação, o foco está em questões ligadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, sem considerar questões relativas à raça, classe, cultura, gênero ou nacionalidade. Essa realidade reforça os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Geledés e Alana, que apontam que 71% das secretarias municipais de educação do país não possuem ações consistentes com relação à Lei nº 10.639/2003⁴⁶. A falta de investimentos públicos na formação inicial e continuada de professores no campo da EREER e de outras iniciativas, tanto públicas como privadas, acaba omitindo as escolas de educação básica da responsabilidade em torno da construção de uma proposta de educação antirracista e intercultural.

Diante desse contexto, é urgente que as discussões e pautas levantadas pelas teorias raciais dialoguem com os/as professores e professoras da educação básica, nos seus múltiplos espaços de formação. A ampliação desse debate deve se dar por meio das políticas de formação de professores, da cobrança sobre as secretarias de educação e instituições de formação de professores e pela mobilização das comunidades escolares sobre a importância da temática para a formação cidadã e política dos nossos estudantes.

2 Forasteiras de dentro

A professora Patricia Hill Collins, no artigo *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro* (2016) argumenta sobre o uso criativo que muitas intelectuais negras têm feito de suas próprias biografias, do seu *status* de *outsider within*, na produção de pensamento feminista negro. Em português, o termo inglês *outsider within* pode ser livremente traduzido por “forasteiras de dentro”, ou “estrangeiras de dentro”. Segundo Hill Collins, na perspectiva do feminismo negro, as intelectuais negras são um grupo marginalizado na academia e nas discussões do movimento feminista. Nesse sentido, como *outsider within*, as mulheres negras

⁴⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em 29 de abr. de 2024.

apropriam-se da sua marginalidade, criando perspectivas teóricas que enriquecem o discurso sociológico contemporâneo. Em outras palavras, *outsider within* tem a ver com o lugar de fala dessas mulheres negras, lugar no qual elas podem existir e resistir ao pensamento dominante.

Ao final do seu artigo, Hill Collins sugere o uso de *outsider within* por outros sociólogos e pesquisadores, encorajando-os a potencializar suas “biografias pessoais e culturais como fontes significativas de conhecimento” (2016, p. 123). Assim, “a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade vivenciada” (Collins, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, as crianças imigrantes afro-latino-americanas ocupam o lugar de *outsider within*, uma vez que estas ocupam o lugar de crianças e reivindicam esse lugar como sujeitos, mas ao mesmo tempo ser “uma de fora pela maneira como é vista e tratada” (Ribeiro, 2023, p. 44), dentro do próprio campo de estudos. De acordo com Moura e Puga (2020, p. 141), “o senso comum tende a perceber a criança migrante de forma estigmatizada, e seus elementos identitários são utilizados para inferiorizá-las e diferenciá-las das crianças estabelecidas”. Essas crianças muitas vezes são vistas como invasoras, adentrando num espaço, o espaço de uma infância, que não foi pensado para os seus corpos.

Para Tonetto (2022), o aumento no fluxo de crianças imigrantes nos obriga a pensar nas necessidades específicas desse grupo, rompendo com a perspectiva adultocêntrica de pensar as migrações internacionais. No caso das crianças imigrantes é preciso levar em consideração suas diferentes intersecções, de um lado são vistas como seres vulneráveis sobre os quais o estado deve manter uma atenção especial; de outro pertencem ao grupo dos “recém-chegados”, “dos estranhos”, são alvo do próprio estado que as identifica como potencial ameaça à sua infância nacional.

a precariedade da vida de crianças imigrantes está relacionada com suas vulnerabilidades sociais ao não serem consideradas vidas que merecem serem enlutadas, uma vez que ocupam um lugar do outro dentro do Estado-Nação, do não nacional, não adulto, não trabalhador, não cidadão. (Tonetto, 2022, p. 61).

A escola, enquanto espaço de subjetivação, reproduz processos de subalternização e domesticação dos corpos, “tornando-os mais produtivos aos agrupamentos humanos, de modo que todos pensem, criem e sobrevivam de maneira uniforme e comum” (Santiago, 2014, p. 18). Esse processo exclui qualquer tentativa de diferenciação, quaisquer

imprevisibilidades, todos devem seguir o modelo padrão, aqueles que por ventura se diferenciarem, devem ser punidos, corrigidos, até conseguirem se adequar ao modelo posto.

Segundo afirma Flávio Santiago (2014, p. 54) “para a construção efetiva de uma hegemonia branca são criados mecanismos de anulação das culturas não dominantes, que no contexto brasileiro significa criar abismos entre os negros e os não negros”. Ao serem inseridas na escola, crianças imigrantes aprendem e são condicionadas a assumirem as regras impostas pelo lugar no qual estão de forma precária e traumática. Esse lugar as trata com certa desconfiança em relação aos estudantes locais, alimentando o imaginário de que quem é *daqui* é melhor, mais inteligente, cultural e economicamente superior. Há, portanto, uma relação de poder.

3 Performando diferença

Enquanto as crianças realizavam a atividade, iniciou na sala uma pequena discussão entre Noam, criança imigrante e Anny, uma criança brasileira. Anny acusava o colega de “colar” as respostas. Em um momento, o estudante brasileiro se referia ao imigrante como menos inteligente do que ele - o interessante é que na hora da correção as respostas eram diferentes. (Diário Caderno de Campo, 29 de setembro de 2023).

Considerando o campo da educação para as relações étnico-raciais e o referencial teórico decolonial dessa pesquisa, é urgente superarmos a leitura da criança como sujeito passivo⁴⁷, “sem nenhuma ligação com qualquer marcador social de diferença” (Santiago, 2014, p. 30). A nossa dificuldade em reconhecer e lidar com as diferenças:

é que fomos assujeitados e nos constituímos como sujeitos nesse processo e, deste modo, “equipados” para lidar com as coisas e com o mundo, com uma determinada percepção de consciência, por exemplo, que são completamente insuficientes para enfrentar a diferença, o preconceito e o racismo. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 469-470).

Práticas pedagógicas que levem em consideração a criança apenas pelo olhar do adulto acabam sendo influenciadas por compreensões limitadoras da infância e do papel da escola e da educação como espaço formativo e emancipador.

O acontecimento relatado anteriormente no meu Caderno de Campo, ocorreu no 4º ano, numa aula de Língua Portuguesa, em que os estudantes precisavam completar as frases com palavras no plural ou no singular. A turma estava disposta em semicírculo.

⁴⁷ De acordo com Flávio Santiago (2014, p. 90), a ideia da criança como sujeito passivo acaba “produzindo uma imagem da infância vazia, sem produções simbólicas e sem criação culturais”.

Noam e Anny estavam sentados próximos, entre eles havia um outro estudante. A idade das crianças variava entre 8 e 9 anos. Na sala havia 8 crianças negras (pardas e pretas), num total de 25. Além de Noam havia mais um estudante imigrante venezuelano na sala, pouco falante, por conta da dificuldade com o português. Apesar de se comunicar bem em português, Noam ainda possui algumas dificuldades com a escrita. De vez em quando ele pergunta para os colegas como se escreve determinada palavra. Esses momentos são carregados de tensão, pois, aparentemente os colegas entendem como uma tentativa de “cola” por parte de Noam, mas, ao mesmo tempo pode ser entendida como uma tentativa deste de “aprender a falar e escrever o português”. Essa cena me remeteu à algumas experiências que vivi logo quando cheguei em São Miguel do Oeste. Não falo alemão, nem italiano e o meu português possui um sotaque que não é daqui. A língua aqui é um marcador social da diferença. Quando o estrangeiro aprende a língua do país aonde chega, acessa seus códigos e seus sentidos.

Nos seus estudos sobre a produção social da identidade e da diferença, Silva (2014) tece uma crítica ao multiculturalismo, pois, ao renunciar à diferença, sob o discurso da diversidade, desconsidera as diferenças em detrimento da diversidade, reforçando as estruturas desiguais existentes com base nas relações de poder em torno das disputas por identidade. Tanto a identidade como a diferença são produtos sociais, constituídos por relações de poder:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. (Silva, 2014, p. 81).

Determinadas práticas e concepções pedagógicas tratam o tema da diferença de forma marginal, fundamentado no discurso liberal sobre tolerância e respeito (Silva, 2014). Para Rollo *et.al* (2023), pela perspectiva da tolerância, quem acolhe costuma se sobrepor ao acolhido. Nesse sentido, tolerar não é sinônimo de acolher. Os currículos escolares refletem, por sua vez, o conceito da escola como lugar de tolerância da diversidade, por vias da padronização e da hierarquização de conhecimentos.

Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 470).

Jorge Larrosa (2002) discute a maneira acrítica com que construímos nossos projetos educativos. A apropriação semântica sobre expressões como “respeito”, “convivência”, “diálogo”, “diversidade”, “empatia”, podem nos fazer voltar a um dito processo civilizatório baseado na normatização de uma moral hegemônica baseada nos interesses do capital. O discurso multiculturalista aperfeiçoa a tolerância à diferença como forma sutil de hierarquização e apropriação do capital.

“otra cosa es lo que la escuela suele entender por “diferencia” cuando se termina el juego de la exhibición, frecuentemente trivializada, de las “particulares” formas que cada uno tiene de vestir, de comer, de cantar y bailar, de contar cuentos o de celebrar las fiestas” (Larrosa, 2002, p. 74)⁴⁸.

A sala de aula atua como um microcosmo da cultura do dominador, ao ser um espaço no qual se atribui “relevância ou insignificância de experiências de um conhecimento ou outro” (hooks, 2021a, p. 12). Salas de aula permeadas pela perspectiva colonial tornam-se nocivas à existência de crianças pertencentes aos grupos subalternizados da sociedade. A identidade migrante é uma identidade nova que aciona novos saberes na escola, currículo e formação de professores. Logo, essas crianças interagem de modo único com os saberes postos, mostrando que outros modos de interagir com eles é necessário.

Nesse sentido, a opção por um currículo que contenha uma abordagem intercultural parece ser a opção mais coerente para o reconhecimento das diferenças em sala de aula. A interculturalidade constrói um imaginário outro de sociedade, rearticulando a diferença colonial, bem como das subjetividades dos povos indígenas, negros, migrantes e outros movimentos, frente ao problema da colonialidade (Walsh, 2005a). A abordagem intercultural tenciona o currículo para que este deixe de ser um instrumento de manutenção das hierarquias raciais e culturais, e passe a compor-se como um repertório aberto às possibilidades que o devir-criança (imigrantes, negras, quilombolas, indígenas) pode produzir.

O sociólogo Zygmunt Bauman provoca uma questão muito interessante a partir da sua chegada à Grã-Bretanha para trabalhar como professor, depois de ter sido proibido de lecionar na Polônia: “uma vez recém-chegado, será possível abandonar essa condição algum dia?” (Bauman, 2021, p. 15). A questão levantada por Bauman coloca em destaque

⁴⁸ outra coisa é o que a escola geralmente entende por “diferença” quando o jogo de exibição, frequentemente trivializada, das formas “particulares” que cada um tem de vestir, de comer, de cantar e dançar, de contar contos ou de celebrar festas. (Larrosa, 2002, p. 74, tradução do autor).

a condição sob a qual se encontram os sujeitos forçados a se deslocar. É possível falar numa identidade migrante? É possível reivindicar uma identidade da pessoa migrante distinta daquela imposta sobre ela? Os imigrantes, para Bauman, compartilham de uma identidade de subclasse:

O significado da “identidade da subclasse” é a *ausência de identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do “rostro” - esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas. (Bauman, 2021, p. 45-46).

Esses sujeitos são produzidos pela economia capitalista, que tem aprofundado as desigualdades sociais em todo o mundo, com o aumento da pobreza e da miséria, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Segundo afirma Zygmunt Bauman (2021, p. 46):

Ao mesmo tempo que compartilham a situação da subclasse, eles, acima de todas as privações, têm negado o direito à presença física dentro de um território sob lei soberana, exceto em “não lugares” especialmente planejados, denominados campos para refugiados ou pessoas em busca de asilo a fim de distingui-los do espaço em que os outros, as pessoas “normais”, “perfeitas”, vivem e se movimentam.

Os discursos sobre as identidades, enquanto construções sociais permeadas por relações de poder, podem tanto autorizar, como proibir o trânsito de determinadas diferenças em lugares estruturalmente marcados pela disciplinarização e homogeneização da diversidade. Olhar para as identidades de crianças imigrantes no contexto escolar brasileiro é uma tarefa não menos complexa que pensar nas identidades de crianças negras, indígenas e quilombolas nacionais. Esse olhar deve passar pela lente decolonial, uma vez que a garantia ou não dos seus direitos está ligada diretamente à matriz colonial do ser, do poder e do saber (Tonetto, 2022).

A violência perpetrada contra os povos não europeus pela matriz colonial impôs sobre estes um conjunto de elementos epistêmicos, através dos quais autorizou-se a exploração desses diferentes povos – a colonialidade se fabrica enquanto política de morte. Derivam-se desse pensamento a “colonialidade do poder”, a “colonialidade do saber” e a “colonialidade do ser” (Dulci; Malheiros, 2021). Por “colonialidade do poder” entende-se as diferentes formas de poder advindas do colonialismo, bem como das marcas deste atualmente (violência de estado contra a população negra sobretudo nas periferias; baixa representatividade negra em espaços públicos de exercício do poder político; perseguição aos povos indígenas e invasão de suas terras; dentre outras formas); a “colonialidade do saber” diz respeito ao processo de colonização das demais formas de

saber e perspectivas cognitivas (resultado dos processos de epistemicídio; da marginalização dos conhecimentos produzidos pelas populações negras e povos originários; pela folclorização da cultura e saberes negros e indígenas). Como resultado dessas duas perspectivas anteriores surge a “colonialidade do ser”, essa trata “dos efeitos da colonialidade vivenciada pelos sujeitos subalternos” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 176).

A construção da identidade de crianças imigrantes latino-americanas no contexto escolar passa pelas intersecções entre migração e colonialidade. Segundo Pavez-Soto (2017) a estrangeiridade resulta na condição de subalternização dessas crianças pelo Estado moderno. A escola, enquanto instituição legitimada e legitimadora do Estado moderno, atua como ferramenta de controle e subordinação, através da qual essas crianças são obrigadas a assimilar a cultura local, que não possui nenhum interesse nos seus corpos.

El racismo opera desde un punto de vista cultural, si la modernidad se enmarca en el Estado-nación, la persona migrante es aquella que no pertenece, está afuera y es diferente, extraña e incluso desconocida. Por eso, se intenta assimilarla a la cultura local. Así, los sujetos migrantes son situados en el lugar de la alteridad, de problemático y de subordinación. (Pavez-Soto, 2017, p. 104).⁴⁹

Stuart Hall (2003) debate o conceito de identidade cultural nos seus estudos sobre diáspora, identidades e mediações culturais. Para o autor, não existe uma identidade cultural fixa e autêntica, mas híbrida e em constante transformação. A cultura, segundo Stuart Hall, é produzida num contexto de disputas e através dela produzimos a nós mesmos, “como novos tipos de sujeitos” (Hall, 2003, p. 44). No interior de sociedades movidas pela herança colonial, a cultura é objeto de disputa e de controle. Desse modo, consoante a Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 470), “a diversidade foi entendida como uma forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e esvaziamento do campo da diferença”.

Os movimentos migratórios transnacionais colocam em crise o Estado-nação e a sua identidade estabelecida e estável (Hall, 2003). Os migrantes e os refugiados, segundo Rollo *et.al* (2023, p. 4), “interconectam diferentes localidades do globo, a partir dos encontros que suas trajetórias oportunizam, colocando em contanto diferentes maneiras

⁴⁹ *O racismo opera desde o ponto de vista cultural, se a modernidade for enquadrada no Estado-nação, a pessoa migrante é aquela que não pertence, está fora e é diferente, estranha e inclusive desconhecida. Por isso, procura assimilá-la a cultura local. Assim, os sujeitos migrantes são situados no lugar da alteridade, de problemático e de subordinação* (Pavez-Soto, 2017, p. 104, tradução do autor).

de ser e estar no mundo, transformando modos de vidas e dinâmicas espaciais”. O reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural desafia as redes de ensino a se comprometerem com práticas pedagógicas que deixem explícito o seu comprometimento com todos os estudantes, fortalecendo sua autoestima, suas experiências de vida e suas capacidades intelectuais, em confronto com os efeitos da colonialidade sobre suas trajetórias de vida (hooks, 2021a).

Voltando à cena descrita nesse tópico, chama-nos atenção um outro elemento presente em salas de aula marcadas pelo pensamento supremacista branco, capitalista e patriarcal (hooks, 2021a), que tem a ver com a competitividade, com o individualismo e a adjetivação dos diferentes.

Segundo bell hooks em salas de aula onde prevalecem o pensamento da branquitude como norma, estudantes pertencentes aos grupos vulneráveis (negros, indígenas, imigrantes, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros) são ensinados a acreditar que são inferiores. hooks (2021a) relaciona esse ambiente de marginalização aos casos de fúria e revolta sobre os quais muitos desses estudantes das camadas marginais são tomados, em muitos casos percebidas como mal comportamento pelos professores. Não é raro ouvirmos que estudantes estrangeiros e estudantes nativos negros são mal-educados, que não querem ouvir os professores, preguiçosos, ou que são companhias perigosas.

Superar a cosmo perspectiva colonial em sala de aula diz respeito a fazer ruir as estruturas que hierarquizam e silenciam grupos racialmente identificados. É preciso que as instituições de ensino e professores reconheçam a diversidade presente em sala de aula e trabalhem para fortalecer os vínculos desses sujeitos com as suas histórias, com o lugar onde estão e com a sua autoestima.

No entanto é necessário ainda que professores e professoras se esforcem na busca por letramento racial, reconhecendo privilégios, questionando-se a respeito de suas práticas pedagógicas e dos conteúdos que selecionam para serem abordados em sala de aula com seus alunos, se estes estão ou não reproduzindo ou reforçando velhas imagens de dominação e hegemonia. É necessário rompermos com a história contada desde um ponto de vista vertical, passando a compreendê-la desde a sua horizontalidade.

4 Yo soy migrante!

A criança é um sujeito, protagonista, atua através de modos particulares, por meio de diferentes linguagens e formas de atribuir significado aos lugares nos quais participa. De acordo com Santiago (2014, p. 14), “cada criança se exprime de modo original, envolvendo propostas criadas por elas mesmas, segundo o ritmo de suas próprias indagações, prazeres e desprazeres, numa brincadeira em um jogo, ou simplesmente em um movimento com os olhos”.

Ao olharmos para as crianças em situação de migração forçada, devemos levar em consideração suas experiências pessoais como crianças imigrantes. Aqui também é preciso entendermos que cada criança imigrante vivencia esse processo de modo particular, algumas delas deixaram parte da sua família no país de origem ou no último país onde estiveram; muitas delas moram em casas com duas ou mais famílias vindas de regiões diferentes e com hábitos múltiplos; dentre outras questões. Na escola, essas crianças são na sua maioria negras ou pardas, muitas com feições indígenas, como cabelo e fenótipo. Costumam sentar-se próximas na sala de aula e andar juntas no recreio, formando pequenos guetos.

Os fluxos migratórios “reposicionam geograficamente indivíduos portadores de elementos de história e cultura singulares através de sociedades diversas, que acabam elas próprias se resignificando em um processo complexo de interação social” (Truzzi; Monsma, 2018, p. 20). Segundo afirma Mohammed ElHajji (2023, p. 29):

Os deslocamentos físicos, sociais, culturais e subjetivos do imigrante o impelem a aderir mental e corporalmente a uma multiplicidade de lugares e territórios, mergulhar sensível e inteligivelmente em suas realidades, traduzi-las e se deixar por elas envolver e traduzir.

Esses deslocamentos produzem novas formas de resignificação das referências materiais e simbólicas, espaciais e territoriais que atravessam o sujeito migrante. Nesse sentido, sou levado a pensar nas intersecções entre migração, infância e territorialidade. Aqui a compreensão de território está ligada à produção de significados, narrativas e memórias, isto é, a processos de subjetivação e pertencimento. Para Marandola Jr. e Dall Gallo (2010), o fenômeno da migração envolve tanto a materialidade quanto a produção social e a corporeidade. Não há como separar a dimensão territorial da existencial nos estudos sobre migração. Em termos existenciais, o movimento migratório se dá:

pela alteração da territorialidade consolidada, a modificação desta relação originária *self-lugar*, saindo do lugar natal, o que implica deixar os lugares da infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela nossa formação enquanto pessoas e sobre as quais está edificada a nossa identidade. (Marandola Jr.; Dall Gallo, 2010, p. 410).

O processo migratório gera um abalo na segurança existencial e na identidade territorial de pessoas forçadas a deixar sua pátria. Em outros termos, implica lançar-se em outros lugares desconhecidos, com pouco ou nenhum controle sobre eles (Marandola Jr.; Dall Gallo, 2010).

Para Milton Santos (2001), o território não é um dado neutro, este tem um papel ativo na formação da consciência dos sujeitos. Os territórios não dizem mais respeito a um local circunscrito por acordos e tratados de cunho jurídico e político, mas são híbridos, impuros e interdependentes. À vista disso, os processos migratórios atuais tencionam a noção de território estatizado e levantam a discussão em torno da transnacionalização do território. Esse processo de transnacionalização territorial provoca o direito local e o internacional a “reconhecer naqueles que não nasceram num lugar o direito de também intervir na vida política desse lugar” (Santos, 1998, p. 18). A ideia de território, portanto, está ligada diretamente ao direito à cidadania.

Tomando por base o conceito de território formulado por Milton Santos, fica válido afirmarmos que a nossa identidade é fortemente influenciada pelos lugares que acessamos ou nos é permitido acessar. Logo, pensar sujeitos imigrantes em espaços racializados, como é o caso da escola, nos desafia a tencionar os impactos desses lugares na vida desses sujeitos. Segundo Grada Kilomba (2019, p. 167), “em termos raciais ‘raça’ pode ser usada como um marco territorial”. Logo, o direito de pertencimento a um determinado lugar está diretamente ligado a essa “construção na qual ‘raça’ é imaginada dentro de fronteiras nacionais específicas e nacionalidades em termos de ‘raça’” (Kilomba, 2019, p. 111).

Sendo assim, muitas vezes imigrantes e refugiados nem sempre são bem recebidos, pois são frequentemente vistos como ameaça à integridade local (Rollo *et. al*, 2023). Ser criança, negra e imigrante reposiciona esses sujeitos a um lugar de vulnerabilidade ainda maior, pois nem são reconhecidas como “necessários e convenientes, tendo em vista, especialmente, a relação de trabalho” (Rollo *et. al*, 2023, p. 4), nem como nacionais, com direito à cidadania e participação social. A infância imigrante é atravessada pelo seu pertencimento territorial, que produz diferentes arranjos culturais e formas de ser criança.

Nos deslocamos até a sala de artes. As classes dividem o pequeno espaço da sala com grandes prateleiras contendo caixas de pincéis, folhas de jornais, tinta guache, pedacinhos de madeira, esculturas, dentre outros objetos. Os estudantes e as estudantes do 4º ano foram desafiados a escreverem uma carta para alguém que está longe. Algumas das crianças demonstram dificuldade em lembrar de um parente longe. [...] Por um momento a sala ficou em absoluto silêncio quando, de repente, um dos meninos imigrantes pede para a professora se ele e o colega poderiam escrever em espanhol, os dois são venezuelanos. A professora acena positivamente com a cabeça. Tamanha foi a alegria dos dois. As cartas serão enviadas pelos correios para os destinatários. Uma das crianças enviará a carta para uma amiga em Boa Vista (fronteira com a Venezuela) e o outro enviará para o seu tio em São Paulo. (Diário Caderno de Campo, 29 de setembro de 2023).

A possibilidade de poder escrever e falar na própria língua constrói um lugar mais seguro, no qual a criança imigrante pode existir. Consoante a Grada Kilomba (2019), a língua, falada ou escrita, é constituída por diferentes relações de poder e violência. Escrever na própria língua define o lugar do qual falamos e do qual se é possível ser você mesma/o. O sujeito colonizado, ao escrever/falar, apropria-se da sua própria história. Ao escrever na própria língua as crianças se sentem seguras e confortáveis para dizer o que realmente vivem. A escrita numa outra língua pode ser uma experiência traumática, através da qual a criança não escreve a partir de si mesma, mas de um lugar do qual ela é forçada a se projetar, de um lugar de controle. De acordo com Bandeira (2018, p. 50), “o lugar de aluno é o que o refugiado ‘deve’ experimentar na sua chegada, ‘obviamente’ ele deve primeiro aprender sobre nós e nossa língua, antes de ensinar algo sobre ele ou a sua língua”.

A língua é lugar da memória. Através da escrita nos tornamos sujeitos, falamos “sobre *nossa* própria realidade, a partir de nossa perspectiva” (Kilomba, 2019, p. 29). A atitude da professora em permitir que essas crianças pudessem escrever em sua própria língua tensiona as estruturas coloniais que permeiam a sala de aula. A sala de aula, enquanto espaço de reprodução do pensamento hegemônico colonial, pode se tornar um lugar traumático para crianças imigrantes, uma vez que estas são obrigadas a incorporar as perspectivas sociais, culturais e políticas locais.

Ao longo das idas a campo pude observar em diferentes momentos o esforço das professoras em fortalecer a autoestima dos estudantes imigrantes por meio de propostas que reforçavam, sobretudo, o uso da língua materna em determinadas situações. Esse esforço aparece na fala da professora Adélia (2023):

Aí eu falo “buenas tardes”, “hasta luego”, coisas assim. Você precisa ver a empolgação deles. Às vezes quero dizer uma palavra e digo que não me lembro, então, pergunto para eles como se diz tal palavra em espanhol? Então

eles me dizem e, assim, eu consigo começar o processo de alfabetização com eles.

O dia a dia da sala de aula com seus dilemas são espaços ricos de aprendizado e de formação continuada. A postura crítica sobre as próprias práticas pedagógicas possibilita às professoras desenvolverem estratégias inéditas de ensino e aprendizagem para os estudantes imigrantes. A língua, num primeiro momento, constitui-se uma das principais barreiras no processo de acolhimento dessas crianças, ao mesmo tempo que carrega consigo um potencial enorme de transformar a sala de aula num lugar de hospitalidade, ao passo que as hierarquias em torno da língua se dissolvam em possibilidades pedagógicas.

A respeito desse espírito de abertura, bell hooks (2021a) argumenta sobre a importância de professoras e professores se abrirem ao “diálogo verdadeiro” que conflitua com as hierarquias e assimetrias em torno do *status quo* predominante no espaço escolar.

Depois de aguardar alguns minutos na recepção, a coordenadora pedagógica me conduziu até a sala de aula. Algumas crianças estavam na mesa ao redor da professora, outras circulavam pela sala. No centro havia uma montanha de livros e revistas velhas para recorte. A primeira impressão que tive foi que era impossível distinguir quem era criança brasileira e quem era imigrante. A imagem de imigrante que eu carregava foi confrontada (o imigrante quietinho, de pele retinta, ou com fenótipos indígenas). Foi então que me pediram para dizer quem eu era e o que eu iria fazer na sala deles naquelas próximas semanas. As crianças pararam o que estavam fazendo para me ouvir falar. E então eu disse que era um estudante como elas e que iria fazer uma pesquisa sobre estudantes imigrantes. Algumas crianças me olhavam curiosas, como se nunca tivesse ouvido a palavra “imigrantes” antes em suas vidas. De repente, do meio deles um menino negro de pele clara, um pouco maior que os demais, gritou “*Yo soy migrante!*” e veio até onde eu estava para que eu o visse. Era Arialis. Foi então que eu percebi que as minhas lentes precisavam ser invertidas. (Diário do Caderno de Campo, 04 de setembro de 2023).

A cena que descrevo no fragmento acima começa com uma primeira constatação: a criança imigrante que eu esperava encontrar na sala de aula estava limitada a uma ideia de criança imigrante marcada por elementos estéticos que atestam sua pertença a esse grupo, eu não esperava encontrar crianças falando português tão bem quanto Arialis, não esperava encontrar uma criança migrante aparentemente tão bem integrada como encontrei. Desse modo, não fui eu quem o encontrei, “e veio até onde eu estava para que eu o visse”, ele se apresentou a mim antes que eu o concebesse; como se me dissesse “eu tenho minha própria voz e quero falar”. Percebi que as lentes que eu usava estavam tomadas por uma imagem pré-concebida, fixa e limitada do outro. Tais lentes operam por meio da fantasia colonial sobre o outro. De acordo com Kilomba (2019) essa tentativa de olhar, “a primeira impressão que tive foi que era impossível distinguir quem era criança

brasileira e quem era imigrante”, é uma manobra colonial de apropriação sobre o outro e a sua liberdade em dizer quem ele é na verdade.

A estratégia colonial de produção do conhecimento parte da objetificação do outro, destituindo-o de qualquer possibilidade de reinvenção e resistência. A pesquisa decolonial não tem a intenção de apropriar-se do outro, de decodificá-lo, ou questionar o lugar onde está, mas de possibilitar que este nos alcance, que nos questione sobre a forma como validamos o conhecimento e como nossas pesquisas se abrem como espaço para performar subjetividades (Dulci; Malheiros, 2021; Kilomba, 2019).

Ao se apresentar para mim Arialis reivindica o seu direito a dizer quem ele é de verdade e questiona o meu lugar de pesquisador – ele quer que eu me aproxime dele, que o veja como ele é, que eu aprenda a falar com ele. Muitas vezes em conversa com professoras e professores sobre a presença de crianças imigrantes nas suas salas de aula, estes costumavam reduzir as experiências dessas crianças ao cenário de dor e miséria dos quais elas são forçadas a se deslocar com parte de suas famílias ou sozinhas. A migração forçada deixa traumas na vida dessas crianças e de suas famílias, mas suas vidas não se resumem a essa experiência traumática. Muitas professoras, no entanto, não sabem de onde vem seus estudantes estrangeiros, quais rotas fizeram até chegar na sua frente, nem onde moram ou que lugares acessam na cidade. O olhar estereotipado demanda maior conhecimento dos docentes sobre as dinâmicas dos processos migratórios contemporâneos.

Na perspectiva de Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 465), a criança interroga sua infância “como um poder da vida se opondo ao poder sobre a vida; a própria ideia de infância como aquela capaz de descolonizar a pesquisa com crianças”. Esse processo de descolonização passa pela mudança das perspectivas adultocêntricas para entender e adotar a perspectiva das crianças (Abramowicz; Rodrigues, 2014). A minha entrada no campo permitiu que eu questionasse as lentes com as quais eu adentrei aquela sala de aula.

Uma segunda constatação desse meu primeiro contato com a sala de aula está relacionada as diferenças raciais. Naquela sala havia uma quantidade considerável de crianças negras, no entanto, não localizei nenhum elemento estético de legitimação de um pertencimento afro-brasileiro presente no ambiente. Nos primeiros momentos da aula havia uma “parada para leitura”. Dos livros que as crianças liam, nenhum deles continham personagens ou menções à história e cultura da população negra, ou traduções para o espanhol – todos aqueles tidos como tradicionais, por exemplo, obras de Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, contos de fadas. Por um momento, me detive a um cartaz

com desenhos ilustrando as regras de convivência sobre o que era permitido fazer e o que não era naquele ambiente. Uma das imagens sobre o que não se podia fazer na sala de aula prendeu a minha atenção: havia a imagem de uma criança negra empurrando uma criança branca. Aquele desenho, por mais que aquela não fosse a sua intenção pedagógica, ajudava a reforçar o estereótipo de que pessoas de pele negra são violentas. Nesse sentido, “a cor negra significa mais do que pigmentação da pele, representa também índices de valores negativos que são utilizados como elementos simbólicos para a hierarquização social dos sujeitos” (Santiago, 2014, p. 27). Crianças negras são constantemente repreendidas por professores, ao serem acusadas de indisciplina, birra, descomprometimento com o conteúdo, atrevidas, violentas.

Como expõe Grada Kilomba (2019, p. 173), a necessidade de identificar a presença de elementos afirmativos da negritude na estética da escola anuncia o racismo, pois, “pessoas negras não estão lá porque seu acesso às estruturas é negado”. Na escola, predomina o padrão estético e normativo da branquitude. O ideal de embranquecimento está presente no silenciamento da população negra mediado por práticas e concepções pedagógicas que reproduzem a hierarquia social com base na raça. A sala de aula continua reproduzindo e reforçando as desigualdades com base na raça. Os professores e professoras podem ser contra o racismo e a xenofobia, mas, a ausência de pensamento crítico sobre as concepções pedagógicas que medeiam suas práticas em sala de aula, acabam por reproduzir as estruturas desse sistema.

Concordo com Santiago (2014), ao afirmar que construir uma educação das relações étnico-raciais emancipadora tem a ver com valorizarmos os diferentes pertencimentos, permitindo que as crianças “vivenciem múltiplas experiências étnicas, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial” (Santiago, 2014, p. 107). Trata-se, portanto, de práticas pedagógicas que aproximem crianças negras do patrimônio sócio, histórico e cultural brasileiro com relação à população negra: “o propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que tem sido adversos a africanos e afro-descendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais” (Santiago, 2014, p. 103).

A última parte do relato, “do meio deles um menino gritou ‘*Yo soy migrante!*’ e veio até onde eu estava para que eu o visse”, apresenta o desejo da criança imigrante de ser vista, de falar em sua própria língua, de não ser definida pelo olhar do adulto, de não ser silenciada. As crianças imigrantes criam suas próprias formas de resistência, através de suas linguagens próprias, modos de se expressar, “expressando todo o incômodo que

sentem ao serem subjetivados pela lógica de negação de suas singularidades” (Santiago, 2014, p. 94).

Ao afirmar a sua identidade como migrante, Arialis não só diz quem é, mas também faz um apelo à escola e às professoras para a opção por práticas pedagógicas que considerem a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais como princípios norteadores do projeto político e pedagógico da escola.

A perspectiva intercultural “rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais” (Candau, 2008, p. 51), e concebe estas como síntese de um processo histórico contínuo movido por hibridizações culturais, que não terminam. Para a abordagem intercultural não existem padrões culturais, nem culturas puras, mas, sim, culturas e identidades abertas e em constante mutação (Candau, 2008). As culturas são o resultado de diferentes trocas, relações de poder e disputas espaciais.

A interculturalidade promove, segundo Vera Maria Candau (2008, p. 52):

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para Catherine Walsh (2002, p. 117), a construção de projetos interculturais de educação “están también los productos de las disputas históricas moldeadas por campos múltiples de poder y las prácticas situadas por médio de las cuales identidades y lugares son cuestionados, producidos y repensados dentro de espacios particulares”⁵⁰. Tais projetos não podem ser pensados sem considerarmos as políticas culturais de identidade e subjetividade (Walsh, 2002; 2005a).

Ao optar por um currículo intercultural, professores e instituições de ensino são desafiados a olhar para as diferenças e as desigualdades presentes na sociedade como resultantes de uma relação conflitiva, “que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade” (Candau, 2008, p. 51). A educação intercultural é, portanto, um elemento central do projeto educativo decolonial, uma vez que ela questiona o poder, as

⁵⁰ “estão também os produtos das disputas históricas moldadas por campos múltiplos de poder e de práticas situadas por meio das quais identidades e lugares são questionados, produzidos e repensados dentro de espaços particulares” (Walsh, 2002, p. 117, tradução do autor).

estruturas e instituições dominantes, como processos de construção das experiências e das subjetividades dos povos subalternizados pelos processos de colonização (Walsh, 2005a).

Transformar a sala de aula em espaço aberto às diferentes experiências, idiomas, culturas e infâncias pode tornar o ambiente escolar mais acolhedor, no qual a criança se reconheça como agente da sua história. Nesse sentido, é importante professoras, equipes diretivas e comunidades escolares construam estratégias afirmativas de acolhimento dessas crianças, possibilitando a construção de pertencimento. A sala de aula deve se tornar um espaço de reconhecimento e promoção da diversidade étnica e cultural dos seus membros. Trata-se de romper com os limites de uma educação sustentada na opressão e no silenciamento, e garantir, assim, a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem e na continuação da história desde outros pontos de vista.

O amor sempre nos desafiará e nos transformará.

bell hooks. *Ensinando comunidade*. (2021a, p. 213).

1 Entrando na roda, ou sobre criar comunidade

Experimentar o mundo do aprendizado que podemos construir juntos em comunidade é o momento extasiante que nos faz voltar de novo e de novo ao presente, ao agora, ao lugar onde somos reais. (hooks, 2021a, p. 258).

O encontro com as professoras ocorreu numa sala de aula, durante uma parada pedagógica para planejamento. Cheguei cedo a fim de deixar o espaço o mais confortável possível. No entanto, para minha surpresa, ao chegar na escola a coordenadora pedagógica me informou que as professoras haviam organizado a sala de aula e que me aguardavam. Segundo Dulci e Malheiros (2021, p. 184), “os métodos decoloniais não podem existir somente para responder os objetivos do(a) pesquisador(a), mas, principalmente do(a) pesquisado(a)”. Mato (2014) propõe que os pesquisadores mudem o enfoque de suas investigações, saindo da ideia de estudar o outro, para estudar com o outro, incorporando de forma consciente os grupos subalternos em suas agendas de investigação, a fim de que estes não sejam tratados como objetos.

Este importante cambio de enfoque puede producir un conocimiento que sirva a los grupos sociales interesados por aprender sobre las articulaciones globales y locales de poder, las prácticas hegemónicas globales y las prácticas de los agentes domésticos y cómo estas afectan sus vidas. (Mato, 2014, p. 240).⁵¹

Procurei construir um espaço seguro para que as professoras pudessem compartilhar as suas experiências com estudantes imigrantes. Utilizei o gravador do computador para poder captar todas as falas; além disso, levei um bloco de anotações, para que eu pudesse documentar os gestos, as expressões faciais, os *insights*, ou perguntas novas que pudessem surgir ao longo da roda de conversa.

Nessa sessão analiso as partilhas das professoras sobre suas experiências de acolhimento a crianças imigrantes no contexto escolar. As experiências dessas professoras se dão no cotidiano escolar, mediante a imprevisibilidade da chegada ou da partida dessas crianças, e a falta de suporte necessário por parte do poder público. A presença dessas crianças mobiliza saberes outros com os quais as professoras não estão familiarizadas; apela a uma escola aberta para reconhecer e promover as diferenças; invadem o espaço

⁵¹ Esta importante mudança de enfoque pode produzir um conhecimento que sirva aos grupos sociais interessados por aprender sobre as articulações globais e locais de poder, as práticas hegemônicas globais e as práticas dos agentes domésticos e como essas afetam suas vidas (Mato, 2014, p. 240, tradução do autor).

da sala de aula e interrompem as rotinas e suas contenções, tensionando o currículo e as práticas pedagógicas postas.

Para Bandeira (2018) é no despreparo diante da imprevisibilidade da chegada, que consiste e insiste o movimento de abertura para o outro. Desse modo, a formação dessas professoras é atravessada pelas suas experiências em sala de aula, pelos saberes e conhecimentos mobilizados a partir do seu contato com as crianças imigrantes. É nesse contexto de imprevisibilidade e emergência que urgem ações que, no nosso entendimento, constituem práticas de acolhimento. Cabe ainda dizer que o acolhimento é condição para a hospitalidade. A hospitalidade, por sua vez, compreende uma abertura incondicional ao outro que permite construir relações fecundas com este (Baptista, 2002; 2005).

A hospitalidade deve implicar em algo novo, algo que se cria na irrupção do outro, em permanente invenção de nós mesmos, ante este recém-chegado que também se inventa enquanto o reinventamos. A incondicionalidade da hospitalidade implica também em aceitar o que este outro, o refugiado pode também destruir algo que exista no lugar em que chega sem aviso. (Bandeira, 2018, p. 138).

O reconhecimento da presença do outro é possibilidade para uma aula fecunda. A aula acontece “nas escolhas, a adaptação e transformação do que deixamos, permitimos e acolhemos, nas privações que vivemos” (Bandeira, 2018, p.139-140). As experiências com crianças imigrantes exigem uma nova postura dessas professoras em relação à sua própria prática pedagógica.

Metodologicamente dividi a análise da roda de conversa em títulos que revelam o contexto e o conteúdo que está sendo analisado. Para cada título utilizei uma citação da gravação e são seguidos por um subtítulo que facilita ao leitor identificar a discussão teórica subjacente.

2 “A escola realiza a matrícula e aí elas entram na nossa sala no próximo dia, e a gente tem que se virar” – Chegando ao ponto

O título desse tópico expõe o mote que dá origem à problemática dessa pesquisa. O que as professoras estão fazendo diante da chegada de crianças imigrantes em suas salas de aula? O que elas têm conversado entre si? Como a escola e a secretaria de educação têm gerido essa demanda? Que saberes são mobilizados por essas professoras na sua experiência com estudantes imigrantes em suas salas de aula? O relato das professoras de São Miguel do Oeste, no interior de Santa Catarina, se une a tantos outros

relatos e experiências de docentes por todo o país. A ausência de capacitação para acolher estudantes imigrantes na sala de aula (aqui podemos mencionar as estratégias pedagógicas, o planejamento, a opção por um currículo intercultural, a organização dos espaços da escola, a elaboração de protocolos de acolhimento, dentre outras ações), torna-se um dos empecilhos para a garantia de espaços educativos inclusivos para essas crianças.

Está em vigor a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino. O documento garante a matrícula de estudantes estrangeiros, em qualquer uma das condições supramencionadas, nas escolas do sistema público de ensino brasileiro, sem nenhuma barreira. De acordo com a resolução, uma vez solicitada:

a matrícula será imediatamente assegurada na Educação Básica obrigatória, não devendo ser exigidos documentos traduzidos, bem como na ausência de documentação que comprove escolarização anterior deverá ser realizado um processo de avaliação, permitindo a matrícula no ano adequado para a criança. (Tonetto, 2022, p. 66).

Do ponto de vista jurídico existe uma ampla legislação que garante o acesso de crianças imigrantes às escolas no país. No entanto, a garantia desse direito fundamental em lei não garante que práticas pedagógicas em sala de aula sejam de fato acolhedoras. Ao longo da roda de conversa foi possível constatar a ausência de conhecimento por parte das docentes sobre esses marcos legais. Se, por um lado há instrumentos legais que garantem a matrícula desses estudantes; de outro, faltam estratégias formativas que capacitem as professoras e demais funcionários a trabalhar com essa população em sala de aula.

Quando questionei a Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Oeste se havia algum procedimento para a matrícula de crianças imigrantes na rede municipal, a resposta foi que são matriculadas como as demais crianças. Aqui residem duas questões importantes. A primeira está amparada pela Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre a matrícula de crianças imigrantes sem a imposição de barreiras. No entanto, há uma segunda questão e que fica bastante visível no relato das professoras, que diz respeito ao acolhimento dessas crianças. O fato de permitir a matrícula igualitária para todos não garante a acolhida destes estudantes não-brasileiros na escola.

Para Silva e Torres (2024, p. 50), “em uma postura que busca tratar a todos de forma igual amplia-se ainda mais o abismo da desigualdade e se reconhece,

equivocadamente, que há uma igualdade de acessos nos diferentes campos da vida social”. Com isso, “ao tratar da mesma forma todos os alunos, enfatizamos, automaticamente, aqueles cujas práticas socioculturais e linguísticas são mais próximas da cultura escolar” (Akkari, 2010, p. 21 apud Silva; Torres, 2024, p. 50). Essa compreensão acaba por desconsiderar a presença do preconceito em relação a essas crianças, além de olhar para o fenômeno migratório sempre como um problema extemporâneo, gerido com práticas provisórias (Silva; Torres, 2024).

A Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, estabelece importantes disposições para a acolhida de estudantes imigrantes:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II – prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III- não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV- capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;

V- prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI- oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (Brasil, 2020).

O relato das professoras no título dessa sessão problematiza falta de preparo da instituição escolar para receber crianças imigrantes e, junto com isso, questiona o papel do poder público em propor e estimular estratégias de formação continuada para essas professoras e comunidades escolares do município. De acordo com Oliveira (2019) faltam programas específicos no Brasil de atendimentos de estudantes imigrantes nas escolas. Para Aguiar (2022), as redes de ensino precisam criar diretrizes para o acolhimento de estudantes imigrantes e qualificação dos professores que os recebem. Na roda de conversa, as professoras relataram conversar entre elas sobre esses estudantes, mas nunca pararam de fato para discutir estratégias pedagógicas de acolhimento, ou tiveram qualquer formação sobre como acolher ou gerir uma sala de aula com a presença de crianças imigrantes.

É urgente pensar no acolhimento, que seja eficiente e possibilite que este primeiro contato seja um momento de hospitalidade e que não ofereça para este novo estudante a hostilidade de um ambiente que causa estranheza para ele e para os que ali estão: estudantes, professores e todos os colaboradores. (Silva; Poltozi; Torres, 2023, p. 27).

Diante dessas considerações, não é possível “esperar que o professor fique responsável por administrar todas as demandas de inclusão sem ter capacitação, equipe e materiais para esse processo” (Aguiar, 2022, p. 119). No entanto, “precisamos questionar outras estruturas da educação para entender o motivo que desencadeia morosidade em colocar em prática políticas planejadas para cada contexto” (Rocha; Pires, Mendes, 2022, p. 42). Esses questionamentos “carecem de maior aprofundamento das realidades escolares, especificamente curricular, para não correr o risco de atribuir as dificuldades em incluir aos professores/as” (Rocha; Pires, Mendes, 2022, p. 42).

No que se refere ao currículo escolar este é historicamente um campo de disputas e tem desenvolvido um papel importante no processo de homogeneização cultural em contextos plurais como é o caso do contexto latino-americano (Silva; Torres, 2024). Consoante a Gimeno Sacristán (2013), o currículo é utilizado para padronizar, selecionar, classificar e regular conteúdos que serão cobertos pela ação de ensinar, evitando assim arbitrariedades na escolha do que será ensinado. Esta é também uma forma de manter a cultura dominante em sala de aula, impossibilitando demais aberturas para outros modos de produção do conhecimento. Destarte é necessário “refletir acerca de quais papéis a educação assumiu nos últimos anos, quais identidades, culturas e saberes a escola contribuiu para reafirmar” (Silva; Torres, 2024, p. 43).

As redes de ensino ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A barreira da língua é considerada a primeira grande dificuldade, ainda mais, se considerar que o Brasil é o único país que fala português na América. A legislação determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). A Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) garante, ainda, que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. (Oliveira, 2019, p. 6).

A ausência de capacitação aos professores e professoras para atuarem em sala de aula com crianças imigrantes acarreta na precarização da acolhida desses estudantes e, conseqüentemente, a sua marginalização no sistema educacional. Consoante a Silva, Poltozi e Torres (2023, p. 31):

as temáticas da hospitalidade e do acolhimento deveriam estar presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, orientando práticas e projetos cotidianos direcionados aos estudantes, mas também integrando agendas locais para a formação continuada de professores e gestores.

A ausência de estudos mais específicos no campo das migrações infantis acaba dificultando os processos de integração e acolhida dessa população nas instituições de ensino, na medida em que a criança imigrante é vista como um outro do outro, uma vida que não tem relevância completa para o sistema e o mercado de trabalho.

Muito falta ainda para que as políticas alcancem as crianças refugiadas em suas necessidades peculiares. Políticas efetivas de proteção que considerem os riscos, as múltiplas vulnerabilidades a que estão expostas e as suas vozes, fazem-se necessárias para protegê-las transnacional e nacionalmente dos abusos, violências e explorações; das dificuldades físicas como a falta de água, de alimento, de vestimentas; das doenças; das hostilidades, estigmas e discriminação advindas inclusive quando de sua chegada às comunidades de acolhida; da falta de dinheiro, que por vezes podem levá-las a trabalhos perigosos; do tratamento inadequado por parte de funcionários responsáveis por elas; do isolamento; e ainda atender às necessidades de saúde específicas das crianças refugiadas com deficiência. (Melo; Rocha, 2022, p. 25-26).

Há um outro fator, aquele relacionado aos marcadores étnicos, raciais, culturais e etários que caracterizam as migrações do Sul Global. Esses marcadores, dentro das estratégias de colonização, determinam a importância ou não que se dá aos imigrantes, a depender de onde vem, qual a cor da sua pele e a que gênero pertencem. Para Tonetto (2022), embora haja um avanço nas políticas públicas migratórias, estas não conseguem romper com as hierarquias sociais que continuam mantendo uma visão adultocêntrica, racista e eurocentrada. Consoante a Silva e Torres (2024, p. 41):

os desafios pedagógicos para manter a educação do estrangeiro, comumente são expostos pela dificuldade de falar o idioma, pela cultura e atitudes discriminatórias – xenofobia, adaptação, a desinformação e a falta de formação adequada dos profissionais docentes para receber e conduzir acertadamente esses alunos em espaços educativos.

A presença de crianças imigrantes nos sistemas de ensino demanda um olhar mais complexo sobre o papel da escola, que leve em consideração as peculiaridades dessas crianças, como também questões relacionadas às relações étnico-raciais e a interculturalidade. Consoante a Rocha, Pires e Mendes (2022, p. 38), “as infâncias são plurais, cada uma carrega a sua bagagem cultural, a sua identidade que por vezes é marginalizada dos espaços educativos pelo desconhecimento dos docentes em como acolher a diversidade cultural e linguística”.

Há, portanto, um desafio em formar professores que deem conta de dialogar com a diversidade em sala de aula. Com base na minha experiência como estudante de licenciatura no Extremo Oeste catarinense e nos relatos das professoras, os cursos de formação de professores não abordam a diversidade cultural, racial e econômica do Brasil

sob um ponto de vista crítico. Em muitos casos quando se fala em diversidade, refere-se a inclusão da pessoa com deficiência. A resistência em se falar no negro, nos povos indígenas da região (ou no que sobrou deles), nas desigualdades sociais e nos imigrantes revela o desejo inconsciente em se construir uma cultura homogênea, baseada nos valores e padrões da branquitude.

3 “O meu [aluno imigrante] disse que estava se sentindo triste, porque ele não tinha amizades. [...] Um dia ele começou a chorar, porque é saudade, são emoções, é tudo que há fora” – Migração e trauma

É e daí eles te comentam, às vezes. O meu [aluno imigrante] disse que estava se sentindo triste, porque ele não tinha amizades, né. E daí foi bem significativo, porque todo mundo teve um outro olhar para ele, não que ele né (pausa). Mas, assim, achava que estava bem, um dia ele começou a chorar, porque é saudade, são emoções, é tudo que há fora. E, aí, eu disse, não, então a partir de hoje a gente vai fazer o trabalho, assim, da maneira que a gente sabe, né? Acolher ele, dar um abraço, pedir se estava tudo bem, então foi isso, supriu aquela, né? Agora ele está feliz. (Professora Helena, 2023).

O relato da professora Helena sobre uma experiência com um estudante imigrante em sua sala de aula chama a atenção para a dimensão do trauma sofrido por crianças imigrantes em um contexto escolar novo. Ao chegar no novo ambiente escolar a criança imigrante precisa lidar com uma série de novas dinâmicas específicas da cultura do novo país, como por exemplo, a relação entre professor/adulto e aluno/criança, uma vez que esta se dá no âmbito cultural; uma nova língua, novas modalidades de relacionamento interpessoais, modos de lidar com os sentimentos, metodologia da escola, dinâmica da comunidade escolar, formas de inclusão e exclusão, dentre outras. Segundo Grada Kilomba (2019, p. 2017), o trauma é “o choque terrível da separação e a dor violenta de se privar do elo com a comunidade, tanto dentro como fora do continente” ou do seu país de origem. A dimensão do trauma retratado nessa cena está no isolamento, na perda dos vínculos com outras crianças do seu país de origem, em precisar falar/aprender uma língua diferente, e na dificuldade em estabelecer novos laços com as crianças no novo ambiente social.

Para Martins-Borges (2013, p. 152):

Os refugiados, pelo caráter involuntário e repentino de seu deslocamento, transportam consigo muito pouco do que até então caracterizava sua identidade: hábitos, relações, status profissional e social, residência. Essas partidas não-planejadas, e muitas vezes não-desejadas, são frequentemente tomadas por um sofrimento psicológico diretamente ligado ao traumatismo ao qual foram submetidos no período pré-migratório e migratório (violências

diversas, tortura, testemunhas e vítimas de massacres, morte de parentes, amigos, etc).

A migração forçada exige uma série de processos psíquicos sobre a pessoa que incidirá diretamente na sua saúde mental. Assim, “o deslocamento forçado implica em perdas e rupturas que não puderam ser preparadas e elaboradas” (Martins-Borges, 2013, p. 154).

A garantia de matrícula de crianças em situação de migração forçada na rede de ensino não garante, por sua vez, práticas de acolhimento e hospitalidade em sala de aula. Crianças imigrantes são permanecem num lugar de invisibilidade, “principalmente quando se trata do preparo das escolas brasileiras para acolhê-los e apoiar seus processos de inclusão na nova realidade” (Aguiar, 2023, p. 26). A pouca percepção dos professores sobre os desafios enfrentados pelas crianças imigrantes acaba também contribuindo para uma falsa ideia de que a criança se adaptará naturalmente à nova realidade educativa.

O olhar adultocêntrico sobre o processo migratório limita uma leitura mais abrangente dos dilemas vividos por crianças imigrantes no ambiente escolar novo (o adulto, assim como a criança e a infância são discursos construídos a partir da colonialidade – uma nova leitura sobre o processo migratório de crianças passa pela descolonização desses conceitos). Em muitos casos se conserva a ideia de que, por serem crianças, se adaptam mais facilmente ao novo contexto em relação aos adultos. Esse processo, como já mencionado anteriormente, gera um processo de invisibilização dessas crianças e das dinâmicas sociais, afetivas, emocionais, étnico-raciais, culturais e linguísticas pelas quais passam esses sujeitos no novo território.

Sabendo das particularidades que envolvem essas crianças:

Os/as professores/as podem inclusive ajudar a identificar crianças e adolescentes que precisem ser encaminhados a outros profissionais, como psicólogos e psiquiatras, tornando a escola uma porta de entrada no acolhimento de necessidades especiais e apoio externo. Seu papel é essencial no processo de inclusão escolar dos estudantes migrantes, inclusive nas questões relacionadas à saúde mental e ao desenvolvimento integral. (Aguiar, 2023, p. 27).

É importante que os docentes desenvolvam uma relação de proximidade com esses estudantes, estabelecendo vínculos de confiança. O imprevisto e a ausência de planejamento para acolher crianças imigrantes no sistema escolar acaba tornando o processo de adaptação à escola um momento traumático, de acentuação da sua insignificância para o sistema e fragmentação das suas identidades.

O choro do aluno de Helena é um choro que reivindica o direito dessa criança de ser acolhida na sala de aula, de ter o seu direito à infância resguardado, um choro que desestrutura o currículo hegemônico e desestabiliza a lógica do imigrante como ser qualquer (Agamben, 1993). Não são invisíveis, elas estão aqui no nosso meio e têm o direito de pertencer, de aprender com os seus pares e construir novas possibilidades de (re)existência.

bell hooks nos seus escritos sobre pedagogia e diversidade atenta para a “necessidade de examinar criticamente o modo como nós, professores, conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado” (hooks, 2017, p. 56). A pensadora problematiza o modelo de sala de aula como lugar “seguro”, padronizado e neutro, o que em outras palavras reflete o modelo de sala de aula no qual o professor é o centro, enquanto dá aulas a estudantes silenciosos que só participam quando lhes é permitido falar. Em salas de aula desse tipo estudantes, sobretudo, aqueles advindos de grupos racialmente discriminados, não se sentem seguros para poder participar.

hooks (2020) defende na formação de professores o reconhecimento da autoestima saudável como um componente indispensável no processo de aprendizagem. Para ela essa consciência permite com que todos cresçam num lugar seguro, tendo a oportunidade de crescer integralmente, “de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa” (hooks, 2020, p. 195).

Para Silva, Poltozi e Torres (2023) a escuta ativa dos estudantes imigrantes pode se tornar um elemento central para o desenvolvimento de propostas de acolhimento e hospitalidade em sala de aula.

A escuta permite que os professores compreendam as experiências e os sentimentos singulares dos estudantes migrantes. Esses alunos podem se sentir isolados ou deslocados, e oportunidade de compartilhar suas experiências com um adulto de confiança pode ser reconfortante. Ao ouvir atentamente suas histórias e emoções, os professores mostram empatia e validação, o que ajuda a construir confiança e senso de pertencimento. (Silva; Poltozi; Torres, 2023, p. 35).

Com isso é preciso que instituições de ensino e professores proporcionem espaços para que os estudantes brasileiros possam construir relações de amizade com estudantes não-brasileiros. A construção de vínculos entre estudantes brasileiros e não-brasileiros passa pela instituição de espaços seguros, sem imposição de hierarquias ou impeditivos baseados em preconceitos e estereótipos. É importante que se institua também espaços para as famílias desses estudantes, que as aproximem da comunidade educativa e das

demais famílias. Aqui vale uma menção: muitas famílias de imigrantes são funcionárias nos frigoríficos da cidade, cumprindo longas jornadas de trabalho, o que acaba afastando esses sujeitos do convívio com a comunidade escolar. É preciso pensar em estratégias que oportunizem a essas famílias a participação na vida escolar, bem como o seu direito a acompanhar o desempenho e acolhimento aos seus filhos. O acolhimento dos estudantes imigrantes na escola deve ser também o acolhimento das suas famílias.

Há um trecho importante do relato de Helena (2023) que merece atenção: “[...] E, aí, eu disse, não, então a partir de hoje a gente vai fazer o trabalho, assim, da maneira que a gente sabe, né? Acolher ele, dar um abraço, pedir se estava tudo bem, então foi isso, supriu aquela, né? Agora ele está feliz”. Após a manifestação do estudante a professora decide usar das ferramentas que ela dispõe para mediar a situação.

Choramigar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. Somos provocados a aprender para além dos limites da linguagem, das palavras, onde compartilhamos entendimentos em comum. Somos provocados a aprender com nossos sentidos, com nossos estados sentimentais, e encontrar suas maneiras de saber. Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode ocorrer. (hooks, 2020, p. 134).

Há uma dimensão ética na atitude de Helena que, segundo bell hooks, tem a ver com uma ética do amor. O objetivo aqui não é romantizar a atitude de Helena, tampouco eximir o Estado do seu papel em oferecer subsídios que possam contribuir nas práticas de acolhida e hospitalidade em sala de aula. Segundo bell hooks (2020) o amor na sala de aula tem um papel importante na luta para acabar com a dominação. O amor para a pensadora se constitui pela “combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (hooks, 2020, p. 239), que atuam de forma interdependente. No entanto, não se pode esperar que as crianças imigrantes manifestem sinais de sofrimento emocional para começar a fazer alguma coisa por elas. Por isso, o amor não diz respeito apenas ao fazer o outro se sentir bem, mas a um ato de justiça; “reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, mas que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos” (hooks, 2021b, p. 72). Não há amor sem justiça.

Quando ensinamos com amor “somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula” (hooks, 2020, p. 240). Nesses termos, o amor na sala de aula permite com que reconheçamos cada indivíduo como membro de uma comunidade. Ao

contrário do que se possa afirmar, que o amor nos torna menos objetivos, o ensino com amor nos torna mais conscientes – “nos proporciona a percepção de que não seremos capazes de ter uma experiência significativa na sala de aula sem interpretar o clima emocional de nossos estudantes e lidar com ele” (hooks, 2020, p. 241).

4 “[...] Eles precisam aprender o que a gente impõe. Mas, eu acho que até deveria ter uma [Lei] tipo dos indígenas, né? Para ter essa significação da cultura deles” – Do currículo hegemônico ao currículo intercultural

Talvez o ponto positivo e o ponto negativo acabem sendo o mesmo, essa diversidade cultural. Eles precisam aprender o que a gente impõe. Mas, eu acho que até deveria ter uma [Lei] tipo dos indígenas, né? Para ter essa significação da cultura deles. (Professora Sebastiana, 2023).

O tema da diversidade e das diferenças culturais tem amplamente adentrado as discussões no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Políticas como a Lei nº 10. 639 de 9 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008 se tornaram marco importante na caminhada brasileira pela educação intercultural. No entanto, na prática, notamos o distanciamento ou mesmo o desconhecimento dessas políticas por professores, professoras e gestores escolares.

Conseqüentemente, quando professores e professoras se encontram diante de turmas plurais do ponto de vista étnico e cultural acabam tratando essa diversidade como um problema que deve ser resolvido pela escola e não como uma vantagem pedagógica (Candau, 2016). De acordo com Jiménez e Fardella (2015) muitos docentes restringem o problema da diversidade relacionado a presença de estudantes imigrantes às questões relacionadas à vulnerabilidade social e às lacunas em relação aos seus conhecimentos prévios e como consequência dessa compreensão “la diversidad se vuelve un problema para obtener los mismos niveles y resultados de aprendizaje que sus compañeros autóctnos” (Jiménez; Fardella, 2015, p. 430)⁵².

A presença de estudantes imigrantes em sala de aula é tratada por muitos professores como um problema, pois estes muitas vezes representam situações de incertezas para as quais os professores e professoras não foram preparados, bem como podem tencionar mudanças para as quais os docentes não estão dispostos a se envolver (Jiménez; Fardella, 2015).

⁵² “a diversidade se volta a um problema para obter os mesmos níveis e resultados de aprendizagem que seus companheiros autóctones” (Jiménez; Fardella, 2015, p. 430, tradução do autor).

Conforme hooks (2017), a diversidade cultural confronta professores e professoras, seus conhecimentos, sua formação e sua “autoridade”. De acordo com Vicenzi e Picoli (2022), o encontro com o outro é marcado por conflitos e tensões. Tais conflitos e tensões são o resultado da dificuldade em reconhecermos as diferenças étnicas e culturais e usarmos elas como potencial pedagógico e espaço para o desenvolvimento de propostas educativas criativas e inovadoras do ponto de vista do acolhimento e da hospitalidade. Consoante a Jiménez e Fardella (2015, p. 429), “la falta de sensibilidad cultural, a fin de cuentas, bloquea la capacidad del profesorado para contribuir en la construcción de contextos educativos verdaderamente interculturales y justos socialmente hablando”.⁵³

A reflexão do parágrafo anterior tenciona o modelo escolar hegemônico, estruturado predominantemente pelos referenciais da modernidade (Candau, 2016; Vicenzi; Picoli, 2022). Esse modelo de escola:

serviu sobremaneira aos interesses coloniais, não apenas do colonialismo no sentido econômico, mas da colonialidade, da colonização do imaginário – que afeta tanto os grupos dominantes quanto os oprimidos, embora de maneiras bem distintas uns dos outros – que sobreviveu ao fim dos sistemas políticos coloniais. Assim, em vez de ser um lugar de proteção, de hospitalidade, de experienciar o mundo, a escola torna-se um lugar de violência simbólica e física, de opressão e de chancela da opressão. (Vicenzi; Picoli, 2022, p. 9).

Esse modelo concebe o processo educativo como o ensino de alguns conhecimentos “importantes para a vida”, reduzindo a educação a questões unicamente operacionais (Candau, 2016). No Brasil, “a escola se estruturou a partir de práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais” (Akkari; Santiago, 2015, p. 28). A escola deveria ter como papel apresentar a pluralidade que marca o mundo (Vicenzi; Picoli, 2022). No entanto, a gente acaba se deparando com propostas curriculares fechadas, práticas pedagógicas insuficientes para acolher e dar hospitalidade às diferenças culturais, reduzidas unicamente ao treinamento dos estudantes para testes padronizados. Nesse contexto, as diferenças são percebidas como um problema pedagógico a ser enfrentado.

Segundo afirma Jiménez e Fardella (2015), a escola acaba se tornando um lugar de adaptação cultural, que deve permanecer inalterado mesmo com a chegada de crianças imigrantes. Enquanto espaço de adaptação cultural, a escola pode “converter-se em un

⁵³ “a falta de sensibilidad cultural, a fin de cuentas, bloquea la capacidad del profesorado para contribuir con la construcción de contextos educativos verdaderamente interculturales e justos socialmente falando” (Jiménez; Fardella, 2015, p. 429, tradução do autor).

espacio social que obliga a la renuncia del patrimonio y la herencia cultural del alumnado inmigrante” (Jiménez; Fardella, 2015, p. 433)⁵⁴.

A professora Sebastiana expõe o desafio enfrentado diante da presença de estudantes imigrantes. De um lado há um currículo que regula e padroniza o que e como devem ser ensinados os conteúdos e que historicamente tem servido como espaço de reprodução do pensamento hegemônico, colonial e eurocêntrico. Do outro lado, há estudantes oriundos de realidades escolares não-brasileiras – considerando que no país de origem dessas crianças também existem desigualdades no campo educacional – e que precisam ser acolhidos e reconhecidos em seu modo de dar sentido ao mundo.

A escola, no contexto das migrações, desenvolve um papel fundamental, em razão de que ela é um espaço importante para entendermos o processo migratório em sua totalidade (Silva; Torres, 2024). Por conseguinte, a presença de crianças imigrantes oportuniza o diálogo entre culturas, ao mesmo tempo em que se integram diferentes práticas culturais, experiências históricas contextualizadas, evitando a reprodução de saberes comumente tidos como universais ou canônicos (Silva; Torres, 2024).

A escola tem em mãos uma grande oportunidade. No entanto isso implica:

na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado. (Akkari; Santiago, 2015, p. 31).

Para Akkari e Santiago (2015), o currículo tem um papel importante, pois, a adesão a propostas que articulem educação e cultura se tornam uma possibilidade, “no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos” (Akkari; Santiago, 2015, p. 32-33).

Nessa perspectiva é importante pensarmos o currículo a partir da diversidade presente no ambiente escolar. Para Candau (2008), trata-se de questionarmos as perspectivas monoculturais e etnocêntricas presentes nos currículos escolares e nas políticas educativas e que atuam explicita ou implicitamente nas práticas e concepções pedagógicas dos professores e professoras em sala de aula. Em outras palavras, precisamos assumir uma perspectiva intercultural para o currículo escolar, que dê conta de acolher e dar hospitalidade a todos.

⁵⁴ “converter-se em um espaço social que obriga a renúncia do patrimônio e herança cultural do alunado imigrante” (Jiménez; Fardella, 2015, p. 433, tradução do autor).

A interculturalidade, segundo Walsh (2005b, p. 6):

se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar.⁵⁵

A educação intercultural não se trata simplesmente de reconhecer ou tolerar o outro, mas tem a ver com processos de intercâmbio, que “permintan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos e prácticas distintas” (Walsh, 2005b, p. 7).⁵⁶ A abordagem intercultural tem como ponto de partida o reconhecimento e o intercâmbio com as diferenças. Para que a educação intercultural se torne de fato uma realidade “é necessário trabalhar o próprio “olhar” do /a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (Candau, 2016, p. 815).

Essa mudança de postura só poderá ocorrer se docentes, equipes pedagógicas e de gestão estiverem dispostos a correrem os riscos que esse encontro com as diferenças pode resultar.

A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa. (hooks, 2021a, p. 291).

Também Walsh propõe práticas pedagógicas que permitam que outras formas de conhecimento sejam reconhecidas e acolhidas no espaço escolar. Práticas descolonizadoras, que contestem práticas que reproduzem relações de dominação e dependência. A autora questiona a perspectiva instrumentalista das práticas de ensino e aprendizagem, e defende a pedagogia como metodologia de transformação social, histórica, política. Nesse sentido, o contexto migratório se constitui em cenário

⁵⁵ se refere a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, e busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturais diferentes; uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade que o “outro” possa ser considerado como sujeito com identidade, diferença e agência a capacidade de atuar. (Walsh, 2005b, p. 6, tradução do autor).

⁵⁶ “que permitam construir espaços de encontro, diálogo e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas” (Walsh, 2005b, p. 7, tradução do autor).

pedagógico “donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh, 2016, p. 29)⁵⁷. Professores e professoras devem se nutrir de concepções e práticas pedagógicas que permitam a construção de espaços de aprendizagem interculturais, abertos ao intercâmbio de conhecimentos.

bell hooks (2020) propõe a conexão entre pensamento crítico e sabedoria prática como caminho à superação do pensamento dominante em sala de aula.

a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. (hooks, 2020, p. 280).

A sabedoria prática coloca em questão a sala de aula como espaço de manutenção das relações dominantes de poder, ao defender a ideia de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Um dos princípios da sabedoria prática, segundo a autora, está em “aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro” (hooks, 2020, p. 280).

O reconhecimento da experiência cria um contexto privilegiado para a busca por conhecimento. O desenvolvimento do pensamento crítico articulado à sabedoria prática pode ajudar professores e professoras a construir práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula que desafiem concepções e abordagens pedagógicas incapazes de oferecer acolhimento e hospitalidade às crianças imigrantes.

Ao longo da entrevista foi possível identificar diferentes abordagens, através das quais as professoras desenvolveram e desenvolvem estratégias para integrar os estudantes imigrantes ao ambiente escolar novo. Embora sejam abordagens, na sua maioria, de caráter emergenciais, construídas sob improviso e sem um planejamento curricular adequado, têm resultado efeitos significativos, como é o caso do relato da professora Helena:

A gente estava trabalhando dentro da imigração, os costumes, as comidas típicas, então eu pedi, qual que era a comida, pedi para eles, né, e daí o menino disse que era a *Arepa*. Eu fui pesquisar e tal, e daí eu até queria fazer, mas aí ele explicou que tinha que ser uma farinha toda especial. E daí, meu Deus, a felicidade dele trazer para escola, ele trouxe, eles dividiram; muito capricho assim, na elaboração do prato. E daí, meu Deus, a felicidade de compartilhar as origens dele, né? Depois, até no final, ele me trouxe uma para eu fazer em casa. Mas a felicidade! Daí eu o levei lá em cima [sala dos professores]. Meu Deus, que feliz aquela criança! (Professora Helena, 2023).

⁵⁷ “onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação” (Walsh, 2016, p. 29, tradução do autor).

A experiência da professora Helena com o seu estudante imigrante nos autoriza pensarmos no potencial de hospitalidade presente dentro da escola. Consoante a Baptista (2005), a chegada de imigrantes provoca uma fratura, um sentimento de deslocamento, no entanto, é justamente esse lugar de interrupção e fratura, também o lugar de aproximação desses sujeitos, da emergência dos laços de proximidade.

Na relação de hospitalidade, a consciência *recebe* o que vem de fora com a deferência e a cortesia que são devidas a um hospede, oferecendo-lhe o seu melhor sem, no entanto, desrespeitar sua condição de outro. Pelo contrário, essa condição é valorizada ao ponto de nos sentirmos cúmplices do destino do outro. (Baptista, 2002, p. 159).

Considerando o exposto, o acolhimento e a hospitalidade devem ser permanentes como elementos da educação intercultural. De tal modo, “somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva” (Candau, 2016, p. 809).

A compreensão de hospitalidade perpassa duas formas, condicionalmente ou incondicionalmente. “No primeiro caso, a aceitação do outro ocorre por meio das balizas do direito, da política, da antropologia. No segundo, emerge de forma espontânea e absoluta” (Rollo *et. al*, 2023, p. 5). A hospitalidade condicionada a leis, deveres e obrigações acaba colocando aquele que hospeda numa posição de comando, enquanto o hospede fica subordinado. De outro modo, na sua forma incondicional, a hospitalidade resulta em aceitar o estrangeiro adentrar o espaço e permitir que ele o transforme (Derrida, 2003; Rollo *et.al*, 2023). A hospitalidade “constitui sempre uma experiência de exposição e de vulnerabilidade” (Baptista, 2002, p. 159).

No contexto escolar a hospitalidade deve ir além das linhas determinadas pelo currículo ou do livro didático. O olhar sensível do professor sobre a realidade de estudantes imigrantes deverá movê-lo a construir estratégias que tornem a sala de aula um espaço no qual se possam performar diferentes linguagens, movimentos, histórias e conhecimentos.

Precisamos transformar a escola num lugar de hospitalidade, não de forma artificial, mas marcado por relações de afeto e sensibilidade. De acordo com Baptista (2022), a hospitalidade serve para humanizarmos os chamados não-lugares, territórios por onde cruzam todos os dias diferentes indivíduos e seus destinos. A escola, como lugar plural de encontro e de intermédio, deve se transformar em espaço de mediação humana

e de promoção de valores necessários à vida em comum – em outras palavras, lugar de hospitalidade.

Transformar a escola num lugar de acolhimento e hospitalidade às crianças imigrantes passa por tornar possível elas vivenciarem sua vulnerabilidade sem hesitarem em falhar, ao mesmo tempo em que se sentem reconhecidas e respeitadas (hooks, 2021a). A escola deve criar dinâmicas que busquem incluir estudantes imigrantes e suas famílias nos ciclos de relacionamentos que permeiam a comunidade educativa. O processo de acolhida precisa ocorrer de modo integral, isto é, incluindo as famílias dessas crianças na vida da escola.

5 “Eu tenho dificuldade na escrita e não sei falar, não sei nem escrever, nem ler na língua deles, no espanhol. Mas, a gente consegue, como nós estamos falando, através da cultura deles, eles relatam para nós como é o dia a dia deles, a gente acaba criando esse acolhimento” – Linhas de fuga

Na ausência de ações focadas no acolhimento de crianças imigrantes na rede pública municipal de São Miguel do Oeste, as professoras que recebem esses estudantes em suas salas de aula acabam encontrando linhas de fuga para oferecer-lhes o máximo possível de condições dignas de aprendizagem, ainda que tais condições ocorram de forma provisória e sem um plano de ação específico. Essas linhas de fuga surgem onde a vida se encontra ameaçada, lá onde o direito universal à educação integral corre risco, urgem das fissuras do currículo.

É sobre essas linhas de fuga que desejo escrever ao longo desse tópico. Linhas estas que chacoalham as bases de uma educação desconectada da realidade dos seus estudantes; linhas que tencionam a ausência do estado em promover ações eficazes para o acolhimento e hospitalidade às crianças e famílias de imigrantes; linhas que se cruzam com outras, costurando possibilidades para a educação; linhas que formam contornos, criam desvios, enfrentamentos, linhas para um devir.

Estudantes de outras classes sociais, raciais e procedência nacional, desestabilizam o modelo de educação bancária e hegemônica, ao sugerir mudanças nas estruturas curriculares e nas práticas pedagógicas em sala de aula. A presença de imigrantes provoca a escola e os docentes a repensarem sobre qual currículo é necessário, qual modelo de escola acolhe, quais relações devem ser construídas, quais práticas pedagógicas devem ser exercidas.

Conforme hooks (2017, p. 56), “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional”. Diante dessa realidade, muitos educadores na intenção de abordar o currículo considerando a diversidade, acabam adicionando, sem nenhum olhar crítico, informações superficiais sobre outras culturas, transformando, assim, o currículo em multicultural, mantendo intactas as relações de poder que o permeiam (Silva, 2016). Ao optar por uma abordagem intercultural do currículo a escola deve ter em mente que o currículo é um instrumento político e cultural, que tem como objetivo desconstruir narrativas responsáveis pela manutenção das condições de subalternidade de alguns grupos racialmente tidos como inferiores.

O pensamento crítico defendido por bell hooks em sua obra nasce da percepção de que a sala de aula, diversa como é, não pode apenas reproduzir relações de dominação baseadas na raça, classe ou lugar de origem. É preciso, no entanto, criar ambientes em que estudantes e professores possam construir caminhos para a superação de preconceitos e das relações de poder. Consoante a autora, a educação como ferramenta de colonização tem moldado as instituições de ensino, “afetando a forma como o conhecimento é apresentado aos estudantes, assim como a natureza das informações” (hooks, 2020, p. 61). Desse modo, a dinâmica das salas de aula acaba influenciada por essa lógica perversa de manutenção da colonialidade.

Na verdade, a gente tem que planejar um pouquinho de cada. Para aquele que não está alfabetizado, para aquele que já está alfabetizado. A gente tem que pensar a turma como um todo. Então, a gente pensa, sim, em algumas situações, mas quando dá também. Porque a gente tem os conteúdos também para serem trabalhados. (Professora Mônica, 2023).

Na maioria das vezes temáticas ligadas às relações étnico-raciais e à diversidade, quando trabalhadas, aparecem como conteúdo transversal (quando dá). A presença de crianças imigrantes na sala de aula gera tensionamentos, mas, na prática, provoca poucos movimentos. As escolas não se planejam para acolher essas crianças. As professoras trabalham quando dá, quando aparece algo no planejamento que dá para encaixar, ou quando surge alguma situação imprevisível e que requer uma tomada de atitude imediata.

No seu livro sobre pertencimento, bell hooks (2022) relata que, apesar de fazer parte do todo, ela como mulher negra, permanecia à margem. A criança imigrante, apesar de fazer parte do todo da sala de aula e da comunidade escolar, permanece à margem dela, uma forasteira, como diria Patricia Hill Collins (2016). Essas crianças são recebidas pela escola e precisam se ajustar às contingências da sala de aula, um ajuste entre o ser criança,

o ser estudante e o ser imigrante. Espera-se que esta não ocupe mais espaço do que aquele que lhe foi disponibilizado. Mesmo assim, a sua presença põe em questão as leis da sala de aula, assim como todos os seus atores. A criança imigrante põe em xeque a existência da própria sala de aula (Bandeira, 2018).

Segundo Bandeira o imigrante expõe as fragilidades da sala de aula, sua inconsistência, seus silêncios, suas palavras impronunciáveis, a sua presença provisória geram tensões, colocando em choque o currículo e as práticas pedagógicas sacralizadas que orientam e determinam o lugar no qual cada sujeito se encaixa. Aqui, “o ajuste necessário para essa aula acontecer é resultante de seu desajuste ao que está posto” (Bandeira, 2018, p. 118). A criança imigrante é condição de possibilidade para uma outra educação.

Estávamos trabalhando sobre migrações, conversamos porque as pessoas migram. Então teve o depoimento dele, porque ele queria contar. Pensa, ali a aula viva! Eu pedi se ele não se importasse de contar como foi o trajeto de vir até no Brasil. Nossa, foi umas cinco aulas assim, né! Todo mundo perguntando, tudo o que passaram, trechos a pé. Eu me emocionei, tive que me conter para não chorar, porque ele contava, nossa, que pai e mãe também não comiam para deixar o alimento para eles, e muito medo, porque eles paravam nesses alojamentos de refugiados, então, era policial o tempo todo, contava, sabe? (Professora Mônica, 2023).

O cotidiano da sala de aula revela-se rico em possibilidades. As experiências vivenciadas pelas professoras com estudantes imigrantes revelam o potencial pedagógico presente nas relações que se formam no dia a dia. Segundo hooks (2017, p. 117), “as estratégias pedagógicas podem determinar a medida com que todos os alunos aprendem a se envolver de modo mais pleno com ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência”. A formação de comunidades de aprendizagem passa por criarmos espaços seguros nos quais os estudantes, sobretudo, aqueles das camadas mais vulneráveis da sociedade, possam se expressar livremente, sem o receio de terem suas experiências instituídas como algo exótico.

Aqui, gostaria de chamar atenção para a ideia de que a formação continuada não se dá somente através de momentos formais – ainda que sejam necessárias ações da secretaria de educação junto às professoras e equipes pedagógicas – mas, ocorre também no dia a dia, nas experiências que permeiam o cotidiano dessas professoras em sala de aula. Na ausência de capacitação para acolher, o cotidiano escolar tensiona uma mudança de postura por parte das docentes e da comunidade escolar.

Assim como a criança, enquanto devir-criança, tenciona a escola e a educação para uma mudança de postura, o cotidiano tenciona um devir-professor, na medida em

que ele possibilita o rompimento com o que está posto. A escola, com as suas regras e contingências é colocada em xeque, na medida em que a presença de crianças imigrantes requer uma nova relação entre professores e estudantes. Não se trata apenas de uma relação baseada em convenções e regras, mas de relações erigidas no reconhecimento da diversidade étnico-racial, linguística, sociocultural e de nacionalidade.

O acolhimento a crianças imigrantes exige ações complexas que envolvam os diferentes elementos que compõem as suas experiências. É dever da escola estar aberta à chegada desses estudantes, oferecendo-lhes condições dignas para se desenvolverem e seguir suas jornadas. Para Santiago, Castro e Lopes (2024, p. 21), “o Ato educativo para com o outro é uma das garantias do encontro como afeto, como aconchego e como diálogo com a diferença”. Nesse sentido, a educação para o acolhimento de crianças imigrantes deve ocorrer de modo que estas crianças tenham acesso à educação de forma integral, respeitando as suas diferenças.

Retornando a bell hooks (2021a) a sala de aula precisa ser reconhecida pelas professoras e professores como lugar de enfrentamento à naturalização dos processos de subordinação baseados na manutenção das relações de poder. É preciso compreender esse espaço como lugar de formação do pensamento crítico, que extrapola a formação acadêmica. A autora “oferece sabedoria prática sobre o que fazemos e podemos continuar a fazer para tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora” (hooks, 2021a, p. 27).

Para poder incluir al alumnado inmigrante de manera normalizada, es preciso “transformar la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno”. Las instituciones educativas han de ser espacios integradores de la educación formal e informal. Para ello, resulta esencial llevar a la práctica proyectos educativos integradores en los que participen todos los agentes de la comunidad educativa, promoviendo así desde la escuela la convivencia y la cohesión social y adecuando a la sociedad ante el desafío de la diversidad. En este sentido, destacan actuaciones como las aulas abiertas, los talleres o las tertulias sobre temas que afecten a la comunidad educativa. (Garrido Rodríguez, 2021, p. 635)⁵⁸.

A instituição de espaços de formação continuada voltadas para o acolhimento dessas crianças deve ser vista como prioridade pelas secretarias de educação; além disso,

⁵⁸ Para poder incluir o aluno imigrante de maneira normalizada, é preciso “transformar a escola em espaço de comunicação, convivência e integração em seu entorno”. As instituições educativas não de ser espaços integradores da educação formal e informal. Para isso, é essencial levar à prática projetos educativos integradores em que participem todos os agentes da comunidade educativa, promovendo assim desde a escola a convivência e a coesão social e adequando a sociedade perante o desafio da diversidade. Neste sentido, destacam-se atuações como aulas abertas, as oficinas, ou as reuniões sobre temas que afetam a comunidade educativa. (Garrido Rodríguez, 2021, p. 635, tradução do autor).

é preciso ouvir as professoras e suas experiências em sala de aula, como se sentem em relação aos seus estudantes imigrantes; também se faz necessário uma mudança nas concepções curriculares que sustentam as práticas pedagógicas cotidianas dessas docentes; a aprendizagem de um novo idioma não só pelas crianças que chegam, como também pelas professoras que as recebem em suas salas de aula. É urgente uma educação culturalmente sensível, decolonial, que não esteja fechada em normas, ou num conjunto de prescrições pedagógicas, mas aberta às possibilidades que o outro culturalmente diferente pode oferecer (Silva; Torres, 2024).

Desse modo, a opção por um currículo decolonial tensiona as linhas da colonialidade, ao construir um pensamento pedagógico emancipatório, pelo qual participam e são produzidos outros sujeitos que exigem pensarmos outros projetos políticos, outra educação e outra sociedade. A presença de corpos negros, migrantes e indígenas de forma horizontal e não hierarquizada dentro do espaço escolar tensionam as pedagogias que reforçam as relações de poder e saber, disputando outras narrativas e epistemologias (Gomes, 2023). Nesse sentido, não há, portanto, como construirmos um currículo decolonial sem nos envolvermos politicamente na luta contra as assimetrias constituídas pelo racismo. Um currículo decolonial deve ser concebido dentro de uma perspectiva emancipadora, considerando as realidades dos diferentes sujeitos do processo educativo, de modo a promover livremente a construção das suas identidades.

Como exposto anteriormente, uma prática curricular decolonial deve levar em conta o *locus* de enunciação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O fazer docente precisa ocorrer de forma engajada, considerando a realidade complexa da sala de aula como um lugar de reflexão e produção de outros saberes além daqueles considerados canônicos. Portanto, deve tornar-se um lugar de proximidade e de reconhecimento e promoção mútua das diferenças.

O acolhimento a crianças imigrantes e às demais crianças pertencentes a grupos socialmente excluídos, passa pela compreensão de que o currículo é um texto político e racializado, portanto, permeado por relações assimétricas de poder e saber. É necessário a construção de uma prática curricular engajada, capaz de questionar a realidade social opressora por meio de práticas pedagógicas emancipadoras. Somente assim, tomando consciência do papel do currículo na formação das subjetividades, tanto de estudantes quanto de professores e professoras, é que seremos capazes de promover uma educação que verdadeiramente reconheça as diferenças como um privilégio pedagógico.

**POR UMA GEOGRAFIA DA PROXIMIDADE:
formação para o acolhimento e a hospitalidade⁵⁹ - considerações sobre a pesquisa.**

Uma vez que nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente a estar presentes no agora.

bell hooks. *Ensinando comunidade*. (2021a, p. 89).

⁵⁹ Título inspirado no artigo “Para uma geografia de proximidade humana”, de Isabel Baptista. Publicado na Revista Hospitalidade, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 11-22, 2. sem. 2005.

Nestas últimas páginas traçarei algumas considerações sobre minha pesquisa. Depois de tantos autores lidos, escolhas metodológicas, crises de escrita e existenciais, mudanças de percursos, chega o momento em que é preciso largar a caneta por um tempo – mesmo que seja por um tempo breve. A sensação de ainda ter algo a dizer, de que deixei escapar algumas coisas enquanto tentava agarrar outras, se encontram com a necessidade de colocar o texto sobre a mesa para que outros o leiam. Essa pesquisa de mestrado me conduziu por muitos caminhos e, na medida em que me arriscava sobre eles, me deparava com suas bifurcações e suas veredas.

Escrevo para não adoecer, para entender o mundo e agir sobre ele. Pela escrita torno-me sujeito; ao escrever fui entendendo um pouco mais sobre mim mesmo, o meu lugar no mundo e a realidade que me circunda. Esse texto é formado por palavras que se ergueram entre a desobediência e o desejo em tornar a vida um pouco mais suportável. Ao escrever expulso aqueles que me veem como parte da sua conquista colonial, como um pedaço de terra, subordinado às suas “fantasias invasivas de subordinação” (Kilomba, 2019, p. 225). Ao longo dessa dissertação me propus a uma escrita decolonial – uma escrita na qual eu me enxergasse, pudesse sentir o relevo do papel em contato com a minha pele, causando sensações diversas em meu corpo. Enquanto escrevia deixava fluir junto à caneta diversos sentimentos, como dor, alegria, dúvida, ansiedade, tristeza, saudade. Todas essas experiências deram à luz palavras que me ajudaram a estar no texto, ora de forma mais tímida, ora de modo mais fluído.

A entrada nesse campo de pesquisa se deu mediada pela minha experiência pessoal enquanto professor/estudante, negro da Região Norte, vivendo em São Miguel do Oeste, no Extremo-Oeste de Santa Catarina, na Região Sul. O sentimento de não pertencimento advindo das constantes e constrangedoras abordagens sobre o meu lugar de origem e a minha descendência me fizeram ir em busca de respostas. Eu me sentia/sinto um estrangeiro, sem poder pertencer totalmente àquele lugar. O imaginário de uma cultura pura, de ascendência europeia, perpassa as fantasias dos sujeitos dessa região que se autodenominam alemães e italianos (Renk, 2014; Silva, 2004). Ser observado e interrogado são formas de controle que incorporam o poder (Kilomba, 2019). Mas, pela escrita, rompo com qualquer tentativa de domínio sobre o meu corpo, me coloco como autor e dono da minha própria história.

Iniciei essa dissertação apontando que a matrícula de crianças imigrantes na rede pública municipal de São Miguel do Oeste tensiona o currículo escolar e o imaginário que permeia os corpos das professoras e demais profissionais a respeito destes novos

estudantes. O currículo escolar é permeado por narrativas que “celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (Silva, 2016, p. 101). Desse modo, o currículo e a sala de aula são permeados por relações de poder e saber, que determinam o lugar em que cada sujeito deve ocupar, segundo o seu pertencimento racial.

Foi possível compreender como se constituem as identidades das crianças imigrantes no contexto escolar. As noções de criança e infância são influenciadas por compreensões instituídas como universais, sujeitos passivos, pequenas adultas, inocentes, ou mesmo a partir da moral neoliberal enquanto protagonistas da sua própria vida, treinadas para o consumo. Tais compreensões são tensionadas por uma perspectiva de infância e criança desde o pensamento latino-americano. As crianças e as infâncias são plurais, cada qual se desenvolve em contextos socioculturais e espaciais específicos. Nesse sentido, a escola é desafiada a olhar para a criança e para a infância de modo a compreender estas não como objeto da educação, mas uma alteridade, como possibilidade para a construção de uma nova escola. São as crianças, nos seus múltiplos contextos e existências, possibilidades para a formação de professores e uma educação de qualidade, antirracista e intercultural.

A temática migratória, de maneira geral, passa despercebida nos espaços de formação de professores da rede municipal de educação de São Miguel do Oeste. Apesar de ser uma realidade reconhecida pela secretaria de educação e pelas professoras, o tema nunca foi discutido em momentos de formação e planejamento. Essa realidade vai ao encontro também da não aplicação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Assim, a migração (compreendendo as ações de acolhimento das crianças imigrantes) é abordada de forma emergencial e provisória, em momentos eventuais, quando há algum conteúdo no livro didático, sobretudo, aqueles ligados à diversidade cultural. A migração entra no currículo como um elemento da diversidade, sem considerar as diferentes experiências de privação que esses indivíduos forçados a deixar seus países precisam se submeter para sobreviver. Por sua vez, a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 dispõe de orientações para a matrícula e ações de acolhimento de crianças imigrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e apátridas no sistema público de ensino. Considerando os itens dispostos no Artigo 6º da Resolução, a secretaria de educação do município de São Miguel do Oeste não aplica integralmente as diretrizes, como por exemplo, a oferta de capacitação aos professores e funcionários sobre práticas de inclusão de estudantes não-brasileiros.

Durante a roda de conversa e as idas a campo, pude presenciar cenas e ouvir das professoras algumas experiências que emergiam das urgências do cotidiano, por exemplo, pequenos detalhes que faziam a diferença, como: deixar as crianças escreverem ou ler em sua própria língua; o esforço de algumas docentes em melhorar a autoestima desses estudantes por meio do emprego do espanhol em algumas atividades, ou mesmo permitir com que os estudantes falassem no seu idioma dentro da sala de aula; abrir espaço para que falassem da sua cultura e do seu país para os colegas. São fissuras abertas num contexto de contingências, possibilidades para uma outra educação possível.

No decorrer da pesquisa pude também analisar os limites e as possibilidades para a formação de professores ao acolhimento de crianças imigrantes. Dentre os limites encontrados estão aqueles relacionados à própria concepção de criança, infância e de currículo que temos. Em grande parte, a formação inicial de professores e os nossos currículos são construídos a partir de uma compreensão universal de infância e criança, sem levar em consideração as infâncias e suas interseccionalidades. Para Nilma Lino Gomes (2023, p. 227), talvez por estar tão enraizada no que “há de mais comum e simples no currículo é que a colonialidade ainda não seja percebida por muitos estudiosos da educação”, restringindo o currículo a uma simples transmissão de conteúdos. Além disso, as diretrizes de formação inicial e continuada de professores tem sofrido um esvaziamento nos últimos anos de conteúdos do campo das Ciências Humanas, em detrimento de uma perspectiva instrumental do processo de ensino e aprendizagem. É preciso optarmos por uma educação intercultural e antirracista, que reconheça e promova as diferenças de forma horizontal, capaz de dialogar com as diferentes infâncias e seus contextos. Precisamos exigir dos responsáveis ações imediatas que coloquem em prática a Lei 10.639/03 e as orientações da Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020.

Dentre as possibilidades para uma educação intercultural e capaz de acolher as crianças imigrantes, estão: a capacitação de professores e funcionários sobre práticas de acolhimento de estudantes não-brasileiros; a contratação de professores fluentes no idioma da criança recém chegada para acompanhá-las com suas famílias no seu processo de inserção na comunidade escolar; a promoção de ações antirracismo e contra a xenofobia entre os estudantes da escola; a oferta de curso de português como língua de acolhimento; aplicação de testes e procedimentos para classificação do nível escolar na língua do estudante; o trabalho interdisciplinar; a criação de espaços seguros para a escuta desses estudantes, dentre outras ações.

As experiências de acolhimento narradas pelas professoras constituem o território a partir do qual ocorrem suas experiências de formação baseadas em sua sabedoria

prática. O conhecimento que surge da experiência molda a forma como as professoras ensinam o que sabem, ao construírem estratégias – ainda que de forma emergencial – para oferecer condições dignas de ensino e aprendizagem aos estudantes imigrantes (hooks, 2020). Para bell hooks (2020, p. 281) “é a sabedoria prática que nos leva a reconhecer o papel vital da intuição e de outras formas de inteligência emocional na criação de um contexto fértil para a constante busca por conhecimento”. As experiências dessas professoras geram saberes através dos quais ocorrem o seu processo de autoformação, de forma orgânica, permeando todas as esferas da sua vida.

Desse modo, a formação do professor deve ser concebida como um processo permanente, que ocorre através do encontro com o outro, pela “emergência dos laços de proximidade” que este denota (Baptista, 2005, p. 15). O contato com o outro implica um risco e ao mesmo tempo é um terreno fértil, pois, “quando outra pessoa entra no universo da nossa mesmidade, nada poderá voltar a ser como antes” (Baptista, 2005, p. 16). A presença de crianças imigrantes apela à escola formas concretas de respostas que não se limitem apenas ao ato da matrícula, mas que ocorram de modo permanente através de ações e estratégias de acolhimento em sala de aula, na organização das rotinas, nos momentos de planejamento e formação continuada das professoras e dos professores.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461–474, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>. Acesso em 08 de set. de 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AGIER, M. Refugiados diante da nova ordem mundial. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 197–215, nov. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200010>. Acesso em 17 de dez. de 2023.

AGIER, Michel. **La condition cosmopolite: l’anthropologie à l’épreuve du piège identitaire**. Paris: La Découverte, 2013.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu portuñol fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras**. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social, UFRJ. Rio de Janeiro, 2023.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 28–41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 18 fev. de 2024.

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Cláudia Assis *et. al.* Novos imigrantes em Santa Catarina no tempo presente. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino *et. al.* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, Rosana. Contribuições da academia para o Pacto Global da Migração: um olhar para o Sul. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino *et. al.* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. **Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BAPTISTA, Isabel. Lugares de Hospitalidade. In: DIAS, Célia Maria de Moraes (Org.). **Hospitalidade, Reflexões e Perspectivas**. São Paulo: Manole, 2002. p. 157-164.

BAPTISTA, Isabel. Para uma geografia de proximidade humana. **Revista Hospitalidade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 11–22, 2005. Disponível em: <https://www.revhosp.org/hospitalidade/article/view/219>. Acesso em: 5 mar. de 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos a nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 9-25.

BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. DE. Infância. **Sede de Ler**, v. 3, n. 1, p. 3-4, 21 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/28875>. Acesso em 19 de dez. de 2023.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 17 de fev. de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 17 de fev. de 2024.

BRASIL. Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020. **Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro**. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em 13 de fev. de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em 21 de dez. de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em 21 de dez. de 2023.

CARBALLO, Francisco; MIGNOLO, Walter. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 41-60.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99–127, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>. Acesso em 17 de out. de 2023.

COSTA, Luis A. (2014) O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n. esp., p. 551-576, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qqkYCQWDZVDsBp9t8xwJZCj/?lang=pt>. Acesso em 23 de ago. de 2023.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. “Tu não é daqui, né?": uma escuta responsiva do dizer. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar. **Palavras e contrapalavras: o individualismo como erro fundante**. Caderno de Estudos XIV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

DULCI, Tereza Maria S.; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales, [S. l.]**, p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ELHAJJI, Mohammed. **O intercultural migrante: teorias e análises**. Porto Alegre: Fi, 2023.

EVANGELISTA, Lázaro de Oliveira, SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa; ROCHA, Cristianne Maria Famer. “Escrevivências”, narrativas autobiográficas e intelectualidade negra: a escrita acadêmica como resistência. **Revista Inter-Ação**, vol. 46, n. 3, dez. 2021, p. 1330-44. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67945>. Acesso em 10 de out. de 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Maria Isabel Mena. El Lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 750-769, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p750>. Acesso em 15 de set. de 2024.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARRIDO RODRÍGUEZ, Pedro. Desafios e oportunidades do sistema educacional diante da imigração e da diversidade cultural. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 626-640, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664049>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 223-246.

GRAJZER, Deborah E.; VERONESE, Josiane R. P.; SCHLINDWEIN, Luciane M. A proteção de crianças migrantes e refugiadas: desafios contemporâneos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 653-672, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73438>. Acesso em 26 de set. de 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021a.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante: 2020.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021b.

HORTA, Célio Augusto. América Latina: conceito e limites. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 191–218, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/33121>. Acesso em: 9 set. 2024.

JIMENEZ, Felipe; FARDELLA, Carla. Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. **RMIE**, Ciudad de México, v. 20, n. 65, p. 419-441, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005. Acesso em: 25 fev. de 2024.

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914>. Acesso em: 28 maio. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. ¿PARA QUÉ NOS SIRVEN LOS EXTRANJEROS? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 67-84, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300006>. Acesso em 17 de out. de 2023.

LEITE, Lúcia Helena A.; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Dossiê Paulo Freire: o Legado Global, v.35, p. 01-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Acesso em 12 de mar. de 2024.

LEME GARCEZ, M. C.; ALBERTON POZZER, S. (De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha. **Aula**, [S. l.], v. 28, p. 85–95, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/aula2022288595>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 27, n. 2, p. 407–424, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000200010>. Acesso em 31 de jan. de 2024.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S. l.], v. 21, n. 40, 2013. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/368>. Acesso em: 17 fev. de 2024.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015.

MATO, Daniel. No “estudiar al subalterno”, sino estudiar con grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder. **Desafíos**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 237–264, 2014. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/3210>. Acesso em: 25 maio. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Adriana Almeida Sales de; ROCHA, Priscilla Franco. Criança refugiada: da proteção ao direito à educação no Brasil. In: CAVALCANTE, Cláudia Valente; LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga; NOLETO, Adma Palmira Jaime; RIBEIRO, Antonia de Paula (orgs.). **Educação, migração e diversidade na contemporaneidade**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MOURA, Gheysa Daniele Pereira; PUGA, Lúcia. Infância migrante. In: RIOS, Otávio *et. al* (orgs.). **Epistemologias, Culturas e Vozes Interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 7 set. 2023.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 14 fev. de 2024.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

ORTIZ OCANA, Alexander; ARIAS LOPEZ, María Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**. v.16, n.31, pp.147-166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>. Acesso em: 08 de jun. de 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: La Fronteira, 2017.

PAGLIARIN, Lidiane; FÁVERO, Altair; TREVISOL, Marcio. Políticas para a formação de professores: avanços e retrocessos nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14941, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14941>. Acesso em: 9 de mar. de 2024.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

PAVEZ-SOTO, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. **Tla-melaua**, Puebla, v. 10, n. 41, p. 96-113, 2017. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000100096. Acesso em 17 de dez. 2023.

PEREIRA, Renata Marques dos Santos. **Ensinando a transgredir: as contribuições de bell hooks na formação de professores: desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade**. In: Ocupação Maí, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Cadernos do CEOM**, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2100>. Acesso em 21 de abril de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Migração e Infância: o que dizem as produções científicas da área da educação? In: CAVALCANTE, Cláudia Valente; LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga; NOLETO, Adma Palmira Jaime; RIBEIRO, Antonia de Paula (orgs.). **Educação, migração e diversidade na contemporaneidade**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

RODRÍGUEZ CASTRILLÓN, C. M.; ROBAYO NOREÑA, S. M.; COLORADO RENDÓN, S. E.; OSPINA DIAZ, K. B. School, racialization and intercultural education. **Educazione interculturale**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 61–72, 2024. Disponível em: <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/18085>. Acesso em: 6 jun. 2024.

ROLLO, R. M.; DARSIE, C.; FARIA, M. A. de; ROCHA, C. M. F. Brasil, um país de todos? As faces da hostilidade em narrativas de estudantes universitários refugiados. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.18777>. Acesso em 28 de jan. de 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALAZAR HENAO, Myriam; BOTERO GÓMEZ, Patricia. Política, niñez y contextos de vulnerabilidad: trazos e narrativas en un contexto local de Colombia. In: LLOBERT, Valeria (compiladora). **Pensar la infancia desde América Latina: um estado de la cuestión**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 133-134.

SAMPAIO, Helena ALMEIDA E SILVA. Infância e biopoder: o governo das crianças no neoliberalismo. **Synesis**, v. 13, n. 1, p.77-96, abr. 2021a. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2066>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

SAMPAIO, Helena Almeida e Silva. Máquina de guerra e infância “entre”: notas sobre a desterritorialização da infância contemporânea. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 60–81, 2021b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54910>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 129–153, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698132765>. Acesso em 10 de dez. de 2023.

SANTIAGO, Flávio; CASTRO, Gabriela Rodrigues de; LOPES, Jader Janer Moreira. “Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil”: enunciações sobre movimentos infantis e espacializações do viver. **Cadernos para o Professor**, [S. l.], v. 2, n. 46, p. 23, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.62556/t1k18332>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Feiruque de Jesus dos; VICENZI, Renilda. A escrevivência para uma educação antirracista: uma possibilidade pedagógica. In: JÚNIOR, Edinaldo Enoque da Silva; SCHUTZ, Jenerton Alan; SANTOS, Sérgio Roberto (orgs.). **Educação em Diálogo: Caminhos, encruzilhadas e perspectivas**. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 2013-226.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Adriano Larentes da. **Fazendo cidade: a construção do urbano e da memória em São Miguel do Oeste-SC**. 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; POLTOZI, Nicole Magalhães; TORRES, Ana Carolina. **Boas-vindas! Referências para o acolhimento de pessoas migrantes na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Rodrigo. M. D. da.; TORRES, Ana. Carolina. Imigrantes e refugiados como desafio pedagógico: práticas docentes em uma escola municipal de São Leopoldo - RS. **Vivências**, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 39-54, 2024. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/1265>. Acesso em: 16 fev. de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 23 de ago. de 2023.

SOUZA, Nelsa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TONETTO, Maria Luiza Posser. **Entre zonas de silêncio e (re)existências**: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.

TRUZZI, Oswaldo; MONSMA, Karl. Sociologia das migrações: entre a compreensão do passado e os desafios do presente. **Sociologias**, [S.I.], v. 20, n. 49, p. 18-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/VVbNqQf4tHhz6VvxZbWrBQR/>. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

UNDA LARA, René; LLANOS ERAZO, Daniel. Producción social de infancias em contextos de cambios y transformaciones “rurbanas”. In: LLOBERT, Valeria (compiladora). **Pensar la infancia desde América Latina**: um estado de la cuestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 35-59.

UNDA LARA, René. Sociología de la infancia y política social: ¿Compatibilidades posibles?. **Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, n. 5, p. 44-68, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150824003>. Acesso em 30 de ago. de 2023.

VICENZI, Renilda.; PICOLI, Bruno. A. Escola, ressignificação, descolonização: narrativas de estudantes Kaingang na fronteira Sul do Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19356>. Acesso em: 18 fev. de 2024.

WALSH, Catherine. (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma. **Interculturalidad y política**: desafíos e posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005a. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005b.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminhos. In: Walsh C. **Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala, 2016. p.23-68.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAWASKI, Tatiane Peres; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva decolonial. In: SANTOS, Dayse Rodrigues dos; MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena (orgs.). **Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 7-20.