

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carolina Araújo da Rosa

**A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de  
estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**

Porto Alegre

Carolina Araújo da Rosa

**A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Magali Mendes Menezes.  
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades.

Porto Alegre

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Araújo da Rosa, Carolina

A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS / Carolina Araújo da Rosa. -- 2024. 178 f.

Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Interculturalidade. 2. Círculos de cultura. 3. Círculos dialógicos-investigativos-formativos. 4. Formação dialógica. 5. Extensão. I. Menezes, Magali Mendes de, orient. II. Título.

Carolina Araújo da Rosa

**A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Mendes de Menezes

**Aprovada em:** Porto Alegre, 10 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes - Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade LaSalle - Canoas

---

Profa. Dra. Kathryn Lum Dominique  
European University Institute – Florença/Itália

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Às professoras que participaram do Projeto de Extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de Auto (Trans)formação Docente," que também são coautoras desta pesquisa, pois, graças a elas, a construção desta dissertação foi possível. Sou profundamente grata pela presença, comprometimento e disposição de cada uma em participar desse espaço dialógico, repensando constantemente suas práticas e compartilhando diálogos, angústias, incertezas e, sobretudo, esperanças. Minha profunda admiração e agradecimento a todas que dividiram comigo esses caminhos formativos.

Dentre as professoras que participaram deste projeto, agradeço especialmente às minhas amigas e companheiras de vida e profissão, "Las Sudamericanas", Carolina, Paula e Mariana. Nossa conexão, repleta de diálogos e afetos, me inspirou a buscar minha própria auto (trans)formação.

Expresso minha imensa gratidão à minha orientadora, Magali, por sua generosidade, coerência e por ser um exemplo de docência ética e politicamente comprometida.

Ao meu amor, companheiro de vida e colaborador nesta pesquisa, Giovani, sou grata por sua sensibilidade e atenção. Agradeço a paciência e parceria quando, por vezes, estive distante, absorvida por esta pesquisa, especialmente neste momento crucial em que estamos construindo nosso lar.

À minha mãe, Ana Luiza, expresso minha profunda gratidão pelo amor, acolhimento, lucidez e confiança em mim.

Ao meu pai, Edison, agradeço por me conhecer tão bem, por entender minhas intempéries, por ser meu refúgio e por suas orientações sempre carregadas de amor.

Ao meu querido amigo Anderson, agradeço por todo o afeto e encorajamento durante essa etapa.

À minha querida amiga Miriam, a quem admiro profundamente, agradeço pelo incentivo, pelas correções e pela inspiração que ela representa como pesquisadora atenta, dedicada e competente.

Agradeço aos meus amigos queridos que me incentivaram e acompanharam nesta jornada, pela compreensão diante dos convites recusados, pelas ausências e pelas distâncias.

Aos meus queridos colegas de trabalho, agradeço a leveza e compreensão durante minhas abstrações no espaço de trabalho, especialmente nos momentos em que mais precisei me dedicar às leituras e à escrita.

Aos colegas do grupo de orientação do PPGEDU, agradeço por todo o conhecimento e aprendizado compartilhados.

Por fim, agradeço aos professores que integraram minhas bancas de defesa, por suas contribuições, leituras indicadas e considerações fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para a escrita desta dissertação.



*“Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
(...)  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente  
vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas  
mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o  
coração.”*

**— Gonzaguinha**

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da presença de estudantes imigrantes oriundos de países latino-americanos no ambiente escolar e na construção de um projeto de educação intercultural. A reflexão sobre a interculturalidade como abordagem ética e política é central, pois busca promover diálogos entre diferentes saberes na escola e possibilita o enriquecimento cultural mútuo. A pesquisa utilizou um espaço de formação dialógica através do Projeto de Extensão ‘Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de auto (trans)formação docente’, voltado para professoras da educação básica da RME-Canoas-RS. Guiados pelos princípios dos círculos de cultura de Paulo Freire e dos círculos dialógicos-investigativos-formativos propostos por Celso Ilgo Henz, os encontros foram desenhados para atender às demandas identificadas pelas docentes tendo como referência a interculturalidade e a imigração. A experiência proporcionou um ambiente de formação contínua baseado em trocas e reconhecimento das esperanças comuns. O estudo destacou a interculturalidade como ferramenta essencial para o acolhimento no contexto escolar, ressaltando a importância de uma postura ética-política para criar ambientes mais acolhedores e democráticos.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Círculos dialógicos-investigativos-formativos; Círculos de cultura; Formação dialógica; Extensão.



## RESUMEN

Esta investigación examina cómo la presencia de estudiantes extranjeros provenientes de países latinoamericanos influye en el ambiente escolar y facilita la construcción de un proyecto de educación intercultural. En este contexto, la reflexión sobre la interculturalidad como una perspectiva ética y política cobra centralidad, promoviendo diálogos entre diferentes saberes en la escuela y permitiendo el enriquecimiento cultural mutuo. Se adoptó un espacio de formación dialógica compuesto por cuatro encuentros, dentro del Proyecto de Extensión ‘Círculos de Cultura y Círculos Dialógicos: Procesos de auto (trans)formación docente’, dirigido a profesoras de la educación básica de la RME-Canoas-RS. Guiados por los principios de los círculos de cultura de Paulo Freire y los círculos dialógicos-investigativos-formativos propuestos por Celso Ilgo Henz, los encuentros se diseñaron para atender las demandas identificadas por las docentes. La experiencia proporcionó un ambiente de formación continua basado en intercambios y en el reconocimiento de aspiraciones y esperanzas comunes. El estudio destacó la interculturalidad como una herramienta esencial para la inclusión efectiva de niños en el contexto escolar, subrayando la importancia de una postura ética-política para crear ambientes más acogedores y democráticos.

**Palabras-clave:** Interculturalidad; Círculos dialógicos-investigativos-formativos; Círculos de cultura; Formación dialógica; Extensión.

## **ABSTRACT**

This research investigates the influence of the presence of foreign students from Latin American countries on the school environment and the construction of an intercultural education project. The reflection on interculturality as an ethical and political approach is central, as it seeks to promote dialogues between different forms of knowledge in the school and enables mutual cultural enrichment. The research utilized a space for dialogical training through the Extension Project 'Circles of Culture and Dialogical Circles: Processes of (Self)Transformation in Teacher Training,' aimed at basic education teachers in the Municipal Education Network (RME) of Canoas, RS. Guided by the principles of Paulo Freire's circles of culture and the dialogical-investigative-formative circles proposed by Celso Ilgo Henz, the meetings were designed to address the demands identified by the teachers, with interculturality and immigration as key references. The experience provided a continuous training environment based on exchanges and recognition of common hopes. The study highlighted interculturality as an essential tool for the effective inclusion of children in the school context, emphasizing the importance of an ethical-political stance in creating more welcoming and democratic environments.

**Keywords:** Interculturality; Dialogical-Investigative-Formative Circles; Culture Circles; Dialogical Training; Extension.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Legislação brasileira que assegura o direito à educação ao imigrante .....	39
Tabela 2 - Notícias Prefeitura de Canoas. Organizado pela autora. ....	85
Tabela 4 - Relação das matrículas de Imigrantes em Canoas.....	87
Tabela 5 - Informações sobre as professoras inscritas no Projeto de extensão. Organizado pela autora. ....	102
Figura 1 - O imigrante na política Brasileira. Organizado pela autora.....	33
Figura 2 - Caminhos metodológicos da pesquisa. Organizado pela autora.....	68
Figura 3 - Países de origem .....	88
Figura 4 - Idiomas falados pelos estudantes.....	88
Figura 5 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos.....	95
Figura 6 - Convite Projeto de Extensão.....	101
Figura 7 - Convite para o primeiro encontro do projeto de extensão .....	106
Figura 8 - Registro encontro 1 a .....	107
Figura 9 - registro encontro 1 b .....	108
Figura 10 - registro encontro 1 c .....	108
Figura 11 - registro encontro 1 d .....	109
Figura 12 - registro encontro 1 e .....	109
Figura 13 - Registro encontro 1 f .....	110
Figura 14 - registro encontro 1 .....	112
Figura 15 - registro encontro 1 .....	112
Figura 16 - registro encontro 1 .....	113
Figura 17 - fotografia do 1º encontro dos círculos .....	113
Figura 18 - Partitura musical:Capricho n.09 - Aboio .....	127
Figura 19 - Registro fotográfico do encontro 3 .....	128
Figura 20 - Registro fotográfico do encontro 3 .....	135
Figura 21 - Registro em vídeo do 3º encontro do projeto de extensão .....	144
Figura 22 - Cartaz dos livros disponibilizados no encontro 4 .....	151
Figura 23 - Cartaz dos livros disponibilizados no encontro 4 .....	151
Figura 24 - Livro Jean e a festa entre culturas.....	154
Figura 25 - Curta metragem 'Drapo A - A bandeira'. ....	156

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	21
<b>1.1 Nasce um problema de pesquisa</b> .....	27
<b>2. SOBRE DESLOCAMENTOS MIGRATÓRIOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	31
<b>3. INTERCULTURALIDADE COMO UM EXERCÍCIO ÉTICO-POLÍTICO</b> .....	44
<b>3.1 Reconhecimento e interculturalidade</b> .....	49
<b>3.2 Diálogos interculturais</b> .....	53
<b>3.3 Das possibilidades de um projeto de educação intercultural</b> .....	59
<b>4. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	68
<b>4.1 (Re)conhecendo o campo de pesquisa</b> .....	69
<b>4.1.1 Uma primeira aproximação: questionário preliminar em uma escola da RME-Canoas</b> .....	69
<b>4.1.2 Análise das ações para imigrantes nas reportagens da Prefeitura de Canoas-RS</b> .....	71
<b>4.1.3 As matrículas de estudantes estrangeiros e seus desdobramentos na RME-Canoas</b> .....	85
<b>4.2 Círculos dialógicos: Processos de auto(trans)formação</b> .....	93
<b>5. OS ENCONTROS DIALÓGICOS E AS NARRATIVAS DOCENTES</b> .....	100
<b>5.1 Círculo 1: Reconhecendo-nos em nós mesmos e na história do outro</b> .....	107
<b>5.2 Círculo 2: Diálogos e tensionamentos interculturais - possibilidades de um projeto de educação intercultural</b> .....	114
<b>5.3 Círculo 3: Das diversas linguagens possíveis e dos exercícios de tradução</b> .....	126
<b>5.4 Círculo 4: Ressignificação da Memória como Direito</b> .....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRELAÇANDO AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM DIÁLOGO</b> .....	164
<b>REFERENCIAIS</b> .....	168
<b>APÊNDICE A – Questionário sobre estudantes imigrantes na sala de aula</b> .....	178
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do Projeto de extensão</b> .....	179



*“Com a roupa encharcada, a alma repleta de  
chão.*

*Todo artista tem de ir aonde o povo está*

*Se foi assim, assim será.*

*Cantando me desfaço e não me canso*

*De viver nem de cantar.”*

**— Milton Nascimento.**

## INTRODUÇÃO

A perspectiva intercultural destaca a necessidade de um diálogo constante entre diferentes culturas, com o objetivo de estabelecer vínculos, promover a compreensão mútua e respeitar as diferenças. Reconhecer o outro em toda a sua complexidade implica não apenas compreender sua história pessoal, mas também a história social e política de seu povo. Partindo do pressuposto de que nossa trajetória individual está intrinsecamente entrelaçada com a história coletiva da sociedade em que vivemos, observa-se que, na América Latina, nossa formação social, econômica e política é profundamente marcada pela colonialidade e pelas interações entre diversas culturas. Esse contexto reflete uma narrativa permeada por uma história trágica e violenta, especialmente para os povos marginalizados.

Nesse cenário, a presença de imigrantes provenientes do continente latino-americano em escolas públicas de educação básica da cidade de Canoas é uma realidade que merece um olhar atento. Em razão de conjunturas sociais, econômicas e políticas, sobretudo, em países latino-americanos, o Brasil, na última década, recebe uma grande quantidade de famílias de diferentes origens culturais e linguísticas, que deixaram, muitas vezes, todas as suas referências de vida, em busca de um outro viver. A legislação brasileira oferece determinadas garantias a essas famílias, que passam a ser usuárias dos sistemas públicos de saúde, assistência social e educação. O município de Canoas é o destino de muitas dessas famílias, por isso, o aumento significativo de matrículas de crianças, adolescentes e adultos de outros lugares, com línguas diferentes, costumes diferentes, na rede pública de ensino.

Embora o município de Canoas ofereça programas de acolhimento para as famílias em situação de imigração, as iniciativas no âmbito escolar para inclusão e apoio a esses estudantes ainda são recentes. As normativas que orientam práticas educativas, visando ao reconhecimento das suas identidades culturais e ao suporte pedagógico específico, estão em desenvolvimento. O engajamento e a criação de práticas pedagógicas de acolhimento aos estudantes estrangeiros, para além da simples inclusão, precisam reconhecê-los como parte da construção coletiva que é passível de ser estabelecida no espaço da vida escolar. Diante disso, torna-se crucial refletir sobre um projeto educacional capaz de fomentar uma consciência crítica e historicamente informada no ambiente escolar, especialmente, em relação às diversas identidades socioculturais que se formaram em contextos distintos do brasileiro.

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica a sua razão de ser tanto em contribuir para a discussão de um tema tão atual como por trazer em suas bases a observação, de modo empírico, da limitação de um projeto de educação político-pedagógico que reconheça e respeite as características das diversas culturas dentro do ambiente escolar, promovendo um espaço propício para diálogos interculturais que orientariam e promoveriam práticas pedagógicas sensíveis a uma realidade de acolhimento e reconhecimento da diversidade.

São percepções que se fundamentam na experiência de sala de aula atuando como professora da Rede Municipal de ensino de Canoas, onde observei o aumento do número de educandos nascidos em outros países do continente latino-americano. Ao acompanhar o processo de inserção escolar desses alunos, percebi os obstáculos em relação às aprendizagens, à comunicação em outra língua e à construção de vínculos sociais e afetivos com outros estudantes e com o espaço escolar. Ademais, testemunhei as dificuldades pedagógicas em organizar orientações e metodologias que atendessem às complexidades de pensar numa educação que contemple, discuta e valorize as múltiplas identidades socioculturais.

O objetivo principal desta pesquisa é **investigar como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto de educação intercultural**. Nesse contexto, a reflexão sobre a interculturalidade como uma abordagem ética e política ganha centralidade, promovendo diálogos entre diferentes saberes no espaço escolar, com especial atenção às possibilidades de enriquecimento cultural mútuo.

Para investigar a interculturalidade como um posicionamento na construção de um projeto epistêmico, ético e político de educação, é imprescindível realizar uma análise crítica da cultura hegemônica. Para isso, a abordagem desta pesquisa se fundamenta na Filosofia Intercultural, uma corrente de pensamento que valoriza a diversidade cultural e reconhece a multiplicidade de formas de conhecimento e sabedoria. Nesse sentido, entende como essencial reconhecer e valorizar a riqueza das culturas presentes na América Latina, utilizando essa diversidade como base para o diálogo intercultural e evitando as tendências homogeneizantes que perpetuam a cultura dominante.

A escola tem historicamente funcionado como um instrumento de controle social, moldando a subjetividade dos indivíduos de modo a favorecer os interesses da cultura dominante em diferentes sociedades. Tanto no espaço escolar quanto fora dele, nossos modos de vida, relações e práticas são frequentemente subordinados aos valores dessa cultura hegemônica. Embora a função predominante da escola tenha sido a de manter e reproduzir as relações de poder que marginalizam diversas culturas em favor de uma única, nesta pesquisa, busco refletir sobre os desafios da educação e, sobretudo, sobre seu potencial de desempenhar um papel transformador na sociedade a partir dos sujeitos, das relações e dos diálogos possíveis.

Para tanto, como opção metodológica, foi concebido um espaço de formação dialógica através do Projeto de extensão ‘Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de auto (trans)formação docente’ voltado para professoras<sup>1</sup> da educação básica de Canoas-RS. Guiado pelos princípios dos círculos de cultura de Paulo Freire e dos círculos dialógicos-investigativos-formativos propostos por Henz (2018), os caminhos formativos foram desenhados para atender às demandas identificadas pelas docentes.

Organizo a escrita desta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, ao narrar minha trajetória docente, busco identificar pistas nos caminhos que me conduziram até esta pesquisa. Nesse processo, traço o percurso da investigação, que se entrelaça com minhas experiências profissionais e pessoais, as quais fundamentam minhas escolhas. Ao revisitar minhas vivências, retomar essas experiências, foi fundamental para dar sentido à minha trajetória e, também, a esta pesquisa, sendo essencial para compreender e reafirmar minhas escolhas referenciais e metodológicas ao longo de todo o processo.

Além disso, neste primeiro capítulo, já começo a destacar um elemento fundamental que me orientou por toda a trajetória desta pesquisa: o diálogo. A partir do diálogo e dos encontros, é possível pensar coletivamente em uma educação comprometida com a superação das injustiças sociais, culturais e epistemológicas. Os encontros, as trocas e os afetos que me mantiveram sempre atenta às questões emergentes das minhas práticas docentes também me incentivaram a conceber uma pesquisa que não apenas desenvolvesse teoria, mas que partisse da realidade e retornasse a ela, com o objetivo de promover uma transformação.

---

<sup>1</sup> Optou-se por usar o substantivo no feminino, pois a maioria das participantes da pesquisa eram professoras.



O segundo capítulo, contextualiza a evolução das políticas migratórias no campo educacional, analisando, ao longo do tempo, os caminhos traçados por governos e sociedade a partir da legislação dos séculos XIX e XX. Esse panorama histórico é fundamental para compreender como as políticas migratórias moldaram a inclusão e a participação dos imigrantes no sistema educacional brasileiro, evidenciando as lacunas no apoio a crianças e famílias em contextos escolares. É, exatamente, neste capítulo que se justifica a pesquisa focada nos estudantes latino-americanos, que representam uma parcela significativa no sistema educacional. Além disso, pesquisas apresentadas apontam para a carência de orientações pedagógicas e diretrizes voltadas ao acolhimento desses estudantes.

Na sequência, exploro o conceito de interculturalidade, com base nos trabalhos de autores como Raúl Fornet-Betancourt (2004, 2014, 2021), Catherine Walsh (2003, 2008, 2010, 2012), Fidel Tubino (2019) e Vera Candau (2002, 2008), selecionados, entre diversas leituras, como referências centrais para a reflexão sobre interculturalidade como uma disposição ética-política e a construção de diálogos entre diferentes saberes. Além de discutir o conceito de interculturalidade, o referencial teórico escolhido permite refletir e aprofundar outros conceitos relevantes para a pesquisa, como reconhecimento, diálogo e as possibilidades de elaborar um projeto de educação intercultural.

Detalhar os caminhos metodológicos da pesquisa é o foco do quarto capítulo, iniciando com o primeiro contato com o campo de estudo, que foi crucial para definir o direcionamento da investigação. Apresento a análise dos dados sobre as matrículas de estudantes estrangeiros no sistema de ensino de Canoas-RS, bem como as iniciativas da rede em relação à inclusão e acolhimento desses alunos. Além disso, exploro o encontro com os Círculos Dialógicos e seus processos de auto (trans)formação (Henz, 2018), justificando a escolha dessa abordagem para avançar com a investigação.

O quinto capítulo relata os encontros realizados no âmbito do Projeto de Extensão, bem como as análises baseadas nas contribuições e considerações coletivamente desenvolvidas durante esses encontros. As colocações das professoras participantes revelaram situações-limite que promoveram reflexões coletivas e análises das relações e interações interculturais no contexto escolar.

É importante destacar que ao longo da escrita desta dissertação, ocorre uma mudança no sujeito de análise. Esse fenômeno se alinha ao entendimento de que os processos de pesquisa e todos os processos que envolvem sujeitos comprometidos em revisar sua prática são também processos de auto (trans)formação. Ao iniciar esta pesquisa, apresento-me como sujeito de minha própria história, e, ao narrá-la, reescrevo e ressignifico essa história em face da ação reflexiva que sustenta a formação e a transformação docente. Conforme avanço na pesquisa, percebo-me refletida em outras professoras que participam deste processo e passo a me reconhecer mais no coletivo. Assim, ao ler esta pesquisa, é possível observar uma mudança deliberada no sujeito, que transita do reconhecimento individual para um reconhecimento coletivo, evidenciado por um processo de diálogos e interações contínuas.



*“Y uniré las puntas de un mismo lazo  
Y me iré tranquilo, me iré despacio  
Y te daré todo y me darás algo  
Algo que me alivie un poco más  
[...]  
Y hablo de países y de esperanzas  
Hablo por la vida, hablo por la nada  
Hablo de cambiar esta, nuestra casa  
De cambiarla, por cambiar nomás.”*

— **Mercedes Sosa.**

## 1. CAMINHOS PERCORRIDOS

*“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se.”*

*Paulo Freire.*

Considerando esta pesquisa como parte significativa da minha trajetória, entendo como essencial trazer elementos importantes que perpassam não apenas minhas experiências docentes, mas também outras vivências que se entrelaçam e comunicam os caminhos pelos quais percorri. Caminhos que, antes de aqui, já apontavam para a direção de um olhar que busca estar sempre atento ao outro, aos outros. Pistas das possíveis escolhas e das posições que couberam ser tomadas diante de realidades diversas e experiências em meus caminhos na educação. Contextos vividos que incentivaram a busca pela compreensão e superação das realidades, desigualdades e injustiças. As histórias, assim como as escolhas e nossas posições no mundo, nunca têm por trás de si uma única razão.

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 1992, p.25).

Assim como para Freire, interessou-me a compreensão do processo das coisas experienciadas nas rotinas entre o profissional e o pessoal. Aprender, de fato, tem um poder libertador. Logo, diante de um caminho a seguir, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2007. Já no começo da graduação, comecei a trabalhar como estagiária em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre, onde permaneci por dois anos. Essa minha primeira experiência foi fundamental para a construção da minha identidade como professora. Nessa escola, as educadoras eram envolvidas diretamente com o sindicato dos professores do município e engajadas no processo pedagógico, o que me fez perceber, então, que o trabalho dentro da escola repercutia direta e indiretamente na comunidade onde a escola estava inserida. A partir dessa experiência, pude perceber que a educação ia muito além dos conteúdos. Passei a enxergar a educação de maneira mais ampla, social e política, como uma ferramenta essencial para o processo de transformação da sociedade.

Após alguns semestres estagiando em escolas, decidi me inscrever na seleção de uma bolsa de monitoria. Ao iniciar a bolsa, passei a frequentar as reuniões do Grupo de

Trabalho e Formação Humana (GTFH-UFRG)<sup>2</sup>. A partir dessa experiência, comecei a refletir e a compreender melhor os processos políticos e sociais que permeiam minha formação e minhas práticas. As discussões, as trocas e os relatos dos professores e dos educadores com os quais tive contato me possibilitaram uma nova leitura de mundo. Assim, ao aprender a ler o mundo, fui construindo e descobrindo outras possibilidades de movimentos contínuos na minha trajetória como professora.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, ingressei como professora na rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul. Esta foi minha primeira experiência como alfabetizadora. Descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria história foi fundamental. Este então seria o sentido da alfabetização? Aprender a ler o mundo, construindo e descobrindo suas palavras, escrevendo suas ideias, desenvolvendo a criatividade com autonomia e liberdade. De acordo com Freire (1982, p. 11), “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”, logo minha práxis passaria por não reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras, já que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', construindo-o através de uma prática consciente e de conscientização. “*A conscientização, para além de conhecimento ou reconhecimento, é opção, decisão, compromisso, postura ética*” (Freire, 2019, p. 90). Alfabetizar é conscientizar. Ernani Maria Fiori, ao escrever sobre o método de aprendizagem de Freire, afirma que:

A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (Fiori, 2019, p. 28).

A partir da construção de suas palavras, o sujeito também constrói o seu mundo. Busca novas palavras, não para acumular, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Toma para si, então, a consciência de testemunho de uma história da qual é o autor. À medida que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se torna reflexivamente mais responsável por essa história (Fiori, 2019, p.11). Coloca-se, assim, em condições de poder reexistir criticamente as palavras de seu mundo para saber e poder dizer as suas palavras.

A leitura e a escrita das palavras [...] passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que

---

<sup>2</sup> GTFH-UFRGS: Grupo de Trabalho e Formação Humana – UFRGS – Coordenado pela professora Dra. Laura Souza Fonseca.

falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (Freire, 1992, p.41).

Disposta a ensinar e aprender minhas próprias palavras, recém-saída da universidade, com tantas ideias sobre o que deveria fazer, percebi, em pouquíssimo tempo, que a realidade dos sujeitos que faziam parte do espaço escolar era muito mais complexa quando vivenciada de perto. Na minha atuação em sala de aula, naquele início de carreira, foi muito difícil enfrentar os embaraços sociais e políticos da vida docente. O magistério público do estado, desde aquele tempo, e até mesmo anteriormente, vinha passando por um desmonte que se observava a partir da falta de recursos materiais dentro do espaço escolar, falta de apoio aos sujeitos, falta de orientadores e, por vezes, de supervisores pedagógicos, falta de compreensão das realidades e diferentes identidades escolares, além do excesso de professores com contratos de trabalho frágeis e temporários.

De acordo com Trein (2022), a falta de novos concursos na rede foi 'compensada' pela constante opção da mantenedora por contratações temporárias como forma de suprir as demandas de recursos humanos da rede. O alto número de professores com contratos temporários de trabalho - sendo quase um terço de sua totalidade - acaba produzindo uma precarização significativa dos vínculos docentes e, conseqüentemente, um não comprometimento político por saberem que serão passageiros. Além disso, o não reajuste dos vencimentos também representou uma significativa perda salarial para os professores da rede. A partir de 2015, além da corrosão no poder de compra, o funcionalismo público estadual passou a ter parcelamento de salários, prática que foi mantida por algum tempo. À falta de reajustes somaram-se os constantes parcelamentos salariais, resultando na queda do poder de compra e no fenômeno de endividamento da categoria, que muitas vezes recorreu a empréstimos para receber o valor integral de seu salário. O plano de carreira do magistério público estadual (Lei n. 6.672, 1974), na forma como estava sendo implementado, ou até mesmo não cumprido em alguns de seus dispositivos, levava a perdas de garantias originalmente estabelecidas e a direitos que deveriam ser assegurados a todos os profissionais docentes atuantes nas redes públicas de ensino.

Problemas que persistem e se agravaram desde aquela época foram fundamentais para que, posteriormente, eu pudesse refletir de maneira mais crítica não apenas sobre as funções e operações sociais do sistema de ensino, mas também sobre as relações dos sujeitos com a escola e com os saberes. A consciência sobre essa realidade da educação foi construída já durante a minha formação na graduação, quando se buscava lutar por uma educação

pública, gratuita e de qualidade, capaz de garantir a emancipação dos sujeitos apesar dos entraves burocráticos, das demandas sociais das comunidades e das condições precárias de trabalho às quais os profissionais da educação estavam submetidos.

Tendo conhecimento da falta de supervisores e orientadores em diversas escolas da rede estadual, manifestei meu interesse em suprir uma dessas vagas para ter outras experiências de trabalho na área da educação. Tive a oportunidade de assumir uma vaga na supervisão pedagógica de uma escola que atendia adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas na FASE-RS<sup>3</sup>.

Sempre tive um forte interesse nas pessoas e em ouvir suas histórias. Quando alguém compartilha sua experiência, não apenas ouço, mas também tento me colocar no lugar dela, compreendendo sua perspectiva. Narrar sua história é revelar a si mesmo, é reviver vivências, é se abrir para o outro e mostrar como se enxerga o mundo. Ao observar através dos olhos do próximo, também nos desenvolvemos, nos transformamos, nos emocionamos e nos conscientizamos.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma no mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro (Fiori, 2019, p. 22).

O diálogo é caracterizado pela expressão de ideias, reflexão sobre práticas, compartilhamento de experiências, conscientização coletiva, comprometimento mútuo e comunicação efetiva, o que dá significado à palavra 'diálogo'

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. [...] A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. (Fiori, 2019, p. 26)

Ao me deparar com os sujeitos da socioeducação e ouvir seus relatos de vida marcados pela exclusão, vivenciei uma experiência que me sensibilizou e me fez refletir sobre o papel da educação e o meu próprio papel naquele contexto como educadora. Vi vidas tão cedo marcadas pela violação de direitos, pelos estigmas, pelas marcas sociais do abandono, da miséria, do tráfico, da violência, da privação de liberdade. A dificuldade de conceber a educação para um grupo socialmente excluído, os desafios e as fronteiras enfrentadas ao

---

<sup>3</sup> FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul

tentar promover uma educação emancipatória e libertadora foram experiências profundas para mim. Naquele contexto, aprendi a dialogar e a escutar as angústias dos colegas, ao mesmo tempo em que compartilhava as minhas próprias. Também aprendi a promover projetos, elaborar planos de trabalho e estudos, além de aprender a lidar (ou não me perder tanto) na burocracia da rotina escolar. Tornei-me mais assertiva em minhas opiniões e, acima de tudo, consciente de que os sistemas educacionais frequentemente operam para reproduzir uma lógica de dominação e repressão, dificultando as trocas genuínas. Compreendi que somente através de práticas educacionais comprometidas com lutas reais por uma educação humanizadora e pela inclusão social podemos superar essas barreiras.

O diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. [...]os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...] Nem é um favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...]A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador ou de educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. [...]O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou pela educadora aos educandos (Freire, 1996, p.60-61).

Ao refletir sobre como é possível desenvolver, dentro do contexto escolar, práticas engajadas através de diálogos, penso que é fundamental assumir uma posição ético-política coerente com aquilo que acreditamos e defendemos, estar completamente presentes nos espaços ocupados, sempre revisando posições e em constante movimento e diálogo.

Críticas contemporâneas aos preconceitos, considerando como informam a educação, o modo como aprendemos o que aprendemos, têm sido a intervenção radical que tornou possível restaurar a integridade na sala de aula. A integridade está presente quando a congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza (hooks, 2020, P. 64).

A pedagogia engajada, sobretudo, é o movimento das ideias, da esperança e da busca constante por uma educação como prática de liberdade. Para isso, é fundamental assumir posições coerentes com aquilo em que acreditamos.

Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática (Freire, 1996, p. 41).



A convicção de que a democracia floresce em ambientes onde a liberdade e os diálogos são não somente possíveis, mas imprescindíveis, é o movimento de ideias trocadas entre as pessoas em suas 'inteirezas' e integridades. Acreditando que a educação é um ato ético-político necessário na busca da superação das injustiças sociais, culturais e epistemológicas em sociedades desiguais, a pedagogia engajada se torna uma ferramenta de luta por uma educação mais crítica e libertadora. "Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico" (Freire, 2001, p. 113).

Ao considerar novas oportunidades e perceber a possibilidade de condições de trabalho mais favoráveis do que as oferecidas pela rede estadual, decidi buscar uma mudança. Após ser aprovada em concurso público, iniciei minha trajetória como professora da Educação Básica no município de Canoas-RS. A escola para a qual fui convocada localiza-se em uma área periférica da cidade. As famílias atendidas pela escola enfrentavam extrema pobreza e vulnerabilidade social. Embora me considerasse preparada para trabalhar com uma comunidade tão carente, muitas vezes me sentia perdida. É importante destacar que as dificuldades encontradas nesse contexto não vinham das crianças ou das famílias que faziam parte daquele espaço. As dificuldades surgiam da dolorosa constatação do não funcionamento adequado de uma rede de atendimento que deveria garantir mínimos direitos a esses sujeitos. Percebi então a escola imersa em sua rotina burocrática, presa a uniformidades e crenças incontestáveis. Nos trajetos diários e na rotina, muitas vezes não encontrávamos o que buscávamos ou precisávamos. Diante dessa realidade, encontrei outras educadoras que compartilhavam o desejo de repensar suas práticas. Esse encontro possibilitou a modificação dos ambientes em que estávamos inseridas diariamente. Compartilhar angústias, estudos e rotinas com profissionais engajadas e comprometidas com a educação foi fundamental para que eu pudesse continuar percebendo e repensando a prática educacional. Sobre esses movimentos de reflexão diante das realidades escolares, como educadora, bell hooks destaca a importância de uma pedagogia engajada que promova um diálogo construtivo e reflexivo.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, pág. 49).

Valorizo imensamente os encontros que a vida me proporcionou, muitos deles viabilizados pela minha jornada na docência. Ao longo dos anos, trabalhei em diversas

escolas e cultivei relações profissionais e pessoais repletas de afeto nos diferentes espaços por onde passei. Acredito que manter relações afetuosas em qualquer ambiente, especialmente na educação, é fundamental. O afeto não apenas como metodologia de trabalho, mas como método e caminho para uma educação engajada. A importância das trocas e a sensibilidade necessária para estar verdadeiramente presente permitem enxergar o outro e estar com ele.

Em seu livro "Construindo Pensamento Crítico", bell hooks afirma que "relacionamentos de solidariedade, tanto no âmbito da amizade quanto no do esforço intelectual, nos permitem construir uma visão mais expansiva do mundo e da cultura em que vivemos" (hooks, 2020, p. 72). Através desses relacionamentos, de conexões honestas e afetuosas com colegas, é possível construir um diálogo que constantemente nos desafia a manter uma consciência crítica sobre nossas ações, métodos e propósitos. São trocas dialéticas que possibilitam a consideração e a reavaliação de nossos posicionamentos, estratégias e valores (hooks, 2020, p. 73).

### **1.1 Nasce um problema de pesquisa**

Além das rotinas compartilhadas no ambiente educacional, uma viagem de férias motivada por diálogos e afetos se concretizou. Durante essa jornada pela América do Sul - compartilhada com companheiras de profissão que se tornaram amigas - surgiu em mim um forte desejo de estudar a língua espanhola, levando-me a me inscrever em um curso que não apenas ensinava o idioma, mas também explorava a cultura latino-americana. Esse processo me levou a reavaliar minhas referências. Paralelamente, comecei a perceber como essa cultura estava integrada ao cotidiano das escolas em Canoas, especialmente com a chegada de famílias de outros países latino-americanos.

Notei um grande número de alunos imigrantes nas escolas, o que trouxe desafios significativos. Inicialmente, a barreira do idioma se destacou. As dificuldades de comunicação acarretaram uma série de outros problemas, como a classificação dos alunos no sistema educacional, a adaptação das práticas pedagógicas dos professores e a avaliação do aprendizado, que nem sempre conseguia considerar adequadamente a condição de imigrante dos alunos, sua língua materna e sua cultura.

A partir da aprovação da BNCC<sup>4</sup> (2017), a rede de ensino iniciou um processo de reorganização das diretrizes curriculares municipais, elaborando um novo referencial

---

<sup>4</sup> BNCC – Base Nacional Comum Curricular

curricular que se tornou o principal documento para a construção e/ou reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos das escolas. Durante esse processo, tive a oportunidade de participar de formações e reuniões propostas pela rede e pela escola. Constatei que, apesar do aumento significativo do número de estudantes imigrantes, pouco foi discutido sobre o tema.

Nesta época, ao analisar a documentação produzida e observar as práticas e rotinas escolares, foi notória a ausência de normativas que orientassem as práticas dos educadores no sentido de promover o apoio e a orientação pedagógica direcionado a esses sujeitos.

Ao mesmo tempo em que observava profissionalmente o processo de inserção de educandos imigrantes na escola e a reestruturação das diretrizes, dos referenciais e dos projetos pedagógicos, dediquei-me também às aulas do curso de língua espanhola e cultura latino-americana. Durante as aulas com crianças e nas interações com as famílias recém-chegadas à escola, que falavam apenas espanhol, não apenas ampliei meus conhecimentos em relação à língua e à cultura, mas também procurei facilitar a comunicação entre família e escola.

Nesse período, fui responsável pela disciplina de Projeto Pedagógico Alternativo das turmas de anos iniciais. Meu planejamento era construído a partir do perfil e das necessidades de cada turma, considerando as particularidades de cada grupo. Desenvolvi planos de aula e estratégias que buscavam integrar os alunos estrangeiros, com foco na prática oral da língua espanhola e na promoção de oportunidades de trocas culturais.

Essa experiência intensificou meu desejo de expandir meus estudos por meio de leituras e teorias que contribuam para minha formação acadêmica e profissional. Considero essencial realizar uma pesquisa que problematize contextos de desigualdade e promova interações entre diferenças por meio de práticas que valorizem culturas, línguas e reconheçam a riqueza dessas interações. Foi nesse contexto que percebi um terreno fértil para desenvolver uma pesquisa que não apenas criasse teoria, mas também partisse da realidade descrita para retorná-la com o objetivo de transformação.

Neste sentido, refleti sobre a interculturalidade como um exercício ético-político capaz de promover encontros entre diferentes saberes e epistemologias no espaço escolar. Utilizei a realidade dos estudantes imigrantes na rede municipal de Canoas, com base nos relatos e reflexões das professoras participantes, como referência. Essa escolha temática foi

crucial para compreender as realidades enfrentadas pelas escolas diante da chegada de estudantes em situação de migração e para investigar formas mais eficazes de abordagem dessas situações.

Para analisar **como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto de educação intercultural**, concentrei-me nas perspectivas e reflexões das professoras da Educação Básica de Canoas. Assim, foi criado um espaço dialógico que promoveu trocas enriquecedoras, facilitando o ciclo de ação-reflexão-ação e incentivando o diálogo contínuo.

A interculturalidade foi um elemento central em todo o processo de pesquisa, tanto na análise crítica da realidade com base nos relatos docentes, quanto na formulação de práticas educacionais que buscam integrar o estudante imigrante de maneira plena no processo educativo, sem relegá-lo a um papel de mero estrangeiro. Para compreender a importância dessa abordagem, é fundamental contextualizar a evolução das políticas migratórias no campo educacional, examinando os caminhos traçados por governos e pela sociedade. Esse panorama histórico revela como as políticas migratórias moldaram a inclusão e a participação dos imigrantes no sistema educacional brasileiro, destacando as lacunas no apoio a crianças e famílias em contextos escolares. Nesse cenário, a pesquisa centrada nos estudantes latino-americanos se justifica, dado que representam uma parcela significativa da população escolar.



*"Atravessei o mar. Um sol da América do Sul me  
guia. Trago uma mala de mão. Dentro uma  
oração. Um adeus.*

*Eu sou um corpo, um ser. Tem cor, tem corte e a  
história do meu lugar.*

*Eu sou minha própria embarcação. Sou minha  
própria sorte."*

*— Luedji Luna*

## **2. SOBRE DESLOCAMENTOS MIGRATÓRIOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Nas últimas décadas, o Brasil recebeu consideráveis parcelas de imigrantes procedentes de vários países, sobretudo do continente latino-americano. A ONU estima que 258 milhões de pessoas morem fora de seu país de origem, o que representa 3,4% da população mundial (Oliveira, 2019). No Brasil, mesmo nos períodos em que mais se avançou em uma agenda educativa voltada para o acolhimento da diversidade, o imigrante continuou como um sujeito ausente (Oliveira, 2019).

Os processos migratórios e de mobilidade humana são um dos fenômenos mais significativos, visíveis e complexos entre as dinâmicas econômicas, sociais, políticas e culturais que marcam o mundo contemporâneo (Herrera; Alvarez Velasco; Cabezas, 2020). As migrações protagonizadas por pessoas, famílias e comunidades que se deslocam são, por vezes, as únicas alternativas na busca de melhores condições de existência ou de segurança de suas vidas em contextos de conflitos sociopolíticos, de insegurança pública ou de violência política, de riscos por conta de desastres naturais ou de impactos nos sistemas de vida propiciados pelas mudanças climáticas ou pelos modelos extrativistas e neocoloniais.

As migrações contemporâneas atravessam fronteiras e afetam os sujeitos de diversas maneiras e em vários âmbitos de suas vidas - psicológico, cultural, demográfico, econômico, político, social e institucional - ocasionando adversidades que demandam reflexões que possam vir a contribuir para promover maiores articulações e ações de agentes públicos e sociais sobre esta temática. Essas ações podem promover e fomentar políticas de reconhecimento e de garantia de direitos que transformem essas realidades.

A América Latina tem experimentado um crescimento considerável das migrações nos últimos anos. Esse aumento tem ocorrido como parte da intensificação dos processos de globalização e do aumento da desigualdade social. O recrudescimento das crises econômicas e políticas que várias regiões do continente vêm sofrendo, além das migrações sul-norte, tem promovido migrações intrarregionais e do sul global para as cidades latino-americanas (Herrera; Alvarez Velasco; Cabezas, 2020).

Embora esses fluxos sejam heterogêneos em termos sociais, culturais e econômicos, uma grande parte desses novos imigrantes ingressa nas economias locais, geralmente através de trabalhos precarizados e em condições de exploração análogas à escravidão. É importante

reforçar que as causas da migração não são estáticas ou permanentes. Às necessidades econômicas - que equivalem à privação de direitos básicos - somam-se muitas vezes questões políticas, sociais e ambientais que impulsionam esses fluxos migratórios.

Portanto, é essencial adotar abordagens abrangentes e sensíveis à diversidade cultural para enfrentar os desafios enfrentados por esses imigrantes, garantindo não apenas sua integração efetiva nas economias locais, mas também o respeito aos seus direitos humanos e a promoção de condições de trabalho e educação dignas e justas.

A fim de contextualizar a conjuntura das políticas migratórias no âmbito educacional, faz-se relevante apresentar de maneira temporal os caminhos que, a partir da legislação dos séculos XIX e XX, governos e a sociedade vêm apontando em relação aos processos migratórios. No quadro "O Imigrante na Política Brasileira", é possível observar temporalmente as políticas migratórias brasileiras e suas decorrências no contexto educacional. Esse panorama histórico fornece uma perspectiva importante sobre como as políticas migratórias têm moldado a inclusão e a participação dos imigrantes no sistema educacional do país, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas atuais.

O que podemos analisar a partir do que está apresentado no quadro abaixo "*O Migrante na Política Brasileira*" é que, ao longo do século XX, somente a partir da década de 1980 se iniciou uma reflexão sobre a necessidade de legislação que regulasse as políticas migratórias. Nesse período, o Estatuto do Estrangeiro tratava o imigrante como uma potencial ameaça à segurança nacional. No entanto, apenas no século XXI, em 2017, essa legislação foi revogada devido à sua incompatibilidade com tratados internacionais. Em seu lugar, a Lei de Migração foi promulgada, estabelecendo uma abordagem mais inclusiva ao preservar os direitos dos imigrantes, reconhecendo-os como cidadãos globais com direitos universais garantidos, oferecidos gratuitamente e legitimamente pelo Estado, em consonância com os princípios da política internacional de Direitos Humanos (Oliveira, 2019).

## O IMIGRANTE NA POLÍTICA BRASILEIRA

### 1960

Houve uma sensível redução no interesse de trabalhadores migrantes em se instalar em território brasileiro, em virtude da política de austeridade implantada pelo Regime Militar e da crise econômica vivenciada pelo país nas décadas de 1970 e 1980.

### 1997

Lei nº 9.474/1997 (BRASIL, 1997), que trata especialmente da situação dos refugiados, deixando outros aspectos em relação aos demais migrantes por conta do Estatuto ainda do Regime Militar.

### SÉC XIX

A partir do século XIX, o Brasil incentivou o ingresso de grandes levas de trabalhadores estrangeiros em seu território e acolheu um expressivo contingente de imigrantes, principalmente de origem europeia e japonesa.

### 1980

Estatuto do Estrangeiro  
Lei nº 6.815/1980  
Vigorou por quase quatro décadas, ditando as regras legais da política migratória do país. De caráter protetivo e nacionalista, demonstrava a preocupação do país com aspectos de natureza militar e segurança nacional.

### 2017

Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017b), revogado o Estatuto do Estrangeiro, que conflitava com tratados internacionais de Direitos Humanos.



No que diz respeito à educação, a Lei de Migração (Brasil, Lei nº 13.445/2017) traz:

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Não obstante a garantia desses direitos, o acesso às políticas é geralmente limitado, e, em contextos escolares, o apoio às crianças e às famílias nem sempre é observado. Nos últimos anos, tem sido observado um aumento significativo no número de matrículas de alunos estrangeiros em escolas brasileiras. De acordo com Oliveira (2019), em 2008 foram registradas 34 mil matrículas de imigrantes ou refugiados, enquanto em 2016 esse número quase dobrou, alcançando quase 73 mil matrículas, em um contexto de aproximadamente 50 milhões de estudantes. Destaca-se que a rede pública é responsável por acolher a maioria desses estudantes, representando 64% do total.

Nesta pesquisa, optei por concentrar-me nos estudantes provenientes de países latino-americanos, dado que os dados do censo revelam que mais de 40% dos alunos estrangeiros no Brasil são originários desses países (Oliveira, 2019).

O que é possível observar, e que corrobora o que afirma Oliveira (2019), é que as redes de ensino ainda carecem de orientações pedagógicas ou diretrizes relacionadas ao acolhimento de imigrantes por parte dos profissionais das escolas. A barreira linguística é considerada a principal dificuldade, especialmente considerando que o Brasil é o único país na América cujo idioma oficial é o português. No entanto, a legislação estabelece que os estrangeiros têm o direito ao acesso à educação de forma equivalente às crianças e adolescentes brasileiros.

Tal garantia está expressa no Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961, que promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951; na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 5º e 6º); no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, art. 53º ao 55º); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 2º e 3º); na Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997); na Lei de Migração, revogada pela Lei nº 13.445, de 2017; e no Parecer CNE/CEB nº 1/2020, que assegura que a ausência de documentos não pode ser um obstáculo ao acesso à educação.

<b>Tabela com a legislação brasileira que assegura o direito à educação à imigrantes</b>	
<p><b>Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)</b></p> <p>Promulgada pelo Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961</p>	<p>Art. 22 - Educação pública</p> <p>1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.</p> <p>2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo.</p>
<p><b>Constituição Federal (1988)</b></p>	<p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.</p> <p>Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.</p>
<p><b>Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)</b></p>	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - direito de ser respeitado por seus educadores;</p> <p>III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;</p> <p>IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.</p>

	<p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p>II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;</p> <p>VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p>
	<p>Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.</p>
<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)</b></p>	<p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VII - valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p> <p>IX - garantia de padrão de qualidade;</p> <p>X - valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>XII - consideração com a diversidade étnico-racial.</p> <p>XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.</p>

<p><b>Lei da Migração (1980)</b></p> <p><b>Revogada pela Lei nº 13.445, de 2017</b></p>	<p>Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:</p> <p>I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;</p> <p>II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;</p> <p>III - não criminalização da migração;</p> <p>IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;</p> <p>V - promoção de entrada regular e de regularização documental;</p> <p>VI - acolhida humanitária;</p> <p>VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;</p> <p>VIII - garantia do direito à reunião familiar;</p> <p>IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;</p> <p>X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;</p> <p>XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;</p> <p>XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;</p> <p>XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;</p> <p>XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;</p> <p>XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;</p> <p>XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;</p> <p>XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;</p> <p>XVIII - observância ao disposto em tratado;</p> <p>XIX - proteção ao brasileiro no exterior;</p> <p>XX - migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;</p> <p>XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e</p> <p>XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.</p>
---	--

	<p>Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:</p> <p>I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;</p> <p>II - direito à liberdade de circulação em território nacional;</p> <p>III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;</p> <p>IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;</p> <p>V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;</p> <p>VI - direito de reunião para fins pacíficos;</p> <p>VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;</p> <p>VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;</p> <p>IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;</p> <p>X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;</p> <p>XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;</p> <p>XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;</p> <p>XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da;</p> <p>XIV - direito a abertura de conta bancária;</p> <p>XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e</p> <p>XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.</p>
<p><b>Lei dos Refugiados (1997)</b></p>	<p>Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.</p>
<p><b>Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017b) (2017)</b></p>	<p>Art. 4: Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:</p> <p>X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.</p>

<b>Parecer CNE/CEB Nº 1/2020</b>	Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.
<b>Resolução CME/CANOAS 023/2023</b>	Emitida pelo Conselho Municipal de Educação de Canoas em 18 de abril de 2023. Regulamenta a inclusão de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público municipal de educação do município de Canoas-RS com base no Parecer CNE/CEB nº 1/2020.

*Tabela 1 - Legislação brasileira que assegura o direito à educação ao imigrante*

Buscando compreender a política migratória brasileira e seu desenvolvimento nas últimas décadas, Oliveira (2020) apresenta algumas contribuições, constatando que o estudante estrangeiro, ou o imigrante, tem sido um sujeito ausente nas políticas educacionais do país, mesmo nos momentos de maior avanço para uma agenda de acolhimento da diversidade. Em relação a isso, o autor destaca que o Brasil incentivou o ingresso de grandes levadas de trabalhadores estrangeiros em seu território a partir do século XIX e acolheu um expressivo contingente de imigrantes, principalmente de origem europeia. No entanto, a partir da década de 1960, o Regime Militar implantou uma política de austeridade, justificada também pela crise econômica vivenciada pelo país nas décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, o Estatuto do Estrangeiro (1980) apresenta caráter protetivo e nacionalista, demonstrando a preocupação do país com aspectos de natureza militar e segurança nacional. De acordo com o autor, esse documento foi aprovado em um momento de baixo movimento migratório, sob um regime autoritário, impondo barreiras legais que restringiam a liberdade dos imigrantes no Brasil.

Na década de 1990, com a intensificação dos processos migratórios devido a questões étnicas, culturais e religiosas, desigualdade socioeconômica, altos níveis de pobreza e miséria e, sobretudo, instabilidade política, foi aprovada a Lei nº 9.474/1997 (BRASIL, 1997), que trata especialmente da situação dos refugiados.

Em 2017, foi sancionada, pela Presidência da República, a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017b). Com caráter mais humanitário, esta lei revogou o Estatuto do Estrangeiro, pois este não estava de acordo com tratados internacionais de Direitos Humanos. Diferentemente do Estatuto do Estrangeiro, que tratava o imigrante como um estranho e, portanto, uma suposta ameaça à segurança nacional, a Lei nº 13.445/2017 trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e

legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos.

No âmbito municipal, relevante para esta pesquisa, destaca-se a Resolução nº 023, emitida pelo Conselho Municipal de Educação de Canoas em 18 de abril de 2023. Esta resolução estabelece os direitos de matrícula para crianças e estudantes que se encontram nas condições de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. A referida resolução reitera o que já havia sido decidido pelo Conselho Nacional de Educação, conforme descrito no Parecer CNE/CEB Nº 1/2020. Em particular, destaca-se a não restrição à matrícula de estudantes estrangeiros nessas condições, mesmo na ausência de documentação, além de fornecer diretrizes para a classificação desses alunos ao ingressarem na rede de ensino.

De acordo com Oliveira (2020, p. 6), entre o período de 2008 a 2016, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou: “Em 2008, foram 34 mil matrículas registradas de imigrantes ou refugiados, enquanto em 2016 o dado saltou para quase 73 mil, isso em um universo de cerca de 50 milhões de estudantes”. O autor reconhece que, apesar dos avanços em políticas de acolhimento aos imigrantes e refugiados, as redes de ensino ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes para os profissionais das escolas. De acordo com estudos citados pelo autor, é necessário compreender outras dimensões da questão migratória, já que a maioria dos estudos existentes sobre a migração tem se concentrado nas remessas econômicas e não nas políticas educacionais. Além disso, seria necessário:

[...] desenvolver estratégias interpretativas, que permitam considerar a política cultural envolvida na disseminação e no fortalecimento de representações estáticas e hierárquicas de imigrantes e culturas nacionais ou ideologias específicas por meio de políticas, da mídia e das instituições do Estado, incluindo as escolas (Oliveira, 2020, p.8).

Diante dessa constatação de políticas públicas específicas à inserção social de crianças imigrantes no ambiente escolar, o autor ressalta, a partir de suas pesquisas, que a barreira linguística e a inexistência de uma política migratória mais efetiva são os principais fatores que dificultam a inserção dessas crianças no sistema formal de ensino. Além disso, diversas dificuldades no dia a dia escolar, principalmente na relação com colegas e professores e na negação de sua cultura, também dificultam a experiência escolar.

O estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade

no sistema educacional. As justificativas para isso são várias, desde a pouca incidência que tem o tema da imigração na realidade brasileira, em termos relativos, esses estudantes representam menos de 1% da matrícula, até o fato de que o país enfrenta enormes dificuldades em oferecer serviços básicos aos seus próprios cidadãos nacionais. Entretanto, dada a localização geográfica do Brasil e o surto de desenvolvimento recente que viveu, na primeira década do século XXI, a questão da migração despertou maior interesse, especialmente no campo acadêmico, e da sociedade em geral que passou a conviver, ainda que de forma desigual, mais intimamente com imigrantes, sobretudo, os vindos de outras partes da América Latina (Oliveira, 2020, p.12).

Buscando compreender as formas atuais de acolhimento de crianças migrantes nos sistemas educacionais da América Latina a partir de uma revisão de literatura das produções na região nos últimos anos, Alvares e Pava (2021) indicam que tal compreensão está implicada em uma ordem do discurso do direito à educação, através de práticas de inclusão escolar que articulam modos de estar em relação e dispositivos de acolhida em salas de aula e em outros espaços sociais onde a multiculturalidade e a interculturalidade estão presentes.

A preparação dos sistemas educativos para acolher e abordar a complexidade da figura do "estrangeiro" nas escolas, segundo pesquisas realizadas em diferentes países, apresenta carências quanto aos modos de acolher os sujeitos migrantes e refugiados em suas condições de diversidade, desigualdade e transnacionalidade, o que representa um desafio generalizado para alcançar maior equidade e justiça educativa e social. Além disso, este desafio está intrinsecamente relacionado aos modelos educativos que se denominam inclusivos, onde nem sempre se torna plausível ou enriquecedor valorizar a diversidade migrante dos sujeitos ali presentes e suas famílias, tanto do ponto de vista curricular quanto na convivência social.

É possível encontrar, em estudos sobre a temática realizados na América Latina, demonstrações de como os corpos e os saberes associados aos coletivos migrantes são incluídos apenas de maneira subordinada na escola, mediante práticas de assimilação, silenciamento ou inviabilização, que chegam a exigir processos de adaptação dos sujeitos como um "deixar de ser" (Alvarez e Pava, 2021).

De acordo com as investigações, o que se percebe é que os sistemas educacionais e as escolas estão constantemente equilibrando-se entre tensões. Por um lado, houve um avanço e um reconhecimento do imigrante como sujeito a ser inserido na sociedade, tendo seus direitos reconhecidos; por outro lado, enfrentam a complexidade social diante dos desafios de acolher os sujeitos migrantes sem que estes sejam forçados a se dissolver ou a se adaptar compulsoriamente a um território, uma cultura ou uma língua dominante. Na prática, houve



poucos avanços em políticas de acolhimento efetivas específicas à inserção do sujeito imigrante no sistema educacional.

Nesse contexto, a interculturalidade emergiu como um campo teórico fértil para compreender como a presença de estudantes imigrantes afeta o ambiente escolar e contribui para a construção de um possível projeto de educação democrática de justiça social. Isso envolveu repensar o espaço escolar de forma a acolher a diversidade de maneira ampla, histórica e menos condicionada pelo colonialismo.



*“Compañeros de historia,  
Tomando en cuenta lo implacable  
Que debe ser la verdad, quisiera preguntar  
Me urge tanto,  
¿Qué debiera decir, qué fronteras debo respetar?  
Si alguien roba comida  
Y después da la vida, ¿qué hacer?  
¿Hasta donde debemos practicar las verdades?  
¿Hasta donde sabemos?  
Que escriban, pues, la historia, su historia.”*

*— Silvio Rodríguez*

### 3. INTERCULTURALIDADE COMO UM EXERCÍCIO ÉTICO-POLÍTICO

Para refletir a interculturalidade como posicionamento na construção de um projeto epistêmico, ético e político de educação, voltado à superação das injustiças sociais que historicamente marginalizam, excluem e até mesmo eliminam determinados sujeitos, modos de vida e culturas, é fundamental o questionamento da cultura hegemônica. Como estratégia do pensamento moderno ocidental de um lado, a cultura hegemônica afirma suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibiliza e silencia os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias.

De acordo com Tubino (2019), as relações em espaços (pós)coloniais se configuram a partir de construções de alteridade que se formaram em nossas sociedades e que se vivem como um trauma. A colonização foi um acontecimento histórico de grande violência social e simbólica que trouxe consequências históricas ainda presentes de diversas formas. É possível perceber que persistem as fraturas identitárias e as estruturas simbólicas de poder desde a colonização (Tubino, 2019). Essas estruturas simbólicas embasam violências perversas com as quais algumas existências em nossas sociedades ainda sofrem. A injustiça, portanto, é histórica, estrutural - e estruturante - das nossas relações. A violência epistemológica exclui saberes e culturas, produz o racismo epistêmico e estigmatiza o Outro se este difere da cultura dominante hegemônica.

A filosofia intercultural, sendo uma corrente de pensamento que valoriza e se constrói na diversidade cultural, reconhecendo a existência de múltiplas formas de conhecimento e sabedoria, tem como um de seus principais expoentes o filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt. O autor é reconhecido por suas contribuições sobre a importância do diálogo intercultural na construção de um mundo mais plural e democrático, através de seus estudos que abordam questões de justiça social e política, igualdade e direitos humanos. Além disso, suas obras também tratam de temas como interculturalidade hermenêutica, ética global e diálogo de saberes.

O autor defende a ideia de que é necessário que diferentes culturas dialoguem entre si para que haja uma compreensão mútua e um entendimento da diversidade cultural de maneira positiva. Para isso, é necessário reconhecer que não existe uma única forma de conhecimento e verdades, dependendo do contexto cultural em que são produzidos.

A interculturalidade, assim, torna-se fundamental para pensar em um projeto de sociedade, pois oferece bases para superar as injustiças culturais vigentes em nossa sociedade, contribuindo para desmontar as construções de alteridade que estão arraigadas em nossos contextos sociais e que impedem que nos reconheçamos para além dos estereótipos e estigmas. A interculturalidade busca, assim, suprimir as causas das desigualdades sociais e culturais para que possamos constituir diálogos e relações mais simétricas. Para isso, é fundamental um discurso de crítica social que não se limite a evidenciar e analisar problemas sociais, mas que, além disso, proponha alternativas transformativas viáveis (Tubino, 2019, p. 17). Isso implicaria necessariamente repensar representações e rever as referências que temos. Além disso, seria também necessário repensar a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento (Menezes, 2011).

Faz-se, então, necessário compreender a interculturalidade não como uma posição teórica, nem como um diálogo de e/ou entre culturas, mas sim como uma postura ou disposição — no sentido de estar disposto — para construir “outras” referências, que não as da cultura hegemônica, em relação com os demais, ou seja, compartilhando-as em convivência com eles. Trata-se de uma reflexão estrutural fundamental que proporciona a abertura dos sujeitos sociais e os impulsiona a um processo de (inter)reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, “por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a própria, para ler e interpretar o mundo” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13).

A interculturalidade não é apenas uma ferramenta para a compreensão e respeito à diversidade cultural, mas também para a construção de um mundo mais justo que reconheça e respeite as diferenças. Isso porque, ao valorizar as diferentes culturas, é possível reconhecer e combater as desigualdades sociais e políticas que afetam diferentes grupos sociais. Dessa forma, a filosofia proposta por Fornet-Betancourt busca estabelecer um diálogo constante entre as diferentes culturas e tradições, reconhecendo suas diferenças para promover uma compreensão mútua e tolerante. É uma abordagem que valoriza a diversidade cultural como uma riqueza e um patrimônio da humanidade e que busca construir através do diálogo o respeito e a compreensão intercultural.

A perspectiva intercultural, como metodologia, permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e a compreensão deste processo como uma

forma real de vida, uma forma de vida consciente que se constrói a partir de uma posição ética a favor da convivência com as diferenças (Fornet-Betancourt, 2004). Para isso, é necessário compreender que essa postura não é algo que esteja fora de nós, pois aprendemos, desse modo, a escrever a nossa vida como autores e testemunhas de nossa própria história, nossa biografia, nossa existência (Fiori, 2019). Ao pensarmos a partir da nossa história, refletindo sobre nossa identidade e nas relações que constituímos, nos tornamos fomentadores do intercultural (Fornet-Betancourt, 2004).

A interculturalidade, como projeto ético-político, pode inspirar transversalmente projetos que visam reorganizar a convivência social nas atuais sociedades, repensando, recriando e ampliando horizontes na busca de outras referências. “A cultura política das sociedades democráticas deve interculturalizar-se, pois ou é intercultural, ou não é democracia” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 131).

Deste modo, como afirma Fornet-Betancourt (2021, p. 582), “a interculturalidade indicaria um caminho de convivência pelo qual se busca corrigir o estreitamento da humanidade do homem que levou à hegemonia da concepção ocidental do ser humano”. Este estreitamento da humanidade do homem, de acordo com o autor, manifesta-se de forma dramática frente aos fluxos migratórios contemporâneos, visto que estes não correspondem a um transitar espontâneo e seguro entre fronteiras, mas sim à tragédia de êxodos forçados, ao preço de deixar a vida no intento de chegar a algum lugar que promete uma vida melhor.

Nesse contexto, a filosofia intercultural proposta por Fornet-Betancourt torna-se ainda mais relevante, pois parte do reconhecimento da diversidade cultural como um valor essencial para a convivência entre povos e culturas. A interculturalidade, como defende o autor, é uma forma de superar a visão estreita e hegemônica da concepção ocidental do ser humano, que muitas vezes é considerada a única possível.

Os fluxos migratórios contemporâneos são um exemplo evidente da importância da interculturalidade, pois exigem uma resposta que vá além das fronteiras e que reconheça a diversidade dos povos que os compõem. A filosofia intercultural proposta por Fornet-Betancourt sugere a necessidade de um diálogo intercultural constante, capaz de construir pontes entre diferentes culturas e tradições, promovendo a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças.

La filosofía intercultural entiende el “mundo contemporáneo”, y ello no sólo por el mal destino que en él espera a la mayoría de los migrantes, sino también por ser una amenaza para los fundamentos de la vida en general, como un mundo adverso a la interculturalidad, entendida ahora de manera más precisa como práctica para ensanchar el sentimiento de humanidad en cada ser humano y, por consiguiente, los lazos de pertenencia que sostienen la humanidad (Fornet-Betancourt, 2021, p.582).

Por “mundo contemporâneo” entende-se aquele formado e informado como parte integrante da cultura hegemônica, reconhecida aqui como oposta à interculturalidade, posto que a construção da hegemonia é coexistente à opressão da pluralidade, que impede uma educação alternativa, diferente deste projeto hegemônico, negando a convivência e o diálogo intercultural.

[...]procesos de estrechamiento del horizonte de la experiencia de la vida y del mundo, en cuanto que, como se indicó, cortan los lazos de unión con lo trascendente, lo cósmico o lo comunitario. Y así conllevan, como consecuencia lógica de su dinámica, a la marginación o desprecio de todos aquellos universos culturales en los que resuena la fuerza vital de las relaciones que “encantan” y sostienen la vida (Fornet-Betancourt, 2021, p.587).

Esse “mundo contemporâneo” e de cultura hegemônica dita como o presente deve ser enquanto impede a experiência da interculturalidade, pois caracteriza-se sobretudo pelo seu “eurocentrismo”, produzindo um mundo que não pertence a toda a humanidade, em que, em sua fundamentação e configuração, todas as culturas não participam com o mesmo direito. Neste sentido, o desafio que nos é posto indica uma situação de expropriação e desterro em que vive parte da humanidade.

[...]la interculturalidad puede y debe ayudar a corregir las pautas educativas hegemónicas desde el diálogo con los migrantes, mostrando otro mapa del mundo, es decir, mostrando que el mundo contemporáneo no es su sistema hegemónico y sus “márgenes” en la periferia, porque las culturas, saberes y costumbres que vienen con los migrantes no son “márgenes”, sino precisamente manifestaciones de los otros muchos mundos posibles (Fornet-Betancourt, 2021, p. 589).

Dessa forma, a interculturalidade torna-se uma alternativa ao estreitamento da humanidade do homem, uma visão que não apenas limita o entendimento de outras culturas, mas também contribui para a manutenção de desigualdades sociais e políticas. Os fluxos migratórios, ao serem considerados no contexto desta pesquisa, ofereceram a possibilidade de redimensionar e enxergar outras leituras de mundo, permitindo repensar, portanto, os modelos hegemônicos educacionais nos quais estamos inseridos e imersos, por meio de diálogos entre diferentes culturas e tradições presentes no espaço escolar.

De acordo com Menezes (2011, p. 324), ao pensarmos sobre a cultura em nosso contexto, é necessário “compreender a complexidade das relações entre as diversas culturas

que, de certa forma, evidenciam a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma fronteira cultural”. Dessa forma, nos espaços escolares onde há a presença de alunos e alunas oriundos de outros países — nesta pesquisa, latino-americanos — essas “fronteiras culturais” ficam evidenciadas e podem ser um estímulo para (re)conhecer as diversas culturas ali presentes, além de um disparador de possibilidades na construção de diálogos entre distintos saberes.

Portanto, na continuidade, afirma Menezes (2011, p. 328) que “pensar a partir da interculturalidade é propor diálogos que buscam a construção de relações recíprocas, de respeito ao saber que vem do outro numa atitude de escuta e interlocução com estes saberes”. Entende-se a ética intercultural como necessária à construção de um projeto de educação ético-político, a partir da reflexão sobre questões pertinentes que estão presentes no cotidiano, não somente escolar, mas também de outras culturas e comunidades que, ao se relacionarem e dialogarem, possibilitam a reconstrução dos conhecimentos e, assim, modificam as relações sociais.

A ética intercultural torna-se especialmente relevante em contextos de diversidade cultural, como aqueles encontrados em ambientes escolares com estudantes de diferentes origens. Nesses ambientes, as fronteiras culturais se tornam mais visíveis e exigem um diálogo constante, além de uma postura de escuta e interlocução com as culturas e tradições presentes. Esse conceito nos orienta a não tomar uma cultura como modelo universal do agir humano, mas sim a enxergar a interculturalidade como um processo de (auto)reflexão, tanto individual quanto coletiva, onde os valores culturais nos ensinam a olhar, pensar e sentir o mundo de maneiras diversas. Dessa forma, a ética intercultural é fundamental para a construção de um projeto educacional ético-político que parte da reflexão sobre questões cotidianas de diferentes culturas e comunidades, possibilitando a reconstrução do conhecimento e a transformação das relações sociais

Valorizar a diversidade cultural como um patrimônio da humanidade é essencial para promover uma convivência mais justa e igualitária entre povos e culturas, especialmente em face dos fluxos migratórios contemporâneos. Nesse sentido, a interculturalidade surge como uma alternativa eficaz para superar as desigualdades sociais presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

### 3.1 Reconhecimento e interculturalidade

O conceito de reconhecimento tem sido amplamente utilizado, especialmente na esfera dos direitos humanos. Neste contexto, propõe-se uma reflexão sobre o reconhecimento a partir da filosofia intercultural. Reconhecer a riqueza das diversas culturas presentes na América Latina e trabalhar com base nesse reconhecimento é crucial para impulsionar o diálogo intercultural, em vez de promover tendências de homogeneização cultural que favorecem, em seu desenvolvimento, formas de expressão e institucionalização típicas de uma cultura dominante. Isso é fundamental para ampliar nossos horizontes.

Partindo do pressuposto de que o diálogo intercultural é uma resposta à demanda de justiça cultural formulada ao longo da história social e intelectual da América Latina (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13), é essencial entender a interculturalidade como uma atitude que nos permite questionar e revisar as referências estabelecidas pela cultura dominante, que frequentemente oculta e silencia a diversidade e as identidades. Para isso, não basta uma abordagem teórica ou o simples diálogo entre culturas; é necessário adotar uma postura ético-política que promova a vivência a partir de outras referências. Essas referências são dinâmicas e evoluem ao longo do tempo e do espaço, e sua convivência e coexistência devem ser ativamente cultivadas em um processo de mútua aprendizagem.

Trata-se de uma reflexão estrutural fundamental que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. Essa atitude, ao nos afastar de nossas seguranças teóricas e práticas, nos permite perceber o analfabetismo cultural que surge quando assumimos que existe apenas uma cultura — a "própria" — para ler e interpretar o mundo (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13).

A América Latina, cujo nome é, inclusive, equivocado, porque não somos latinos, somos diversos, tem como base de sua formação social, econômica e política a multiculturalidade e as relações entre as diversas culturas. Isso é permeado por uma história trágica e violenta, principalmente para os povos que tiveram — e têm — seus sujeitos, culturas e modos de viver constantemente excluídos, violentados e apagados pela cultura dominante. Nossa formação social e histórica está marcada pela eliminação subjetiva e física do “outro” ou por sua escravização, que, de acordo com Candau (2002), também seria uma forma violenta de negação de sua alteridade. A negação do outro — ou de si —, tanto pelo racismo quanto pela xenofobia, fere a possibilidade do reconhecimento e torna-se parte de



uma violência estrutural em nossas sociedades, que permanece desde a colonização, presentes nas relações sociais e é reproduzida em diversos contextos da vida social cotidianamente. De acordo com Dussel (2016):

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma “identidade” processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se descolonizar, mas devem começar pela autoavaliação (Dussel, 2016, p.64).

É fundamental reconhecer e valorizar a riqueza das diferentes culturas presentes na América Latina, utilizando-as como estímulo para o diálogo intercultural e evitando tendências homogeneizantes que privilegiam a cultura dominante. Esse reconhecimento poderia redimensionar horizontes e valorizar práticas que enriqueçam o espaço escolar.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (Candau, 2002, p.158).

Compreender a importância de redimensionar a perspectiva para uma visão intercultural é essencial como um projeto cultural – ético-político – compartilhado, que busca a recriação das culturas através de práticas que promovam o reconhecimento mútuo. Isso pode ser alcançado ao entender a interculturalidade como um projeto político voltado para a reorganização das relações e ao conceber o espaço intercultural como o resultado do diálogo e da comunicação entre culturas. Tal abordagem fundamenta processos de transformação contextual, contribuindo para a emergência de um novo horizonte de compreensão que desmascara a unilateralidade presente nas raízes culturais (Fornet-Betancourt, 2004).

Para Tubino (2019), o reconhecimento, assim como a sua ausência, influencia de modo determinante a formação das identidades e das relações sociais. A interculturalidade possibilitaria uma abertura que nos permite conectar, descobrir e valorizar o outro em sua identidade.

Somos, paradójicamente, al mismo tiempo los personajes centrales de nuestros relatos identitarios y los coautores de nuestras identidades narrativas. Dichas narrativas son expresión privilegiada de la manera como nos relacionamos con nosotros mismos, es decir, de la manera como nos tratamos y sentimos a nosotros mismos. La identidad de una persona no es una sustancia, una esencia permanente: es una narración intersubjetivamente construida abierta al cambio (Tubino, 2019, p. 5).

A identidade narrativa de uma pessoa ou de um grupo social é, então, a expressão da auto-relação prática que esse sujeito, individualmente ou coletivamente, mantém consigo mesmo, sendo construída a partir de suas histórias e de suas relações. Dessa forma, primeiramente, a identidade é formada por uma narrativa individual, onde o sujeito percebe que sua identidade está ligada a outros significantes sociais — relacionados ao espaço e ao tempo em que está inserido. Assim, forma-se uma narrativa coletiva, na qual, ao reconhecer-se em seu espaço e tempo, o indivíduo também se reconhece em coletividade.

Esses espaços e tempos coletivos, que Tubino descreve como “esferas públicas”, estão frequentemente colonizados tanto pela cultura e pela língua hegemônica quanto pela lógica do mercado. Isso faz com que os espaços de deliberação existentes se tornem locais de assimilação cultural, em vez de diálogo intercultural. A existência de mecanismos institucionalizados de exclusão sistemática dos grupos identitários vulneráveis da deliberação pública é um problema central da democracia. Para que haja “interação intercultural” na argumentação pública, é importante que tanto a agenda quanto os procedimentos sejam "pactuados" e não impostos desde o início.

As políticas de reconhecimento criadas para desmontar os mecanismos de exclusão de grupos identitários vulneráveis justificam-se apenas se forem capazes de gerar maior equidade de oportunidades, permitindo a inclusão desses grupos na comunidade política, que foram injustamente excluídos do exercício da cidadania. Precisamos do reconhecimento para poder realizar nossas potencialidades específicas. Ter a oportunidade de se realizar dignamente não é algo aleatório; é um direito humano que deve ser respeitado incondicionalmente.

Não obstante, de acordo com Fernet-Betancourt (2014), o reconhecimento, embora seja necessário e indispensável, não é suficiente para que as relações humanas atinjam um nível de humanidade tal que a realidade social gere, por si mesma, uma convivência justa e sem exclusão. O autor propõe uma discussão além do marco referencial das teorias do reconhecimento, analisando o conceito a partir de outra perspectiva. Ele reconhece a demanda do reconhecimento para a superação das injustiças e exclusões sociais, mas questiona a razão pela qual necessitamos do reconhecimento e para que ele é necessário.

Esa “otra orilla” de la que hablo como el lugar del que viene mi pregunta tiene que ver con la historia que está detrás de nosotros y del debate actual sobre el reconocimiento. En concreto hablo del curso dominante de la historia antropológica y epistemológica que ha ordenado la constelación de humanidad a cuya luz somos,

nos comprendemos y conocemos, justo como solemos hacer hoy, esto es, siendo según el modo de la separación, comprendiendonos desde las fronteras que hemos puesto entre nosotros y conociendo desde esquemas objetivantes que mutilan el acto de conocer de su dimensión reconocedora, o sea, realmente desconociendo lo que decimos que conocemos (Fornet-Betancourt, 2014, p. 52).

Deste modo, o reconhecimento seria insuficiente, pois não superaria o paradigma da subjetividade moderna, centrada na ideia de uma experiência de individualismo que promove a desconsideração do outro. Assim, seria importante pensar na reconstrução da subjetividade humana a partir da intersubjetividade e da experiência do ser em situação no mundo. O autor propõe que, além disso, seria necessário radicalizar e avançar na “direção de uma teoria e prática de reparação dos danos antropológicos e ontológicos causados desde a modernidade” (Fornet-Betancourt, 2014, p. 53). Dessa forma, seria possível tomar consciência de que a superação do desconhecimento do outro não se consegue apenas pela abertura de si mesmo; é necessário também o movimento de “devolver ao outro a alteridade que o desconhecimento lhe rouba”.

El desconocimiento es destitución. De modo que el reconocimiento debiera convertirse en un primer paso hacia la restitución del otro en su alteridad. Es más: reconocimiento sin restitución es engaño de si mismo y estafa al otro (Fornet-Betancourt, 2014, p. 56).

Seria, então, necessário rever e reconstruir a subjetividade moderna — o que chamamos de “mundo moderno” — a partir da reorganização contextual dos espaços dos sujeitos. Qualquer “recolocação” do outro, seja jurídica, social, econômica, política ou educacional, requer e supõe a restituição do outro em seu espaço:

[...]este espacio, por cierto, no debe reducirse a eso que se suele llamar “espacio publico” porque con ello se indica una dimensión de realidad mucho más fundamental, a saber, la “anchura del mundo” que late en cada alteridad en tanto que realidad que es tiempo y espacio a la vez (Fornet-Betancourt, 2014, p.56).

É fundamental que, para além das políticas sociais que ampliam e garantem a igualdade e fomentam o reconhecimento do outro como existência política ou cidadã, haja uma restituição de sua autonomia espacial e temporal, devolvendo-lhe o seu lugar no mundo, despojado pela hegemonia de um sistema capitalista moderno que invade e ocupa todos os tempos e os espaços da vida na sociedade moderna. O colonialismo pressuposto neste sistema:

[...] tanto en sus formas pasadas como presentes, pero no me refiero a él sólo como un hecho político sino también como una visión del hombre y del mundo en la que se destituye al otro de su autoría de generador de tiempo y espacio en el mundo (Fornet-Betancourt, 2014, p.57).

Para a convivência intercultural, é imprescindível restituir ao outro a soberania espaço-temporal, pois entende-se esse mundo não como "global", onde se reduz a uma superfície de expansão de uma cultura hegemônica, mas como contextual, habitado por diversas comunidades e suas culturas variadas, com memórias e saberes distintos.

El mundo es ancho no porque sea global, sino porque es contextual, porque está habitado por comunidades que lo ensanchan con sus vidas, sus muertos y sus memorias. [...]“anchura del mundo” - en esta otra perspectiva, sería densidad de habitación, profundidad de arraigo y determinación para acoger la vida y actualizarla en sus posibilidades, incluida la muerte. De ahí justo la importancia de la soberanía espacial y temporal para un verdadero intercambio intercultural (Fornet-Betancourt, 2014, p.57).

Para além do reconhecimento, a restituição do outro em sua dignidade como sujeito aponta para a necessidade de redimensionar esse conceito, entendendo-o como um imperativo ético que nos confronta com a “anchura del mundo” como um lugar comum ou referente fundamental. Esse conceito solicita a diferença de nossas alteridades e convoca-as a conviver em democracia e justiça, sendo um espaço que se expande a partir do acolhimento, em vez de promover a exclusão do outro, de suas culturas e de seus modos de vida.

### 3.2 Diálogos interculturais

A interculturalidade, entendida como experiência, exige que nossas práticas culturais também se tornem práticas de tradução, permitindo compreensão mútua e recíproca. A presença de imigrantes, que trazem novos modos de vida e culturas para o espaço escolar, pode estimular a criação de um projeto político-pedagógico baseado no reconhecimento e respeito às diversas culturas presentes no ambiente escolar. Na revisão e na tradução de outras palavras, outras nomeações também vão tornando possíveis na construção de um lugar fecundo a diálogos interculturais. Os sujeitos se constituem a si mesmos e na comunhão humana em que estão inseridos (Fiori, 2011, p.17). A palavra, essencialmente diálogo, abre a consciência para o mundo compartilhado das consciências. Como local de encontro e reconhecimento, a palavra também serve ao reencontro, à renomeação e ao reconhecimento de si e do “outro”. A palavra se torna viva através do diálogo existencial. O reconhecimento do outro e de si mesmo no outro é um compromisso com a colaboração na construção do mundo comum (Fiori, 2019, p.26).

Interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos *nomes propios* com que nomeamos as coisas [...] é a experiência de que nossas práticas

culturais devem ser, também, **práticas de tradução**. É o **reconhecimento** da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como “própria” tem de ser a da tradução dos “nomes próprios” que consolidam sua tradição. [...] Não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução (Fornet-Betancourt, 2004, pg. 13 e 14).

Por isso, é fundamental que haja uma abertura para outras – e múltiplas – perspectivas e formas de conhecimento, compreendendo que as palavras que utilizamos para descrever a diversidade cultural são limitadas e podem não abarcar a complexidade das identidades e práticas culturais. Devemos estar dispostos a explorar outras possibilidades de nomeação, reconhecendo que nossas categorias culturais são construções sociais e históricas que podem mudar ao longo do tempo e do espaço. Assim, podemos avançar em direção a uma educação que promova o respeito e a valorização da diversidade em todas as suas formas.

É o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como “própria” deve ser a da revisão e da tradução dos “nomes próprios” que consolidam uma tradição (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13). Nesse sentido, não há práxis intercultural sem disposição nem exercício de tradução. Fornet-Betancourt (2004), afirma que não se pode responder ao desafio da interculturalidade sem sofrer uma dolorosa transformação que descentralize sua história e abra seu presente a uma pluralidade de formas de expressão e de outras práticas. O debate constante das definições é um exercício que nos obriga a traduzir ao “outro” nossa medida das coisas e, assim, vamos aprendendo também, ao mesmo tempo, as outras dimensões das coisas na visão do outro (Fornet-Betancourt, 2004, p. 14).

É interessante considerar a escola como um espaço de tradução possível. O ato de ensinar, por si só, envolve a tradução do que precisa ser aprendido. Como mediadores do conhecimento, traduzimos não apenas o conteúdo do currículo, mas também nosso modo de ser e estar no mundo. Nas relações e trocas que ocorrem no espaço escolar, temos a oportunidade de aprender e ensinar a olhar de diferentes maneiras. É nesse processo que se revela o potencial da escola para desvelar novos horizontes, permitindo o acesso a outros conhecimentos, saberes, linguagens e formas de existir. Para entender essa potência da escola e sua capacidade de transformar e ampliar a visão de mundo, é essencial refletir sobre a importância de um olhar que considere nossas origens e permita a revisão do que aprendemos. Como afirma Silva (2023),

Um olhar que possa permitir a enxergar, desde aquilo que nos constituiu e que permite um revisar do que aprendemos. A aposta no futuro passa pela criação, passa pela liberdade por pensar desde outros pressupostos, desde lugares outros, inclusive

daqueles lugares que foram produzidos desde a experiência da colonização (Silva, 2023, p. 228).

No espaço escolar e para além dele, nossos modos de vida, nossas relações e nossas práticas são subordinadas por valores de uma cultura dominante e colonizadora. Fornet-Betancourt (2004) nos diz que, para começar a cultivar a interculturalidade como disposição para aprender a pensar de novo — a partir de outras referências — é necessário, antes, reconhecer nosso analfabetismo intercultural e voltar à escola (que não é um prédio, é o mundo). É preciso aprender a ler o mundo e nossa própria história desde os distintos alfabetos que a diversidade das culturas nos oferece.

[...] aprender a pensar de nuevo en la escuela del diálogo intercultural significa tomar la definición propia con la que lembramos nuestra percepción de lo intercultural, no como el nombre completo que da cuenta a toda la realidad que nombra, sino como un nombre todavía improprio porque no sabe nombrar todo lo que pretende designar y que por esa razón necesita ser redimensionado por y desde el intercambia con otros nombres posibles (Fornet-Betancourt, 2004, p. 159).

A partir de um trabalho autocrítico que pressupõe a ampliação e um redirecionamento de horizontes, o diálogo intercultural seria uma aprendizagem necessária para nos apropriarmos dos nomes com que designamos as coisas desde nossas tradições. Essas nomeações, sendo contextuais, necessitam ser redimensionadas a partir das perspectivas que se abrem com o reconhecimento de outras tradições culturais distintas das nossas. As relações interculturais, assim, tendo como eixo as práticas de convivência, os diálogos e o enriquecimento cultural mútuo, possibilitariam processos de transformação cultural e social nas culturas em diálogo.

Foi fundamental discutir nesta pesquisa os desafios e as complexidades referentes às relações interculturais. Tubino (2019) as distingue ao reconhecê-las como ambivalentes, ambíguas e complexas. São ambivalentes, pois constituem-se não apenas como relações de amor, mas também de ódio; e complexas, podendo ser tanto libertadoras quanto opressoras. Além disso, há o encontro entre culturas, onde a cultura dominante pode alimentar relações de menosprezo intercultural que prejudicam a vida e a dignidade de alguns, como etnocídios, opressão, submissão, diminuição, indiferença e distanciamento. No entanto, há também relações de interculturalidade possíveis e positivas, na medida em que se baseiam no respeito à dignidade do outro, na tolerância, no mútuo entendimento, no intercâmbio e, sobretudo, no diálogo. O autor, ao problematizar o tema, aponta que o diálogo intercultural, como condição para a deliberação política em contextos de diversidade cultural, apresenta-se como uma

experiência enriquecedora, não para buscar e gerar consensos, mas para ampliar e buscar novos horizontes de compreensão e revisão de referências.

O diálogo intercultural na educação é necessário devido a uma demanda de justiça cultural que vem se formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13). É essencial pensar em um projeto de educação intercultural que reconheça os sujeitos e suas culturas como partes integrantes da construção coletiva possível no espaço escolar. A interculturalidade se apresenta, então, como uma exigência ética de conhecimento — e de reconhecimento — do outro em sua cultura e subjetividade, onde o diálogo se torna, sobretudo, um exercício de justiça. Este é o desafio de pensar interculturalmente e de acreditar que a educação só faz sentido se for concebida como um espaço para esse diálogo (Menezes, 2011).

Ao pensar no conceito de diálogo, é importante considerar que os sujeitos dialogam a partir de variadas linguagens — quem fala, quem faz gestos, quem se movimenta no espaço, quem esteve ali e agora está presente. A fala, o movimento, os gestos, o olhar — tudo são linguagens que estão ali para serem lidas. Linguagens e leituras. A leitura do outro e a leitura do mundo. É fundamental pontuar e marcar o lugar do qual foi pensada esta pesquisa e de qual lugar os profissionais e os educandos — os que estão ali para ler e serem lidos — estão situados: na realidade da escola pública.

A educação pública, enquanto educação popular, remete a Freire como uma referência necessária para pensar esse espaço. O autor afirma que possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de suas linguagens é uma das tarefas da educação democrática e popular.

[...]Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, a da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de suas linguagens, jamais pelo bla-bla-bla autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania (Freire, 1992, p. 20).

Os conceitos de linguagem e diálogo se entrelaçam, pois o diálogo é linguagem, é leitura do outro, é colocar-se para o outro através de sua própria linguagem e reconhecer a linguagem própria do outro. Em um contexto como o dessa pesquisa, onde observamos, sobretudo, as relações entre as culturas e os sujeitos diante das diversas culturas presentes no

espaço escolar, é fundamental que pensemos nas linguagens, pois é a partir delas que as relações são possíveis.

[...]Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória[...] (Freire, 1992, p. 36).

Uma das maneiras de construir um ambiente mais democrático e justo é por meio de uma leitura sensível e atenta ao outro. Uma forma de construir uma comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual e ouvir um ao outro, suas vozes diversas e diferentes. Escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento (hooks, 2017, p. 58). Na mesma direção, Freire nos alerta que,

[...]os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...] Nem é um favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...]A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador ou de educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (Freire, 1992, p. 60).

Um dos desafios que motivou a pensar a interculturalidade como exercício necessário no espaço escolar, especialmente com a presença de estudantes vindos de outros países e apresentando outras culturas, foi a questão da língua. Como realizar diálogos com línguas diferentes? Quais pontes podemos construir para nos aproximarmos? A dificuldade de entendimento possibilita refletir sobre a importância da abertura a outras formas de linguagem, além da fala, como o gestual, o olhar e o sensorial. Isso possibilitaria leituras alternativas para a construção de um diálogo intercultural.

A questão da língua se mostra relevante para o contexto dos sujeitos dessa pesquisa. bell hooks, em sua obra *Ensinando a Transgredir* (2017, p. 223), aponta que “como desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras”. Nas fronteiras de nosso país, o espanhol é a língua que se entende e se fala. Muitas vezes, ouvimos que nosso distanciamento em relação a outros países latino-americanos se dá em função da língua, pois aqui falamos português. Contudo, chama a atenção o fato de que, mesmo situadas na América Latina, as escolas públicas da educação básica têm apenas o ensino da língua inglesa como disciplina, muitas vezes de forma superficial e descontextualizada da vida dos estudantes. Embora tenhamos no espaço escolar sujeitos que poderiam contribuir para a aprendizagem de uma



nova língua, entendida não apenas em termos de gramática, mas também de meios, geografias e conhecimentos oferecidos, porém, infelizmente isso não ocorre.

Poderíamos vivenciar mais este desejo que rebenta, o desejo de estar no mundo e contextualizá-lo a partir de outras culturas e não apenas da cultura dominante. Silva (2023, p. 228) destaca a importância de recuperar termos em línguas indígenas, apostando em novos horizontes e modos de conhecer, e produzindo formas alternativas de pensamento a partir de outras fontes. Assim, o autor afirma que "outras linguagens podem permitir a construção criativa, reconhecendo e valorizando aquilo que foi negado, impedido e epistemicamente violentado, tornando-se finalmente visível". Embora o autor se concentre na recuperação de termos das línguas dos povos originários da América Latina, acredito que essa afirmação pode ser igualmente dirigida a outras línguas e formas de expressão presentes no espaço escolar, trazidas pelos estudantes imigrantes e suas culturas.

O que desejo destacar é a importância da presença de sujeitos vindos de países latino-americanos, que, conhecedores de outros idiomas, podem abrir novas possibilidades para a construção de diálogos interculturais. A diversidade linguística e cultural desses estudantes não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também facilita a promoção de intercâmbios culturais significativos e o aprofundamento da compreensão mútua entre diferentes saberes e perspectivas. De acordo com bell hooks (2017), é fundamental encorajar os estudantes a utilizarem sua língua materna e, em seguida, traduzi-la, para que se sintam integrados ao espaço educacional e às aprendizagens propostas, sem se distanciar da língua e da cultura que conhecem profundamente. Além disso, essa prática é importante para os estudantes ouvintes, pois possibilita o exercício da escuta e a valorização da diversidade linguística no ambiente escolar:

Pedagogicamente, estímulo-os a conceber como um espaço para aprender o momento em que compreendem o que alguém diz. Esse espaço proporciona não somente a oportunidade de ouvir sem "dominar", sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas. Essas lições parecem particularmente cruciais numa sociedade multicultural (hooks, 2017, p. 230).

De acordo com a autora, diante da multiculturalidade do espaço escolar, é necessário mudar as maneiras convencionais de pensar sobre a língua, criando espaços onde vozes diversificadas possam se expressar usando outras palavras além da língua comum ou de um vernáculo fragmentário. Segundo hooks (2017, p. 231), "A mudança no modo de pensar sobre

a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos”.

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua (hooks, 2017, p. 233).

A proposta é que não seja necessário ouvir e compreender tudo o que é dito, nem “dominar” ou conquistar uma narrativa completa. Podemos nos familiarizar com fragmentos e adotar uma postura de aprendizes. Ao ouvir pacientemente outra língua, podemos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalista, que exige a satisfação imediata de todos os desejos.

### **3.3 Das possibilidades de um projeto de educação intercultural**

Ao considerar o contexto da interculturalidade, é fundamental situá-la no ambiente escolar. Ao abordar essa temática a partir do questionamento da geopolítica do conhecimento como uma estratégia do pensamento moderno ocidental, que, por um lado, afirma suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais, e por outro, invisibiliza e silencia os sujeitos que produzem outros saberes e narrativas, é possível enquadrar nossa investigação numa perspectiva crítica ao discurso ilusório da modernidade. Esse discurso sustenta que o conhecimento é desincorporado e descolonizado e que apenas a perspectiva da epistemologia da modernidade é válida (Walsh, 2003). Ao analisarmos os currículos escolares e as práticas nos nossos sistemas de ensino, observamos o quanto estão imersos numa lógica colonial que perpetua injustiças sociais, marginalizando, excluindo e até eliminando determinados sujeitos, modos de vida e culturas.

É possível afirmar que naturalizamos um modo de pensar e organizar a instituição escolar. De alguma forma essencializamos a escola e deixamos de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. O que entendemos por escola, quais saberes, práticas, valores e projeto de sociedade e humanidade que deve impregnar seu dia-a-dia, como organizar a sua dinâmica, como formar os profissionais que nela atuam, são questões que entre outras, sempre estiveram presentes na reflexão pedagógica e que não admitem uma única resposta, nem respostas estáticas (Candau, 2008, p. 9).

A escola muitas vezes é vista como uma entidade estática e essencial, quando, na verdade, é uma construção social moldada por contextos históricos, sociais e culturais

diversos. Esse olhar essencialista nos faz esquecer que o que entendemos por escola, os conhecimentos, práticas, valores e projetos de sociedade que ela deve promover, e a forma como sua dinâmica é organizada, são todos resultados de escolhas históricas e culturais específicas. A formação dos profissionais que atuam na escola e as abordagens pedagógicas adotadas também refletem essas influências.

Analisar criticamente essas influências a partir de uma retórica da modernidade e da lógica da colonialidade, bem como promover uma intervenção política e pedagógica, envolve a necessidade de reinterpretar e compreender o mundo para intervir na reinvenção de nossas sociedades. Isso também constitui uma conscientização política na/da ação pedagógica, considerando, como afirma Freire (2018), que "a politicidade é inerente à prática educativa."

A politicidade (...) é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. Como educador, eu não sou político porque quero e sim porque minha condição de educador me impõe (Freire, 2018, p. 42).

A ideia de uma práxis baseada nessa politicidade, em oposição à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, busca visibilizar, confrontar e transformar as estruturas e instituições cujas práticas e relações sociais são guiadas pela lógica epistêmica moderna, pela racialização do mundo e pela manutenção da colonialidade. Além dos sistemas educativos, a práxis intercultural destaca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialogando com experiências críticas e políticas que se alinham com as ações transformadoras dos movimentos sociais dos povos colonizados.

Com o intuito de contribuir ao esforço de muitos educadores e educadoras para responder aos desafios educativos atuais, especialmente aqueles relacionados à demanda por justiça cultural, é importante considerar o contexto em que vivemos e educamos, marcado pela violência epistemológica. Essa violência reduz o saber a uma única forma de entendimento, que prevalece desde a modernidade capitalista. Ela se expressa no caráter homogeneizador da atual estratégia geopolítica de viés neoliberal, que tende a inserção da educação na lógica do mercado como um produto de consumo que se compra segundo as possibilidades econômicas de cada um (Candau, 2008).

Um dos muitos desafios que se apresentam é o de ampliar, reconhecer e promover diferentes perspectivas culturais e epistemológicas. Isso inclui valorizar diversos espaços de produção de conhecimento, criação, promoção e reconhecimento de identidades, práticas

culturais e sociais (Candau, 2008), onde várias linguagens são trabalhadas e uma pluralidade de sujeitos pode dialogar.

É possível afirmar que a perspectiva intercultural na educação não pode ser dissociada das questões sociais e políticas presentes em cada contexto. Ao considerar o contexto desta pesquisa, recorreremos a Mendez (2009), que, ao propor uma abordagem educativa intercultural, destaca que a realidade que mais impulsiona a reavaliação das práticas educativas—sob uma ótica intercultural—é o crescente movimento migratório proveniente de países do terceiro mundo e a necessidade de “integrar” essa população migrante. Da mesma forma, Candau (2008) observa que a preocupação com a perspectiva intercultural na educação, especialmente na Europa, surge como resposta ao aumento significativo da imigração nas últimas décadas, envolvendo pessoas de diversos continentes.

Esta realidade cria novas situações, entre as quais a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas dos diferentes países, provocando uma problemática complexa e, em muitos casos, conflitiva. A maior parte das políticas adotadas por estes países tendem a enfatizar a inserção destas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos. Recentemente, também o reconhecimento das diferentes nacionalidades presentes no mesmo país tem favorecido o desenvolvimento desta preocupação no bojo dos esforços de promoção de uma educação intercultural. (Candau, 2008, p. 50).

Os dois autores destacam que a perspectiva intercultural é frequentemente adotada em contextos de imigração, como na Europa, para lidar com a inserção e inclusão de imigrantes nos sistemas de ensino. Contudo, essa inclusão tende a ocorrer em um contexto de assimilação e homogeneização cultural, que não atende às demandas de reconhecimento e promoção da diversidade cultural em espaços multiculturais. Segundo Candau (2008), na América Latina, ao contrário da Europa, a abordagem intercultural foca mais na diversidade das populações originárias.

Nesta pesquisa, busca-se refletir sobre a possibilidade de um projeto de educação que respeite a diversidade cultural emergente na América Latina, um esforço que precede o movimento de valorização dessa perspectiva no plano internacional. Essa busca visa refletir e ampliar o enfoque e as perspectivas e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, ético, teórico e prático para os sistemas educacionais em sua totalidade, levando em conta a diversidade de culturas presentes no ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre o atual modelo educacional, que se diz para além de um contexto da modernidade, com o ideal de uma escola básica para todos, que visa garantir

acesso universal aos conhecimentos sistematizados, constatamos que ele está longe de promover uma verdadeira democratização do direito à educação. Em vez disso, perpetua uma “cultura escolar padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos” (Candau, 2008). É importante ressaltar, então, que a simples consciência do caráter multicultural de uma sociedade não resulta, de forma espontânea, no desenvolvimento de uma dinâmica social com caráter intercultural. A interculturalidade requer uma inter-relação e um diálogo efetivo entre as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, onde, apesar das tensões, ocorre um enriquecimento mútuo inerente à diversidade. De acordo com Candau (2008):

[...] no nível individual suponho promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que configuram e a que está exposta às vezes em conflito ou nem sempre fáceis de serem harmonizados. [...] a nível social a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações biológicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. [...] trata-se de um processo permanente sempre inacabado marcado por uma deliberação intencional de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica no mesmo território (Candau, 2008, p. 55-56).

Essa tensão dialética deve ser observada como um aspecto central na perspectiva da educação intercultural. O ponto de partida para promover processos educativos com essa abordagem é compreender a educação como uma prática social profundamente conectada às variadas dinâmicas de uma sociedade multicultural e diversa.

Para que a perspectiva intercultural se torne uma realidade viável, é fundamental articular, tanto nas políticas educativas quanto nas práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural com questões relacionadas à igualdade e ao direito universal à educação. A atenção às diferentes identidades é essencial para a construção da igualdade e da democracia, garantindo que a educação não apenas reconheça, mas também celebre e promova a diversidade, criando um ambiente mais inclusivo e equitativo (Candau, 2008).

Nesta perspectiva, a interculturalidade é uma proposta de educação que, como afirma Méndez (2009), se inspira em um projeto de transformação intercultural. Ela se refere à necessidade de repensar a educação a partir do próprio contexto, seja este mais ou menos conflituoso, e de colocar a educação a serviço da vida. Essa proposta a partir da interculturalidade não pretende oferecer respostas definitivas, mas sim contribuir para o necessário diálogo sobre o tema educativo. Além disso:

[...] se trata de uma proposta que nasce da convicção de que as limitações da educação, tal como a pensamos e a realizamos atualmente, não devem ser vistos apenas como vazios ou lacunas que simplesmente devem ser preenchidas, mas como desafios permanentes provenientes o texto de um sistema social e epistêmico hegemônico (Mendez, 2009, p. 92).

Uma educação intercultural se torna efetiva quando está comprometida em rever criticamente o modelo social violento e excludente estabelecido pela sociedade moderna. Todos os contextos podem nos fornecer elementos para reaprender a pensar e superar os movimentos de construção de conhecimentos homogeneizantes, respeitando a diversidade. A educação deve se direcionar para superar as perspectivas monoculturais — que têm sido instrumentos eficazes na manutenção de uma lógica colonial —, transformando-se em uma mediação para que os sujeitos historicamente excluídos e violentados recuperem a palavra. É essencial reconhecer e restituir a diversidade de vozes e formas de acesso ao saber que emergem das variadas culturas presentes na América Latina.

Nesse sentido, é imprescindível adotar um olhar crítico que questione as bases estabelecidas do conhecimento e valorize as perspectivas historicamente marginalizadas. Essa postura não se limita a reconhecer as influências coloniais que moldaram nossa compreensão do mundo, mas avança ao promover a criação de novas formas de saber que desafiem essas narrativas dominantes. Ao abrir espaço para outras linguagens e epistemologias, silenciadas e invisibilizadas, podemos construir um caminho onde a diversidade de pensamento e a liberdade criativa possam ocupar um papel central nos processos educativos. É essa aposta no reconhecimento e na valorização do que foi historicamente negado, que permite a criação de novos horizontes.

Um olhar que possa permitir a enxergar, desde aquilo que nos constituiu e que permite um revisar do que aprendemos. A aposta no futuro passa pela criação, passa pela liberdade por pensar desde outros pressupostos, desde lugares outros, inclusive daqueles lugares que foram produzidos desde a experiência da colonização.(...) produzindo ensaios, apostando para outros horizontes e modos de conhecer, produzindo modos outros de pensar e desde outras fontes, outras linguagens pode permitir a construção-criativa, reconhecendo e valorizando aquilo que foi negado, impedido e violentado epistemicamente de tornar-se visível (SILVA, 2023,p. 228).

A educação na América Latina pode se enriquecer se for abordada sob uma perspectiva intercultural que responda criticamente à realidade multicultural, plurilíngue e multiétnica da região, bem como às diversas formas de colonialismo sofridas no passado e no presente. Assumir uma perspectiva intercultural nos permitirá, certamente, reconhecer e valorizar a irredutível diversidade das culturas e as variadas formas de acesso ao saber,

especialmente aquelas que foram historicamente negadas ou deslegitimadas por processos contínuos de violência e colonização.

Uma educação que ajude a criar as condições para outro mundo possível é, antes de tudo, uma opção ética e uma forma de responder aos desafios de normalização da exclusão, negação e violência cultural e epistemológica do sistema moderno. Essa responsabilidade ética de provocar modelos outros de educação em um mundo que não é precisamente o melhor dos mundos possíveis se traduz no compromisso de repensar uma educação intercultural voltada para a superação das injustiças culturais presentes em nossas sociedades (Mendez, 2009).

Neste sentido, conforme afirma Freire, a prática educativa é fundamental para a conscientização sobre o contexto histórico, político, social e epistemológico de nossas sociedades, que se reflete em nossas experiências pedagógicas, perpetuando violências e injustiças culturais. Essa conscientização pode suscitar o desejo de encontrar caminhos para a superação da injustiça cultural. Assim, uma postura comprometida com a busca de um projeto de educação intercultural revela uma prática educativa que é inerentemente ética.

[...] não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando; não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção do conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há, então, prática educativa sem ética (Freire, 2018, p. 43).

Um projeto de educação não pode se tornar emancipatório sem um compromisso com a inserção crítica na realidade, no contexto no qual se situa. Na reflexão pedagógica, a educação é uma ação e uma tarefa essencialmente transformadora, que se consolida pelo comprometimento político. É através do engajamento no processo de construção de sua historicidade que o indivíduo se conscientiza de seu papel transformador e assume esse papel como um dever. É fundamental destacar as diversas formas pelas quais o ser humano se constrói na história e desenvolve sua práxis. Partindo dessa concepção, uma educação transformadora e alternativa, que valoriza o pensamento crítico do indivíduo diante da realidade, é uma educação emancipatória e eticamente comprometida.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto

mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (Freire, 2018, p. 34).

Toda ação educativa está historicamente situada, pois nela convergem interesses, experiências, saberes e intervenções de pessoas reais em um espaço-tempo concreto (Mendez, 2009). A educação está intrinsecamente ligada à vida, que se desenrola na história e em contextos específicos. A educação é o resultado do diálogo com esses contextos e pode tanto conservá-los quanto transformá-los. As práticas educativas são construções históricas relacionadas a acontecimentos econômicos, sociais e políticos em um tempo e espaço determinados. É necessário que, nas próprias experiências sociais e na prática, se descubram os caminhos para realizar o melhor que se pode e deve fazer. Na prática docente, é fundamental haver coerência, de modo que o discurso não esteja afastado da prática, buscando uma identificação quase absoluta entre o que se diz e o que se faz. Essa coerência, segundo Freire, é uma virtude essencial.

A transformação intercultural exige que o tempo e o contexto sejam fundamentos da práxis pedagógica, reconhecendo a contingência e a riqueza das diversas culturas e seus saberes. Ela demanda a promoção do diálogo, a devolução da palavra e a aprendizagem de ouvir, além de fazer da aprendizagem uma prática cooperativa e solidária, que não ocorre sem a interação com outras pessoas. Essa abordagem coloca a educação a serviço da vida e ajuda a superar a violência epistemológica que caracterizou o encontro assimétrico entre diferentes culturas e saberes.

Toda proposta educativa é “respectiva” e “referencial”, quer dizer, faz referência e se constrói referente a um contexto concreto para transformá-lo ou para mantê-lo. Essa respectividade e referencialidade fundamentam o caráter limitado e por sua vez original de toda experiência educativa e fundamentam também a possibilidade de diálogo interpedagógico (Mendez, 2009, p. 103).

A educação deve estar atenta aos desafios do tempo e espaço em que se insere. É fundamental ter uma atenção crítica ao seu entorno para reconhecer honestamente os desafios que a interculturalidade nos apresenta e reforçar constantemente nosso compromisso ético na busca por alternativas. Nessa perspectiva, essa proposta é essencialmente emancipadora, pois faz referência a seres humanos concretos, historicamente situados na diversidade da vida humana, reconhecendo e valorizando as diversas culturas e epistemologias.

A educação intercultural rejeita, portanto, a ideia de monocultura instituída pela modernidade, que é constantemente reproduzida através da valorização e uniformização acrítica da cultura hegemônica em nossas sociedades. Em contrapartida, a educação



intercultural reconhece e valoriza a diversidade cultural, os diferentes saberes e a possibilidade de outros mundos. Uma educação alternativa—consciente de sua contextualidade, dialógica, a serviço da vida e orientada para superar a violência epistemológica e cultural—pode criar as condições para a irrupção de outros mundos possíveis. Por isso, ela é uma alternativa fundamental:

A irrupção nasce da consciência em relação a exclusão e a submissão e com relação a ausência de justiça, da organização que se gera a partir dessa consciência e das ações concretas irruptoras, que -porque são irruptoras - são também libertadoras. A irrupção implica resistência, mas também construção de alternativas devida. É uma forma de expressar a demanda de justiça cultural (Mendez, 2009, p. 109).

Uma educação alternativa, orientada a reverter o modelo social excludente da modernidade que configurou nossa sociedade, promove essa irrupção. Ela convida os indivíduos a se tornarem sujeitos e protagonistas da história de maneira contextual e coletiva, incentivando-os a tomar consciência do contexto em que vivem e se educam em comunhão. Por meio do diálogo, essa educação se torna um caminho para reaprender a ler e a pensar o mundo, colocando-se a serviço da vida e ajudando a superar a violência epistemológica. Dessa forma, abre espaço para a diversidade de formas de saber e de ser.

A escola pode ser um lugar fecundo de vozes distintas, onde o pensar diferente não seja motivo de sanção. Esses ambientes devem ser locais onde diversas vozes são ouvidas e respeitadas. Não pode haver diálogo sem diversidade; reconhecer, valorizar e promover essa diversidade é uma condição indispensável para que o diálogo aconteça e, a partir dele, se possa gerar uma forma alternativa de acesso aos saberes e às culturas.

A perspectiva da educação intercultural nos desafia a construir subjetividades dialógicas e solidárias, promovendo um processo educativo que vai além do discurso superficial sobre diversidade. Para alcançar uma compreensão mais profunda do ser e do estar no mundo, é essencial reconhecer e valorizar as experiências diferentes das nossas. Esse reconhecimento não apenas amplia nosso conhecimento, mas também nos convida a repensar a cultura escolar e o sistema de ensino como um todo. A complexidade da educação intercultural exige que situemos nossas teorias e práticas dentro dos desafios que ela nos apresenta, promovendo um ambiente educativo que celebra e integra a diversidade de maneira significativa e enriquecedora.



*“Me propuse recorrer el continente entero  
Sin brújula, sin tiempo, sin agenda  
Inspirao por las leyendas  
Con historias empaquetadas en lata,  
Con los cuentos que la luna relata  
Aprendí a caminar sin mapa...”*

— **Calle 13**

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao refletir sobre os caminhos desta pesquisa, percebo que ela já estava em gestação antes mesmo de ser apresentada ao PPGEDU-UFRGS. Ao escrever sobre minha trajetória, meus anseios, escolhas e caminhos, percebi que esses elementos também foram fundamentais para dar sentido e viabilidade a esta pesquisa. Abaixo, apresento um quadro que demonstra como os caminhos desta pesquisa foram traçados a partir do ingresso no PPGEDU-UFRGS:

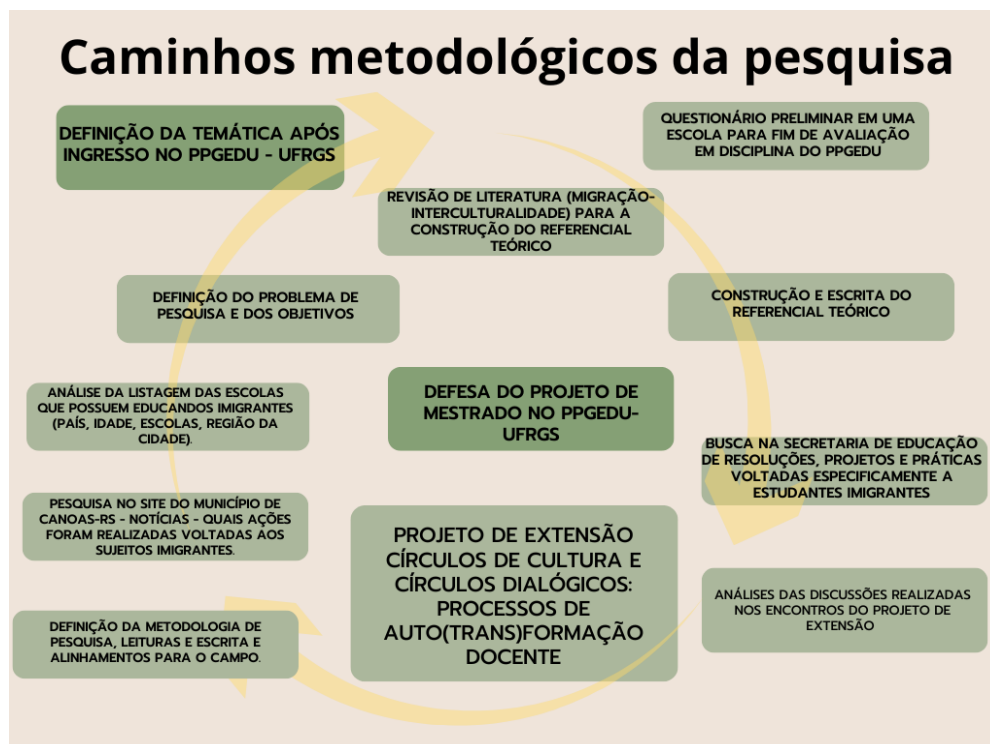


Figura 2 - Caminhos metodológicos da pesquisa. Organizado pela autora.

Com o ingresso na pós-graduação, as primeiras leituras, as disciplinas e diversas trocas com outros pesquisadores, foi possível revisar alguns pontos fundamentais dessa investigação. Um desses pontos foi a temática. Enquanto anteriormente eu pensava em trabalhar mais diretamente na análise do sistema educacional, suas normas e estruturas para entender como se dava a inclusão dos alunos imigrantes na rede de Canoas-RS, passei a considerar mais profícuo refletir, em minha pesquisa, sobre as possibilidades e os desafios da construção de uma educação intercultural ética e politicamente engajada, a ser pensada com professores a partir da presença de alunos imigrantes no espaço escolar.

Em seguida, para ajudar a compor o referencial teórico que contribuiu na definição do problema de pesquisa, dos objetivos, justificativa e metodologia, foi realizado um levantamento de literatura. Para este levantamento, utilizei as bases de dados Lume,

Periódicos CAPES e Scielo. As palavras-chave utilizadas nas ferramentas de busca foram “migração”, “educação” e “interculturalidade”. Esta foi a primeira aproximação com a temática da pesquisa.

A partir do levantamento bibliográfico, da aplicação de um questionário preliminar para avaliação em uma disciplina de pós-graduação, das indicações de leituras das disciplinas cursadas e das reflexões provocadas, foi possível definir o problema central desta pesquisa. O objetivo definido foi o de **investigar como a presença de estudantes estrangeiros oriundos de países latino-americanos influencia o ambiente escolar e possibilita a construção de um projeto de educação intercultural**. Assim, o foco principal foi refletir sobre a interculturalidade como uma abordagem ética e política, promovendo diálogos entre diferentes saberes dentro do espaço escolar, considerando a realidade dos estudantes imigrantes da América Latina matriculados na rede municipal de educação de Canoas.

## **4.1 (Re)conhecendo o campo de pesquisa**

### **4.1.1 Uma primeira aproximação: questionário preliminar em uma escola da RME-Canoas**

Uma segunda aproximação com a temática da pesquisa ocorreu através de uma disciplina<sup>5</sup> cursada no PPGEDU-UFRGS. Com o objetivo de refletir sobre a pesquisa e inicialmente conhecer quais alternativas determinariam e orientariam as práticas docentes dos educadores de uma escola do município de Canoas – se elas existiriam, de fato – apliquei um questionário que, a partir das perguntas elaboradas, buscou apreender quais práticas voltadas aos estudantes estrangeiros de origem latino-americana estavam sendo construídas e aplicadas no espaço escolar.

Mesmo que de forma preliminar, a construção deste questionário baseou-se em leituras iniciais que refletiam sobre a educação intercultural. Pretendia-se, a partir dessa perspectiva, conhecer mais sobre as práticas sociais e educacionais relacionadas ao reconhecimento de diferenças. Na ocasião, elaborou-se um questionário com quinze

---

<sup>5</sup> Disciplina Migrações, povos indígenas e diversidade racial/cultural: Estudos internacionais e experiências locais, ministrada pela professora Kathryn Dominique Lum, cursada no semestre 2021/02.

perguntas. Este instrumento foi pensado para ser aplicado às professoras<sup>6</sup> da Rede Municipal de Canoas-RS que trabalham em turmas onde há um ou mais estudantes estrangeiros.

No questionário, as perguntas dissertativas indagaram sobre a formação das professoras, o tempo em que trabalham com educação básica e o tempo em que lecionam na atual rede de ensino; se já tiveram outras experiências com alunos estrangeiros em situação de migração e/ou refúgio, e o perfil socioeconômico da turma em que o estudante estrangeiro está matriculado. Também buscou-se entender como foi a adaptação desse estudante na escola e na turma, se houve orientações específicas por parte da secretaria ou do setor pedagógico da escola para a integração desses estudantes, e se, no planejamento pedagógico, foram feitas adaptações curriculares para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos.

Além disso, questionou-se se os objetivos e a avaliação são diferentes do restante da turma; como a professora enxerga o estudante de origem estrangeira nos aspectos de socialização e aprendizagem, se há diferenças culturais familiares relevantes na rotina escolar, e como se deu o processo de integração desse estudante na escola. Também foram abordadas possíveis resistências no espaço escolar - por parte da direção, de outros professores e dos colegas de classe. Indagou-se, ainda, se a docente reconhece a necessidade de envolver a comunidade em debates sobre diferentes culturas na escola, se ela tem conhecimento do contexto da imigração da família e das razões que levaram a família a mudar-se de um país estrangeiro para o Brasil, e, por fim, sobre quais mobilizações esses sujeitos promovem no espaço escolar.

De forma inicial à pesquisa, o questionário foi aplicado em apenas uma escola do município de Canoas. O instrumento foi enviado através do e-mail institucional para oito professoras, mas devido às demandas pedagógicas de caráter burocrático (fim de trimestre letivo, inserção de notas e avaliações nos sistemas, conselhos de classe), apenas três professoras responderam.

As respostas apresentaram as percepções das professoras sobre a experiência de estudantes migrantes e refugiados em uma escola municipal, destacando as complexidades do processo de acolhimento e integração desses alunos. Com experiência na educação básica, relataram a falta de orientações específicas ao receber esses estudantes, e a maioria não fez adaptações curriculares significativas, apesar de reconhecerem as dificuldades com a língua.

---

<sup>6</sup> Destaca-se aqui o uso do termo professoras no feminino, pois a maior parte da categoria docente é composta por mulheres.

Em relação à socialização, as professoras observaram que os alunos imigrantes enfrentavam inseguranças e que a integração dependia em grande parte do interesse dos próprios estudantes em se envolver nas atividades escolares.

As diferenças culturais foram abordadas de maneiras diversas, com algumas professoras notando pouca influência dessas diferenças no ambiente escolar, enquanto outras destacaram comportamentos distintos nas famílias imigrantes. A necessidade de debater culturas diferentes na escola foi reconhecida pela maioria, e todas as professoras afirmaram compreender o contexto de migração das famílias, embora nem sempre houvesse reflexão aprofundada sobre o tema.

As professoras também refletiram sobre as mobilizações que a presença desses estudantes promove no ambiente escolar, como o estímulo à reflexão sobre as relações humanas e o enriquecimento cultural. Após a pesquisa, algumas professoras indicaram que revisitaram suas práticas e reconheceram a necessidade de melhor atender às demandas dos estudantes estrangeiros. Por fim, de acordo com as percepções das docentes, as escolas pareciam carecer de normativas que orientassem as práticas para promover um apoio pedagógico mais direcionado e uma integração eficaz das famílias estrangeiras.

A realização do questionário não apenas aproximou-me da temática da pesquisa, mas também serviu como um ensaio valioso para orientar minhas escolhas metodológicas. A partir desse processo, tornou-se evidente que o engajamento e a criação de práticas pedagógicas de acolhimento aos estudantes estrangeiros devem ocorrer de maneira que os reconheça como participantes ativos na construção coletiva dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, foi significativo perceber, ainda que de forma inicial, como as docentes compreendem as diferentes realidades sociais e políticas que atravessam o espaço escolar e se manifestam na diversidade cultural presente na escola.

#### **4.1.2 Análise das ações para imigrantes nas reportagens da Prefeitura de Canoas-RS**

Após estruturar a pesquisa, definir o referencial teórico, o problema e os objetivos, concentrei-me no município de Canoas para entender a estrutura de acolhimento de imigrantes, desde o nível geral até o foco nas escolas municipais. Para isso, realizei uma pesquisa no site de notícias da Prefeitura de Canoas.

Utilizando o descritor "imigrantes", busquei notícias que pudessem fornecer pistas sobre as iniciativas do município em relação ao acolhimento de imigrantes. A pesquisa retornou um total de 163 resultados, abrangendo o período de 2018 a 2023. Dentre essas notícias, selecionei 61 com base na temática de inclusão e acolhimento de imigrantes na cidade.

A seleção foi realizada após a leitura das reportagens, resultando em 16 notícias publicadas em 2018, 7 em 2019, 16 em 2021, 9 em 2022 e 13 em 2023.

Devido a conjunturas sociais, econômicas e políticas em países latino-americanos, o município de Canoas recebeu um grande número de famílias com diferentes origens culturais e linguísticas, que cruzaram as fronteiras do continente em busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida superiores às de seus países de origem. Muitas dessas famílias passaram a utilizar os sistemas públicos de saúde, assistência social, entre outros serviços. Em 2018, Canoas recebeu um fluxo significativo de imigrantes venezuelanos, como parte de um plano de interiorização do governo federal<sup>7</sup>.

Conforme informações disponibilizadas pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (2024), o plano de interiorização do Governo Federal de 2018 foi uma resposta humanitária ao intenso fluxo migratório de venezuelanos. Seu objetivo era garantir o atendimento adequado aos refugiados e migrantes, promovendo sua realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita para outras cidades do Brasil.

Esta realocação, conhecida como interiorização, visa permitir que as pessoas beneficiadas tenham melhores oportunidades de integração social, econômica e cultural, bem como reduzir a pressão sobre os serviços públicos atualmente existente principalmente em Roraima, localizado na fronteira norte do Brasil com a Venezuela (Brasil, 2024)<sup>8</sup>.

Através da estratégia, os entes federados que recebiam migrantes no processo de interiorização podiam solicitar apoio da União por meio de repasses financeiros. Esse repasse era disponibilizado quando grupos de migrantes e refugiados venezuelanos se encontravam em situações de grave vulnerabilidade social, como viver nas ruas, em habitações precárias ou outras condições de risco social.

Dentre as cidades do país que participaram do programa, Canoas foi uma delas. Segundo o site da prefeitura, a verba para estadia dos imigrantes em centros de acolhimento

---

<sup>7</sup>Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 24/08/2018. Acessada em 01/05/2024.

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. *Operação Acolhida*.

foi destinada pelo Alto Comissariado da Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Coube às Forças Armadas do Brasil o apoio no fornecimento de alimentos. Canoas recebeu R\$ 1,2 milhão do Governo Federal para custear as necessidades emergenciais dos imigrantes. O contrato teria duração de seis meses, porém, na hipótese deste período não ser suficiente para a integração dos venezuelanos no país, o convênio poderia ser prorrogado. De acordo com a prefeitura, o primeiro grupo de imigrantes chegou no município no mês de setembro do ano de 2018: “O primeiro grupo do total de 425 refugiados que virá para Canoas chegou ao município após um período de incertezas e dúvidas nos abrigos de Roraima”<sup>9</sup>.

Segundo informações nas reportagens do site do município, desde a chegada foi realizada uma operação de acolhida, com o trabalho de assistência social, cadastro de voluntários e a gestão dos Centros Temporários de Acolhida (CTAs). Segundo a pesquisa realizada nas reportagens, a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social (SMDS), além dessa organização, participou do cotidiano dos imigrantes na cidade, recebendo e administrando todas as suas demandas. Passada a fase inicial de acolhimento e adaptação, o foco seria a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho.

Canoas recebeu 305 venezuelanos no mês de setembro, que foram instalados em dois abrigos, chamados pela Prefeitura de Canoas de Centros Temporários de Acolhimento (CTAs). Os dois locais foram alugados pela ONU. Após o período inicial de acolhimento, assistência e avaliação de saúde, o foco da Prefeitura de Canoas foi no encaminhamento dos venezuelanos ao mercado de trabalho. Dois meses depois da chegada dos refugiados, 296 ainda vivem nos dois CTAs. Desse total, 194 são adultos, dos quais 77 já têm algum tipo de ocupação profissional. Isso equivale a 40% do total de adultos trabalhando. O número é considerado muito positivo em um período tão curto de tempo. O trabalho de adaptação dos venezuelanos à vida social e ao mercado de trabalho segue, com foco na independização dos imigrantes<sup>10</sup>.

No fim do ano de 2018, foi publicada uma reportagem que apresentava as estratégias de acolhimento de imigrantes como destaque no desenvolvimento social do município e apresentava a Fundação La Salle como parceira nas ações de inserção dos imigrantes no mercado de trabalho:

Os recursos destinados pelo Governo Federal e demais questões que envolvem a integração e adaptação dos imigrantes venezuelanos na cidade têm gestão compartilhada entre o poder público municipal, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), e a Fundação La Salle. Entre os projetos previstos para o próximo ano, estão aulas de língua portuguesa e cursos profissionalizantes

---

<sup>9</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 13/09/2018. Acessada em 01/05/2024.

<sup>10</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 16/01/2019. Acessada em 01/05/2024.



para o mercado de trabalho, como manicure, empreendedorismo, culinária, entre outros.<sup>11</sup>

No ano de 2019, ao analisarmos cronologicamente as reportagens no portal de notícia do município de Canoas, a prefeitura passou a integrar às ações de inclusão e acolhimento outras secretarias no município. Nesta primeira reportagem de 2019, no mês de janeiro, pode-se atentar para o fato de ser a primeira vez que ao se referirem aos imigrantes recebidos pelo município nos últimos anos, estariam também outras nacionalidades:

O município de Canoas tem recebido um grande número de imigrantes, entre venezuelanos, senegaleses e haitianos. Para atender à demanda, a Prefeitura está trabalhando para formar uma força-tarefa capaz de auxiliar ainda mais os refugiados. Nesta quinta-feira (3), representantes das diferentes Secretarias Municipais estiveram reunidos para formar um fluxo de trabalho com foco no acolhimento, assistência e encaminhamento ao mercado de trabalho. Ficou acordado que a Diretoria da Igualdade Racial e Imigrantes será a porta de entrada para todas as demandas vindas dos refugiados.<sup>12</sup>

Além de acordarem que a Diretoria da Igualdade Racial e Imigrantes – atual Coordenadoria de Igualdade Racial e Imigrantes – ficaria responsável pelo atendimento inicial dos imigrantes, a reunião ainda serviu para definir o contato direto e a atuação de cada secretaria municipal para dar condições de atendimento em qualquer situação que envolvesse essa população. Ficou também estabelecido que o município formaria um comitê especial para discutir políticas públicas voltadas aos imigrantes em diferentes frentes, como saúde, educação, segurança, emprego, entre outros.<sup>13</sup>

Ainda em janeiro de 2019, há uma reportagem que comunica que de acordo com o Governo Federal e a ONU, o convênio de auxílio aos venezuelanos não seria renovado. A decisão teria sido comunicada ao município e os imigrantes que moravam em Canoas teriam que deixar os Centros de Acolhimento Temporários (CTAs) até o dia 31 de março. Após essa data, os imigrantes teriam de estarem alocados em moradias custeadas por eles próprios, mas ainda seriam atendidos pelo município em parceria com outras instituições:

Com os recursos do Governo Federal, a Prefeitura de Canoas, através da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), em parceria com a Fundação La Salle, vem executando planos de acolhimento aos imigrantes, que poderão ser mantidos por mais nove meses, a partir de abril. As ações que estão sendo realizadas e que permanecem são: orientação em relação à documentação, orientação jurídica, inserção de adultos no mercado de trabalho, de crianças na rede municipal de educação, inserção na rede socioassistencial de saúde. Além disso, os venezuelanos também recebem oficinas de língua portuguesa, em parceria com ONGs e igrejas do município, e de preparação para o mercado de trabalho, bem como, são cadastrados

<sup>11</sup> Trecho de notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 26/12/2018. Acessada em 01/05/2024

<sup>12</sup> Trecho de notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 26/12/2018. Acessada em 01/05/2024.

<sup>13</sup> Reportagem publicada em Prefeitura de Canoas, em 03/01/2019. Acessada em 01/05/2024.

no Banco de Oportunidades, ferramenta on-line disponibilizada pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SMDE). Durante o tempo de permanência nos CTAs, a equipe da assistência social da Prefeitura ainda realizou atendimentos diários junto aos venezuelanos.<sup>14</sup>

De acordo com uma reportagem no mês de fevereiro de 2019, o intenso trabalho de acolhimento aos venezuelanos iniciaria um novo capítulo em Canoas:

Faltando pouco mais de um mês para o fim do convênio de cooperação de assistência e acolhimento, a Prefeitura de Canoas, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), e a Fundação La Salle, contratada para fazer a gestão compartilhada do programa, traçam metas e intensificam ações para que todas as famílias possam se manter de forma independente no município. Fonte:<sup>15</sup>

Nessa reportagem, a secretaria Municipal de Desenvolvimento Social explicou que houve algumas dificuldades encontradas pela equipe de trabalho e que essas também se deviam pelo comportamento de uma parcela dos refugiados – casos pontuais - que foram empregados e acabaram desistindo das vagas, teriam sido demitidos ou não teriam aceitado participar de processos seletivos. Além disso outra barreira que teria dificultado o processo de empregabilidade teria sido a documentação, impedindo a assinatura de carteira de trabalho.

Com o término do programa, a Prefeitura de Canoas deveria incluir as famílias no Programa de Aquisição de Alimentos para o recebimento de cestas básicas e o acompanhamento deles seria estendido por nove meses, a partir de abril, sendo realizado através de um Centro de Referência ao Imigrante e Refugiado, administrado pela Fundação La Salle em parceria com a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

Em maio de 2019, uma reportagem citou uma rede de atendimento aos imigrantes a partir do relato de um curso realizado com a presença de integrantes das secretarias do município com o intuito de capacitar para “avaliar e projetar os trabalhos futuros na cidade, realizar uma troca de experiências e qualificar o atendimento aos venezuelanos refugiados”. Ainda no ano de 2019, em agosto, houve apenas mais uma publicação a respeito da população imigrante com o seguinte título: “Primeiro bebê nascido na Clínica de Saúde da Mulher é filho de imigrantes haitianos”. Podemos observar que depois dessa reportagem, há um intervalo temporal onde não se encontrou nenhuma reportagem até o fim do ano de 2020.

---

<sup>14</sup> Trecho de reportagem publicada em Prefeitura de Canoas, em 16/01/2019. Acessada em 01/05/2024.

<sup>15</sup> Trecho de reportagem publicada em Prefeitura de Canoas, em 19/02/2019. Acessada em 01/05/2024.

No ano de 2021, praticamente todas as reportagens encontradas são referentes à Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes. A maior parte dessas reportagens tratam de assuntos assistenciais em relação a doações realizadas às famílias de imigrantes que residem na cidade e a iniciativas referentes ao mundo do trabalho (curso de Português para inserção no mercado de trabalho, encontros com agências de emprego para tentativa de colocação do sujeito no mercado de trabalho). De acordo com as reportagens, todas as iniciativas tanto de assistência quanto de qualificação e colocação no mercado de trabalho foram firmadas junto a entidades não governamentais.

De acordo com uma reportagem publicada em junho de 2021, no dia 25 deste mesmo mês, foram realizadas atividades em alusão ao Dia Nacional do Imigrante, a reportagem não citava quais tinham sido as atividades, mas trazia informações relativas à estimativa do número de imigrantes residentes na cidade citando não apenas os venezuelanos, mas também outras nacionalidades:

Segundo levantamento da Coordenadoria, atualmente existe um cadastro de 2.640 imigrantes em Canoas, mas há a expectativa de que esse número seja ainda maior. Por isso, no dia em homenagem a eles, a Coordenadoria estará realizando o cadastramento dos outros tantos que chegaram na cidade e que ainda não são assistidos pelo município. São principalmente venezuelanos, haitianos, colombianos e chilenos que buscam em Canoas referência para recomeçar a vida.<sup>16</sup>

Neste ano ainda, de acordo com as reportagens, a cidade firmou parcerias para agilizar a documentação de imigrantes. Tais parcerias tinham como entidades associadas a Polícia Federal e principalmente a Universidade La Salle. A partir dessas parcerias foram organizadas ações que visavam facilitar a emissão de documentos para que os imigrantes pudessem participar de processos seletivos e tornarem-se cidadãos reconhecidos no Brasil. Além de encaminhar a documentação, os estrangeiros puderam realizar atendimento jurídico, encaminhamento psicológico e ter auxílio na elaboração de currículos.<sup>17</sup>

Outra reportagem que chama a atenção nesse ano é sobre um casal de imigrantes venezuelanos que após um período residindo e trabalhando em outra região do país, fizeram uma pesquisa e escolheram a cidade de Canoas para se estabelecerem por conta de a cidade ser referência em acolhimento aos estrangeiros:

Eles que vieram para Canoas atrás de acolhimento, estão animados com a cidade. “Eu li que falava de atendimento ao imigrante, e falei para o meu esposo que isso era importante para nós. Não somos qualquer um, somos imigrantes. Não temos e nem

---

<sup>16</sup> Trecho de notícia em Prefeitura de Canoas, em 22/06/2021. Acessada em 01/05/2024.

<sup>17</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 30/11/2021. Acessada em 01/05/2024.

conhecemos ninguém. Foram mais de 50 horas de viagem de ônibus para chegar aqui. Estou muito feliz. A gente precisava arriscar para procurar uma vida melhor”.<sup>18</sup>

De acordo ainda com a reportagem publicada em agosto de 2021, ao todo, 2640 venezuelanos seriam atendidos pela Coordenadoria de Igualdade Racial e Imigrantes. De início, era oferecido todo o amparo possível para a inserção na cidade, desde regularização migratória, assessoria jurídica, curso de português, além de, posterior a isso, encaminhamento para o mercado de trabalho.

Ainda no ano de 2021, no mês de dezembro, foi publicada uma matéria que relata que com o objetivo de auxiliar o atendimento de imigrantes nas unidades de saúde do município, a Prefeitura realizou a entrega de materiais informativos em alguns bairros da cidade. O conteúdo trazia informações sobre direitos, locais de atendimento, precauções e cuidados sobre a Covid-19, além de causas e sintomas sobre outras doenças. Para facilitar a leitura, as informações nestes materiais estavam disponibilizadas em português e em crioulo, espanhol, francês e inglês, principais idiomas falados pelos imigrantes:

Para a secretária da Coordenadoria de Igualdade Racial e Imigrantes, Ednea Paim, o objetivo da ação é romper a barreira da comunicação e respeitar a diversidade cultural. “Inúmeros imigrantes deixam seu país de origem devido a guerras, conflitos e problemas econômicos, e vão em busca de proteção e condições de sobrevivência. Nesse contexto, necessitam de acolhimento adequado, principalmente no que diz respeito à saúde”, destaca.<sup>19</sup>

No ano de 2022, no mês de maio, novamente é organizada uma ação, chamada de “mutirão migratório”, junto a Universidade La Salle para atender aos imigrantes que necessitavam de auxílio na regularização migratória. Além do auxílio com a documentação, foi possível realizar o atendimento jurídico, atendimento psicológico, auxílio na elaboração de currículos, encaminhamento para vagas de trabalho, aconselhamento nutricional, saúde coletiva e recreação infantil.<sup>20</sup>

Para a secretária de Igualdade Racial e Imigrantes, Ednea Paim, a política municipal para a população imigrante na cidade de Canoas tem, entre seus objetivos, o fomento à participação social e o trabalho conjunto à sociedade civil para a garantia de direitos e acesso aos serviços públicos pelos imigrantes.<sup>21</sup>

Além das reportagens em torno das ações voltadas à regularização e apoio aos imigrantes, outras notícias do ano de 2022 giram em torno de iniciativas para promoção de qualificação através da oferta de cursos de capacitação profissional para imigrantes.

---

<sup>18</sup> Trecho de notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 10/08/2021. Acessada em 01/05/2024.

<sup>19</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 30/12/2021. Acessada em 01/05/2024.

<sup>20</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 10/05/2022. Acessada em 01/05/2024.

<sup>21</sup> Trecho de notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 23/06/2022. Acessada em 01/05/2024.

No final de 2022, em dezembro, uma reportagem anunciou que a Secretaria Municipal Adjunta de Igualdade Racial e Imigrantes recebeu o Certificado MigraCidades 2022 da Organização Internacional para as Migrações (OIM) no Brasil, a agência da ONU responsável pelas migrações. Esse certificado é concedido quando uma secretaria conclui com êxito todas as etapas do processo de certificação em governança migratória local, conduzido por meio da Plataforma MigraCidades. Essas etapas incluem o diagnóstico das políticas locais, a definição e o monitoramento de áreas prioritárias para o desenvolvimento de ações pelos governos.

Trata da aplicação de ferramentas que permitem analisar a abrangência de suas políticas migratórias, bem como identificar potencialidades a serem desenvolvidas em benefício dos migrantes e das comunidades acolhidas. Para isso, certifica o engajamento dos governos em aprimorar a governança migratória local e dá visibilidade às boas práticas identificadas ao longo das etapas.<sup>22</sup>

No ano de 2023, as reportagens apresentam uma continuidade nas ações do município, através da Secretaria Adjunta da Igualdade Racial e Imigrantes, para ofertar cursos de capacitação e auxiliar na busca de vagas de emprego. Pelo terceiro ano consecutivo, desta vez no mês de junho em junho, é realizado um “mutirão” de atendimento voltado aos imigrantes. Nesse ano, não consta a parceria com a Universidade La Salle e a ação recebeu o nome de “Canoas, a cidade que acolhe a todos”.

De acordo com uma reportagem publicada em julho de 2023, os imigrantes que chegavam na cidade contariam com atendimento especializado por meio da agora chamada “Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes. O atendimento, sendo a porta de entrada dos imigrantes teria como base três pilares: humanização, acolhimento e políticas públicas. O objetivo seria “proporcionar um acolhimento que forneça todas as informações necessárias para quem está chegando ao país e adotou a cidade para recomeçar a vida”.<sup>23</sup>

No mês de agosto foi proposto pela Secretaria da Cultura um Ciclo de debates sobre cultura, memória e atualidades que teve como tema “Migrações e seus impactos em Canoas”. O objetivo do evento seria o de “promover discussões em prol de melhorias à comunidade” possibilitando “outros diálogos, outras conexões de saberes da cultura, que perpassa história, arte e educação”. Com o tema “Canoas, cidade que acolhe a todos”, a Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrações apresentou as ações desenvolvidas no

---

<sup>22</sup> Trecho de notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 09/12/2022. Acessada em 01/05/2024.

<sup>23</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 20/07/2023. Acessada em 01/05/2024.

município para o atendimento à imigrantes. Além disso, outros temas também foram tratados como: Imigração Haitiana e os Condicionantes da Precarização do Trabalho, histórias de vida de imigrantes radicados na cidade, mobilidade humana local e global e experiências docentes junto aos imigrantes.<sup>24</sup>

Somente em agosto de 2023 é que são encontradas reportagens sobre imigrantes mais voltadas a área da educação: “Canoas recebe Fundação Pan-Americana de Desenvolvimento para tratar do acesso dos imigrantes na rede pública de educação” e “Aluna venezuelana supera dificuldades sociais e é destaque na EMEF Irmão Pedro”.

A primeira reportagem traz a parceria do município com a Fundação Pan-Americana de Desenvolvimento (PADF) no acolhimento dos jovens e adultos imigrantes na rede pública de ensino da cidade. A reunião contou com a participação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes.

“Sempre buscamos acolher da melhor forma possível os alunos que vêm de outros países. Essa parceria vai auxiliar para que tenhamos uma rede de apoio ainda mais completa, para atender as demandas e necessidades que surgirem destes estudantes”, destaca a secretária municipal de Educação, Beth Colombo.<sup>25</sup>

Embora a reportagem destaque a importância da parceria entre as secretarias municipais para o acolhimento dos imigrantes — promovendo oficinas, aulas e debates sobre o tema, além de compartilhar curiosidades sobre os países de origem com o objetivo de reforçar o ensino e o respeito às diferenças culturais — não ficam claros os detalhes sobre como essas iniciativas serão implementadas no ambiente escolar. A falta de informações sobre a execução prática dessas ações levanta questionamentos e evidencia a necessidade de uma abordagem mais concreta para garantir a inclusão efetiva e a integração dos imigrantes no espaço escolar.

Já a segunda reportagem relata a história de uma menina de oito anos, em fase de alfabetização, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas como as mudanças de cidade e país e a pandemia, se tornou destaque na escola onde estaria matriculada em Canoas. Além disso, a reportagem traz alguns dados sobre estudantes imigrantes matriculados na rede municipal de ensino:

Ao todo, a rede municipal de ensino de Canoas conta com 268 alunos imigrantes. Esses estudantes são recebidos e acolhidos pelos professores e toda a comunidade

---

<sup>24</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 04/08/2023. Acessada em 01/05/2024.

<sup>25</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 04/08/2023. Acessada em 01/05/2024.

escolar. Se constatada alguma dificuldade ou necessidade especial, o caso é encaminhado para a rede de apoio, por meio da Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes.<sup>26</sup>

Embora o município implemente ações e ofereça programas de acolhimento às famílias imigrantes, a análise das reportagens revela uma ausência de normativas claras e diretas para orientar os educadores no reconhecimento dessas comunidades e suas culturas, bem como na oferta de apoio pedagógico específico. A falta de diretrizes claras levanta questionamentos sobre a eficácia de um projeto político voltado para a educação, especialmente no que diz respeito ao aprofundamento de questões que promovam uma consciência crítica e historicamente contextualizada sobre as diversas identidades socioculturais no ambiente escolar.

Segue abaixo o quadro organizativo com as reportagens, distribuído da seguinte forma: Data de publicação, classificação<sup>27</sup> e título da notícia:

<b>Data</b>	<b>Classificação</b>	<b>Título da notícia</b>
<b>2018 – 16 reportagens</b>		
22/08/2018	Dia do Folclore	Dia Municipal do Folclore reúne lideranças étnicas em Canoas. Objetivo do encontro foi mapear os diferentes grupos étnicos do município e pensar em ações futuras de integração.
24/08/2018	Ação Humanitária	Canoas vai receber 425 refugiados venezuelanos em setembro. Município está preparando ações para acolher os imigrantes.
27/08/2018	Ação Humanitária	Saiba como ajudar os venezuelanos que virão para Canoas.
12/09/2018	Ação Humanitária	Primeiro grupo de refugiados venezuelanos chega a Canoas. No total, Canoas receberá 425 pessoas dentro do processo de interiorização.
13/09/2018	Ação Humanitária	Canoas recebeu mais 87 venezuelanos nesta quinta-feira. Até agora, o município já acolheu 288 imigrantes do país vizinho.
14/09/2018	Ação Humanitária	Ministro Beltrame visita abrigos de venezuelanos em Canoas. Na comitiva estavam os prefeitos das próximas cidades a receberem imigrantes.
26/09/2018	Ação Humanitária	Novo grupo com 21 venezuelanos chega a Canoas. Com isso, já há 309 venezuelanos transferidos ao município dentro do programa de Interiorização do Governo Federal.

<sup>26</sup> Notícia publicada em Prefeitura de Canoas, em 11/08/2023. Acessada em 01/05/2024.

<sup>27</sup> As classificações de notícias são organizadas pela própria Prefeitura de Canoas em seu site de notícias.

12/10/2018	Ação Humanitária	Um mês após a chegada a Canoas, já há venezuelanos inseridos no mercado de trabalho. O município recebeu 305 venezuelanos no mês de setembro, por meio do programa de interiorização do Governo Federal.
25/10/2018	Educação	Refugiados da Venezuela conversam com alunos da EMEF Ildo Meneghetti. Estudantes puderam conhecer a realidade e os dramas da migração.
10/11/2018	Ação Humanitária	Canoas participa de encontro em Brasília sobre interiorização de venezuelanos. Secretária de Desenvolvimento Social falou da experiência do município, que hoje acolhe 296 imigrantes.
13/11/2018	Ação Humanitária	Nasce primeiro bebê canoense filho de refugiados venezuelanos. Mariangel veio ao mundo na última sexta-feira (9), no Hospital Universitário
22/11/2018	Venezuelanos	Prefeitura assina convênio para gestão dos Centros de Acolhimento de venezuelanos. Gestão compartilhada será realizada com a Fundação La Salle.
30/11/2018	Desenvolvimento Social	Venezuelanos participam de bate-papo sobre legislação brasileira. Imigrantes acolhidos em Canoas receberam a visita de professor e estudantes de Direito que prestam assessoria jurídica gratuita.
06/12/2018	Imigrantes	Primeira turma de imigrantes se forma no curso de Português e Cidadania em Canoas.
23/12/2018	Venezuelanos	Natal solidário: crianças venezuelanas recebem presentes do Papai Noel. No CTA Farroupilha, os imigrantes ainda ganharam uma festa, com decoração natalina, comida e brinquedos infláveis
26/12/2018	Balanco 2018	Acolhimento humanitário em Canoas auxilia centenas de pessoas e atuação é destaque no desenvolvimento social em 2018. Assistência aos venezuelanos foi o destaque do ano, entre outros projetos de desenvolvimento como o Canoas Sem Carroças e a reinauguração do CBEA.
<b>2019 – 7 reportagens</b>		
03/01/2019	Desenvolvimento Social	Secretariais Municipais discutem ações para atendimento a imigrantes em Canoas. Um fluxo de trabalho para atender à grande demanda de refugiados no município foi estabelecido.
16/01/2019	Venezuelanos	Convênio de auxílio aos venezuelanos não será renovado, notificam Governo Federal e ONU.
07/02/2019	Venezuelanos	Famílias de venezuelanos organizam mudanças dos Centros de Acolhimento. Equipes da Prefeitura auxiliam na mudança e Defesa Civil trabalha com doação de móveis.
19/02/2019	Venezuelanos	Prefeitura de Canoas intensifica ações do programa de interiorização de venezuelanos. Defesa Civil de Canoas auxilia em mudança de venezuelanos em Canoas.



25/03/2019	Venezuelanos	Centros Temporários de Acolhimento aos venezuelanos encerram atividades em Canoas. Famílias de venezuelanos deixaram CTAs e projeto é que sejam acompanhadas através do Centro de Referência ao Imigrante e Refugiado.
06/05/2019	Venezuelanos	Rede de atendimento aos venezuelanos em Canoas participa de capacitação. Encontro ocorre após um mês do término do Programa de Interiorização do Governo Federal.
24/08/2019	Saúde	Primeiro bebê nascido na Clínica de Saúde da Mulher é filho de imigrantes haitianos. Além de Victor Hugo, o primeiro a nascer na clínica, foram realizados mais cinco partos no primeiro dia de funcionamento da nova estrutura
<b>2021 – 16 reportagens</b>		
05/02/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Prefeitura atenta para a situação dos imigrantes em Canoas.
11/03/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Coordenadoria da Igualdade Racial e Imigrantes recebe doação de álcool em gel e sabonete líquido.
30/04/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Campanha Servidor Solidário encaminhará cestas básicas para imigrantes do Município.
11/05/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Em Canoas, imigrantes recebem doações de cestas básicas.
14/05/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Cursos gratuitos de português para capacitação de imigrantes venezuelanos em Canoas.
09/06/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Qualificação profissional da população imigrante é tema de reunião.
17/06/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	SINE promove dia de atendimento em alusão ao Dia do Imigrante.
18/06/2021	Sem classificação	Agência do SINE realiza dia de atendimento aos migrantes.
22/06/2021	Imigrantes/Igualdade Racial	Dia do Imigrante com atividades no calçadão de Canoas.

04/07/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Canoas será a 6ª cidade do Estado a firmar parceria com a Polícia Federal para agilizar a documentação dos imigrantes da cidade.
10/08/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Imigrantes venezuelanos procuram Canoas por ser referência no acolhimento aos estrangeiros.
23/08/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Em alusão ao Dia Municipal do Imigrante, Coordenadoria promove evento para regularização de documentação e encaminhamento para vagas de emprego.
26/11/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Coordenadoria da Igualdade Racial e Imigrantes ofereceu aula para alunos da UniLaSalle. O intuito foi capacitar os estudantes do curso de direito quanto ao encaminhamento da documentação migratória junto à Polícia Federal.
29/11/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Mutirão migratório vai regularizar documentos de estrangeiros nesta terça-feira (30) em Canoas.
30/11/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Cidadania e Direitos: Mutirão de documentação oferece dignidade para imigrantes em Canoas
30/12/2021	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Prefeitura de Canoas realiza entrega de informativos para imigrantes em unidades de saúde.
<b>2022 – 9 reportagens</b>		
18/04/2022	Imigrantes/ Governança	Prefeitura de Canoas promove capacitação de alunos da UniLaSalle para atendimento de imigrantes.
27/04/2022	Imigrantes/ Governança	Prefeitura de Canoas orienta estudantes da UniLaSalle no atendimento a imigrantes.
10/05/2022	Imigrantes/ Governança	Sexta-feira tem mutirão de apoio aos imigrantes em Canoas. Com o objetivo de regularizar e agilizar a documentação de estrangeiros que residem em Canoas.
09/06/2022	Imigrantes/ Governança	Prefeitura e Pecan promovem cursos de panificação para migrantes e quilombolas.
23/06/2022	Imigrantes	Para agilizar regularização de imigrantes, Canoas promove ações na Polícia Federal, FGTAS e Associação Legato.
27/08/2022	Saúde	Gestantes imigrantes visitam maternidade do HU.
24/10/2022	Igualdade Racial	Quilombolas e imigrantes acolhidos pela Prefeitura realizam curso profissional na Pecan.

24/11/2022	Igualdade Racial	Quilombolas e imigrantes formam-se em curso de padaria realizado dentro da Pecan.
09/12/2022		Secretaria de Igualdade Racial e Imigrantes recebe o certificado MigraCidades 2022.
<b>2023 – 13 reportagens</b>		
08/03/2023	Imigrantes/ Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Políticas Públicas em Canoas garantem emprego para 19 imigrantes.
19/04/2023	Saúde/ Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Gestantes imigrantes recebem doações de fraldas.
21/06/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Canoas dá boas-vindas aos migrantes em ação de oferta de empregos e qualificação profissional.
23/06/2023	Imigrantes/ Assistência Social	Venezuelanos são atendidos na ação “Canoas dá boas-vindas aos migrantes”.
29/06/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Canoas terá mutirão de atendimentos aos imigrantes nesta sexta-feira.
30/06/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Mais de 100 imigrantes são atendidos na ação “Canoas, a cidade que acolhe todos”.
20/07/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Imigrantes contam com espaço de atendimento na Prefeitura de Canoas.
04/08/2023	Cultura	Ciclo de Debates da Cultura será realizado na próxima semana. Com o tema “Canoas, cidade que acolhe a todos”, a Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrações discutirá as ações desenvolvidas no município.
04/08/2023	Educação/ Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Canoas recebe Fundação Pan-Americana de Desenvolvimento para tratar do acesso dos imigrantes na rede pública de educação.
11/08/2023	Educação	Aluna venezuelana supera dificuldades sociais e é destaque na EMEF Irmão Pedro.

11/08/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Mutirão de Documentação atende imigrantes no bairro Olaria.
08/11/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes/ Assistência Social	Profissionais do CRAS Harmonia participam de conversa sobre atendimento a imigrantes com a Fundação Pan-Americana para o Desenvolvimento.
24/11/2023	Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial e Imigrantes	Canoas recebe selo MigraCidades 2023.

Tabela 2 - Notícias Prefeitura de Canoas. Organizado pela autora.

### **4.1.3 As matrículas de estudantes estrangeiros e seus desdobramentos na RME-Canoas**

Durante a pesquisa, foram solicitadas informações referentes às matrículas de alunos imigrantes da rede de ensino de Canoas-RS, via memorando à Secretaria da Educação do município. A lista disponibilizada contém dados como: escola, nome do estudante, nacionalidade, idade, data de nascimento e idioma. No documento, estão listadas 27 escolas de ensino fundamental do município, totalizando 152 alunos com idades entre 6 e 18 anos. Todos os países de origem dos alunos, de acordo com a lista, estão situados na América Latina. Os idiomas mencionados são, em sua maioria, o espanhol, com alguns alunos falando crioulo e francês. Ressalta-se que os dados citados foram coletados no ano de 2022 e são referentes às matrículas na rede nesse período.

Em levantamento realizado em junho de 2023 pela Unidade de Gestão do Cuidado da Secretaria Municipal de Educação, repassado pela Unidade de Formação da SME-Canoas, observou-se um aumento no número de matrículas, contabilizando 236 estudantes imigrantes matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Canoas, de diferentes nacionalidades, sendo os venezuelanos e haitianos os mais representados.

Abaixo, a relação das escolas, o número de alunos imigrantes, as idades, os países de origem e os idiomas falados de acordo com as informações coletadas no ano de 2022. Todas as informações foram descritas conforme estavam na tabela disponibilizada pela RME-Canoas:

Escolas	Número de estudantes	Idades	Países	Idiomas
EMEF Rubem Carlos Ludwig	5	9 a 13 anos	Venezuela	Espanhol Português
EMEF Rondônia	2	6 e 10 anos	Haiti	Francês-crioulo
EMEF Walter Peracchi de Barcellos	4	6 a 12 anos	Haiti Venezuela Colômbia	Espanhol Francês crioulo Francês
EMEF Duque de Caxias	6	7 a 13 anos	Colômbia Haiti Venezuela	Espanhol Crioulo haitiano
EMEF Arthur Oscar Jochims	4	6 a 8 anos	Venezuela Haiti	Espanhol
EMEF Nelson Paim Terra	2	12 e 14 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Pernambuco	1	10 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Ceará	3	8 a 9 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Farroupilha	18	7 a 15 anos	Uruguai Venezuela Haiti República Dominicana	Espanhol Haitiano
EMEF Nancy Pancera	8	7 a 13 anos	Venezuela Haiti	Espanhol Francês
EMEF Erna Würth	10	9 a 16 anos	Haiti Colômbia Venezuela	Crioulo haitiano Espanhol Colombiana
EMEF David Canabarro	1	6 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Rui Cirne Lima	1	10 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Odete Yolanda Freitas	2	8 e 15 anos	Venezuela Argentina	Espanhol
EMEF Castelo Branco	1	8 anos	Argentina	Espanhol

EMEF João Palma da Silva	11	7 a 13 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF General Osório	7	10 a 16 anos	Venezuela Haiti	Espanhol Crioulo haitiano
EMEF Santos Dumond	3	8 a 14 anos	Venezuela Haiti	Espanhol e português Francês e crioulo haitiano
EMEF Guajuviras	6	6 a 15 anos	Venezuela Haiti	Espanhol Crioulo haitiano
EMEF Gonçalves Dias	5	7 a 14 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Paulo Freire	16	7 a 18 anos	Haiti	Francês e crioulo haitiano
EMEF Jacob Longoni	3	10 a 13 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Arthur Pereira de Vargas	7	6 a 12 anos	Venezuela	Espanhol
EMEF Carlos Drummond de Andrade	12	6 a 14 anos	Venezuela Haiti	Espanhol Crioulo haitiano
EMEF Theodoro Bogen	9	7 a 14 anos	Colômbia Haiti Venezuela Argentina	Espanhol Crioulo haitiano e português
EMEF Leonel de Moura Brizola	3	8 a 10 anos	Venezuela Haiti	Espanhol Francês
EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti	1	12 anos	Venezuela	Espanhol

Tabela 3 - Relação das matrículas de Imigrantes em Canoas.

### PAÍSES DE ORIGEM

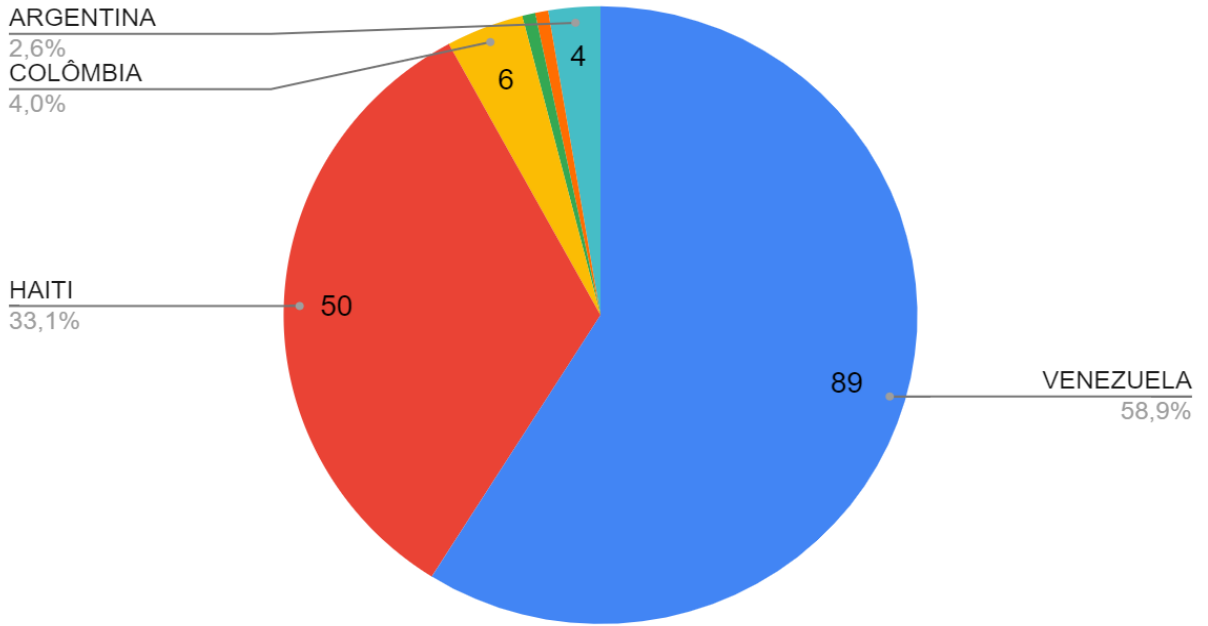


Figura 3 - Países de origem

### Idiomas falados pelos estudantes

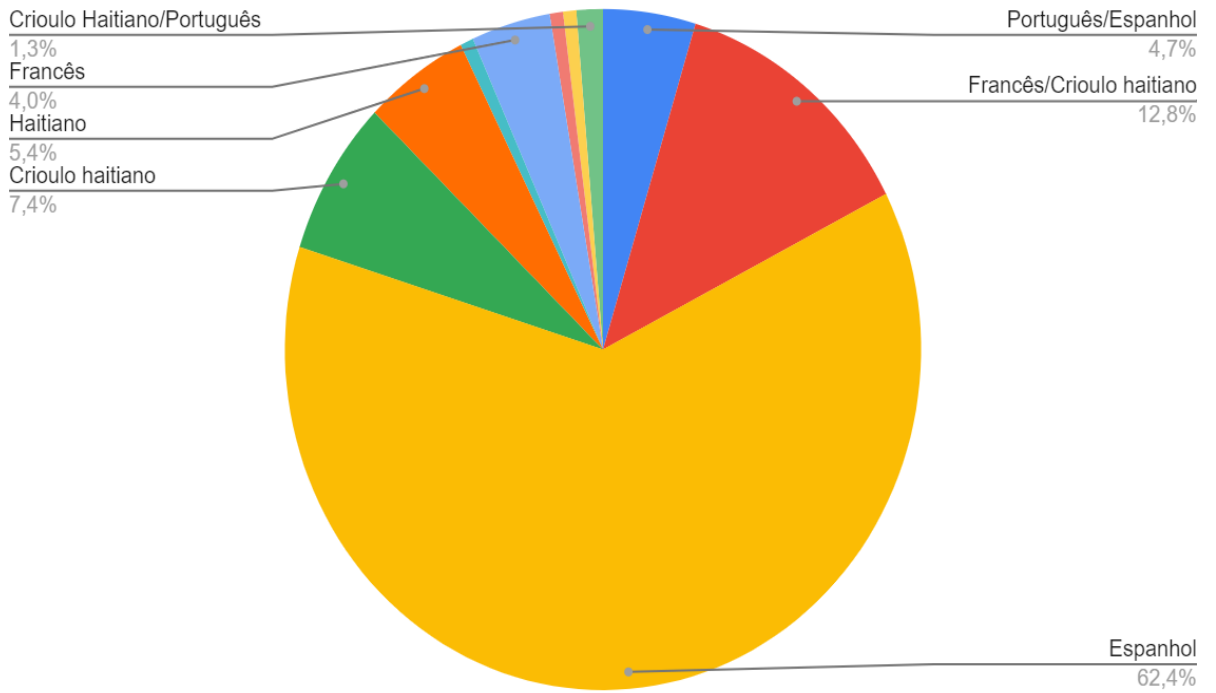


Figura 4 - Idiomas falados pelos estudantes

Em 18 de abril de 2023, o Conselho Municipal de Educação de Canoas publicou a Resolução nº 023, que regulamenta o direito de matrícula para crianças e estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Esta resolução reafirma as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB Nº 1/2020, garantindo o direito à matrícula desses estudantes, mesmo na ausência de documentação, e define diretrizes para sua classificação na rede de ensino.

§1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, ou seja, a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a disponibilidade de vagas em creches e, igualmente, no ensino fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros, na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

A resolução determina, em seu Art. 8º, que a matrícula seja assegurada de imediato na educação básica obrigatória, a partir dos 4 anos de idade, conforme disponibilidade de vagas em creches, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sem mecanismos discriminatórios. Além disso, orienta as mantenedoras a buscarem apoio e estabelecer parcerias com outros órgãos municipais e instituições para promover ações de acolhimento e inserção desses estudantes nas escolas.

Além de assegurar a matrícula e prever outras medidas, o Conselho Municipal de Educação, na justificativa da resolução, destaca a importância de considerar questões como a língua portuguesa enquanto língua de acolhimento, a diversidade cultural e os valores da interculturalidade trazidos pelos estudantes migrantes. Isso requer estratégias e recursos metodológicos, didáticos e pedagógicos específicos, além de um planejamento que favoreça o avanço e desenvolvimento escolar desses alunos:

Nesse vértice, é necessário olhar as crianças e estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio considerando questões de suma importância para garantir seus direitos, entre elas: a língua portuguesa enquanto língua de acolhimento, a diversidade cultural e os valores da interculturalidade trazidos por eles, propondo estratégias e recursos metodológicos, didáticos e pedagógicos, juntamente com um planejamento que faculte o avanço e desenvolvimento escolar.

No âmbito municipal, a Resolução é fundamental para orientar a inserção e o acolhimento dos estudantes estrangeiros. Ela estipula que a matrícula desses alunos deve ser facilitada, levando em conta a situação de vulnerabilidade em que se encontram. A ausência de documentação escolar não deve impedir a inserção no sistema de ensino, com garantia de um processo de avaliação e classificação adequado ao desenvolvimento e faixa etária do



estudante. Esse processo deve ser realizado na língua materna do aluno, e cabe às mantenedoras e escolas buscarem profissionais que possam assisti-los.

A resolução também incumbe às escolas a responsabilidade de adotar procedimentos específicos para acolher os estudantes migrantes, seguindo diretrizes como:

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 - formação de professores e demais funcionários para o atendimento e acompanhamento adequado da clientela;

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

VI - dentro das possibilidades de organização, a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que tiveram pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa.

Em 2023, em resposta à essas determinações do Conselho Municipal de Educação e à constatação do aumento de matrículas de estudantes imigrantes na rede de ensino, a Unidade de Formação da SME-Canoas iniciou o projeto Caminhos Cruzados, atendendo às demandas das escolas locais. O projeto foi concebido para enfrentar os desafios que muitos estudantes estavam apresentando na adaptação às aulas e na integração com os colegas, além de apoiar os professores na adaptação de suas práticas pedagógicas.

O projeto Caminhos Cruzados propõe várias iniciativas, incluindo a elaboração de materiais informativos de apoio, como vocabulários escolares e comunicados em vários idiomas, desenvolvimento de recursos didáticos, suporte para professores e equipes diretivas, e assistência na tradução de documentos e pareceres, conforme necessário. Além disso, em consonância com a resolução 023/2023 também se estabeleceu a formação de um Grupo de Trabalho com o objetivo de criar parcerias, realizar pesquisas e fornecer subsídios e apoio contínuo às equipes das escolas municipais. A ideia do projeto seria “garantir que os direitos das crianças e estudantes em condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio sejam preservados, assegurando seu ingresso, permanência e sucesso nas escolas”.

Art. 8º Deverá a Secretaria Municipal de Educação, organizar Grupo de Trabalho – Grupo de Apoio aos estudantes e profissionais, com a finalidade de: estabelecer parcerias, pesquisas, acompanhamento, fornecer subsídios e apoio constante às equipes das escolas municipais, para que crianças e alunos na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, tenham seus direitos

preservados, na garantia da educação como direito inalienável, além do ingresso, permanência e sucesso nas escolas municipais.

§1º O Grupo de Trabalho constante no caput do Artigo, deverá promover a intersetorialidade, contando se possível, com representantes: da Educação, Saúde, Cidadania, Desenvolvimento Social, entre outros órgãos necessários para o melhor atendimento das ações de auxílio aos profissionais que atuam com esta clientela e principalmente às crianças e estudantes.

De acordo com a Unidade de Formação, o projeto Caminhos Cruzados tem como objetivo principal acolher e integrar alunos imigrantes nas escolas da rede municipal de Canoas. Considerando que muitos enfrentam dificuldades para acompanhar as aulas e se integrar, busca-se implementar medidas que promovam sua inclusão nas turmas, escolas e comunidades.

Conforme documento disponibilizado pela Unidade de Formação, algumas visitas a escolas foram realizadas em 2023 e continuariam em 2024. Além disso, destacou-se como iniciativa central a realização de capacitações pedagógicas sobre a inclusão de alunos imigrantes para os professores do Ensino Fundamental da rede, com ênfase no acolhimento e na integração por meio da elaboração de tarefas pedagógicas inclusivas. Em 2023, foram conduzidas capacitações para professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia. Para 2024, estariam previstas capacitações para as demais disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como para os anos iniciais e a Educação Infantil.

A Unidade de Formação afirmou ainda ter estabelecido contato com a Coordenadoria Municipal da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes, que é dedicada a promover a inclusão de imigrantes na cidade de Canoas. O objetivo desse contato foi articular e ampliar as ações para atender às necessidades das crianças e adolescentes atendidos pela rede municipal de ensino. Para 2024, estariam previstas a formação de um Conselho Municipal do Migrante e a realização da Conferência Municipal de Migrações, Refúgio e Apátrida de Canoas.

Além dessas iniciativas, o projeto também visa realizar um levantamento de dados junto às escolas sobre os estudantes imigrantes da rede, com o objetivo de planejar ações para atendê-los adequadamente. Em 2023, foram criadas planilhas de acompanhamento, preenchidas e atualizadas pelas escolas, para fornecer à Unidade informações detalhadas sobre os alunos imigrantes. Segundo o relatório disponibilizado pela Unidade de Formação,

havia um total de 251 alunos imigrantes na rede em 2023, dos quais 102 foram identificados como tendo maiores dificuldades de comunicação.

Outras ações planejadas no escopo do projeto incluem o apoio e atendimento aos estudantes imigrantes por meio de aulas de português como língua adicional e momentos de acolhimento para grupos de alunos imigrantes em todos os anos do ensino fundamental. Além disso, foram articuladas parcerias com universidades. Em 2023, iniciou-se a produção de instrumentos classificatórios para facilitar a integração de estudantes vindos de outros países no sistema de ensino brasileiro. Um instrumento para o bloco de alfabetização foi concluído, enquanto outro para a classificação nos anos finais do ensino fundamental (em línguas portuguesa, espanhola, francesa e crioula) estaria em fase de conclusão.

O projeto Caminhos Cruzados demonstra um esforço da rede municipal de Canoas para promover a inserção e integração de alunos imigrantes no sistema de ensino. As iniciativas propostas, como a criação de materiais informativos, capacitações pedagógicas e a produção de instrumentos classificatórios, refletem uma abordagem sistemática para enfrentar os desafios educacionais impostos pela presença crescente desses estudantes. A articulação com a Coordenadoria Municipal da Igualdade Racial e a formação do Conselho Municipal do Migrante são passos importantes para fortalecer diretrizes de orientação ao acolhimento e garantir a integração dos alunos imigrantes no espaço escolar.

Além disso, as ações planejadas, como o suporte com aulas de português e a articulação com universidades, são estratégias essenciais para superar desafios linguísticos e culturais enfrentados. O início da produção de instrumentos classificatórios e o monitoramento contínuo dos alunos imigrantes visam orientar e facilitar uma adaptação mais eficiente ao sistema de ensino municipal.

Embora o projeto estabeleça uma base para um ambiente escolar mais multicultural que oriente o acolhimento de estudantes imigrantes na Rede Municipal de Ensino de Canoas, essas constatações levantam questões sobre como as escolas e os docentes estão enfrentando o desafio da multiculturalidade no espaço escolar. Elas também abrem a possibilidade de explorar se é viável promover o diálogo intercultural dentro desse ambiente multicultural através do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Além disso, é relevante considerar quais caminhos são possíveis para construir esses diálogos, levando em conta as perspectivas e posições dos educadores no ambiente escolar.

## 4.2 Círculos dialógicos: Processos de auto(trans)formação

Ao focar nas escolas com o objetivo de entender como docentes e gestores compreendiam os alunos imigrantes e as diferentes culturas, e quais práticas eram construídas dentro do espaço escolar para o apoio e acolhimento desses sujeitos, os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, proposta metodológica de Celso Ilgo Henz, se mostraram congruentes aos objetivos desta pesquisa.

Inspirada nos círculos de cultura freireanos, o autor apresenta a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos como uma possibilidade epistemológica e política de pesquisa e formação com professores e professoras.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos têm sua base nos círculos de cultura freireanos, onde, em roda, os participantes se reúnem em uma ação dialógica, em um trabalho coletivo de compartilhamento de conhecimentos, realidades, experiências e esperanças. Os Círculos de Cultura não requerem questionários ou roteiros prontos e pré-determinados; portanto, foi fundamental, a partir de uma perspectiva dialógica, afastar-se da ideia de pesquisa tradicional que se apoia nas posições do pesquisador em oposição ao pesquisado.

Não se pretende coletar dados ou tratar as pessoas como objetos; a proposta pedagógica aponta as perspectivas do fazer, mas não como fazer, uma vez que cada realidade será regida por suas especificidades (Henz, Freitas e Silveira., 2018, p. 839).

As dinâmicas nos círculos de cultura são guiadas pela processualidade dialógica, na qual se reflete sobre o mundo com o intuito de reconstruí-lo, indo além das palavras para criar novas possibilidades. Esse processo confere um caráter político ao ato de educar:

Os Círculos de Cultura denotam a emersão de possibilidades advindas das vozes dos estudantes na perspectiva da pedagogia da pergunta, uma vez que as certezas não contemplam a todas e a todos. Cada sujeito vive uma realidade diferente, e problematizar as diversas possibilidades é reconstruir o legado freireano na perspectiva da libertação e da humanização (Henz, Freitas e Silveira., 2018, p. 840).

Esta metodologia prioriza o direito de cada pessoa expressar sua palavra, acreditando que a transformação só ocorre quando é fruto de um diálogo problematizador e de uma escuta sensível ao outro. Além disso, a proposta centraliza o conceito de inacabamento humano, reconhecendo que seres humanos se educam e se formam continuamente, tanto individual quanto coletivamente. Essa perspectiva nos desafia a “entrelaçar palavras na utopia concreta da possibilidade de ajudar a transformar o mundo em que vivemos pela construção dialética

de nossa auto(trans)formação, movendo-nos entre nossas vivências, nossos saberes e nossos conhecimentos” (Henz, Signor e Soares 2020, p. 752).

Os encontros estruturados a partir dessa metodologia dos círculos dialógicos entendem o processo de formação como uma auto(trans)formação, com o objetivo de “construir espaços-tempo, através do diálogo cooperativo e comprometido, que possibilitem a ação-reflexão-ação e a dialogicidade para a pesquisa em educação como auto(trans)formação permanente para professores” (Henz, Freitas e Silveira., 2018).

Nas (inter)relações com os outros e com o mundo, somos constantemente desafiados, provocados a responder com nosso sentir-pensar-agir com eles, em cuja dialética vamos nos auto(trans)formando pela mesma processualidade com que nos tornamos coautores da auto(trans)formação dos outros e da transformação do mundo (Henz, Signor e Soares, 2020, p. 752).

Acredito que os caminhos metodológicos devem ser coerentes com a pesquisa, que visa valorizar as diferentes vozes e saberes no espaço escolar. Essa metodologia não apenas retoma o método freiriano dos círculos de cultura, mas também busca recriar e reinventar esses caminhos através de uma perspectiva libertadora de leitura do mundo e da palavra.

Desenvolver essa proposta epistemológico-política como metodologia de pesquisa refletiu a crença de que o espaço escolar é, sobretudo, um lugar de diálogo e reflexão crítica, sempre considerando os contextos dos sujeitos envolvidos, onde cada pessoa tem sua palavra, história e práticas reconhecidas e respeitadas. Portanto, a pesquisa e os métodos não foram vistos de maneira alguma como uma estrutura rígida; os métodos foram concebidos e ajustados às demandas e necessidades dos sujeitos e seus contextos. As questões relevantes foram consideradas quando levantadas pelo grupo, baseadas na realidade vivida, com o objetivo de tornar a pesquisa não apenas mais relevante, mas, sobretudo, auto(trans)formativa com os professores, e não apenas para eles.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos procuram, em roda, pelo diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática. [...A comunicação se estabelece a partir da palavra como forma de dizer e fazer o mundo, ou seja, a palavra verdadeira torna-se práxis social comprometida com o processo de humanização, no qual ação e reflexão constituem-se de modo dialético (Henz, Freitas e Silveira., 2018, p. 841).

Essa abordagem dialética reconhece os participantes da pesquisa como indivíduos inseridos no mundo, imersos em uma realidade sócio-histórico-cultural e capazes de transformá-la. Cada pessoa envolvida tem um papel único e distinto, com a oportunidade de expressar suas ideias, compartilhar conhecimentos e colaborar na construção coletiva e

auto(trans)formativa do saber, refletindo sobre a prática educativa - em coautoria e com autonomia. A metodologia buscou promover encontros de maneira harmônica e crítico-reflexiva.

Os movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativos “não ocorrem linearmente ou de forma estanque; todos estão imbricados uns nos outros, dentro da processualidade dialética de uma espiral” (Henz e Freitas, 201):



Fonte: HENZ e FREITAS (2015).

*Figura 5 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos.*

O autor descreve os caminhos -movimentos - metodológicos partindo do pressuposto de que o diálogo é fundamental para que aconteçam:

Nos processos dialético-dialógicos dos Círculos, a auto(trans)formação vai se tramando na dinâmica constitutiva interdependente com os outros movimentos: escuta sensível e olhar/aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo e; conscientização. Todos eles vão contribuindo e realizando os processos de auto(trans)formação, na mesma trama em que esta também é constitutiva desses movimentos. Assim, os Círculos Dialógicos ganham nova dinamicidade, em que vão emergindo/constituindo outros desafios, dificuldades, possibilidades e, novamente, retoma-se a escuta atenta, o olhar aguçado, a emersão/imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos como um espaço vivo e dinâmico de ouvir-se e dizer-se com os outros em ações-reflexões-ações reconhecedoras do inacabamento humano e da possibilidade de transformações auto-inter-configurativas (Andrade e Henz, 2018, p. 307-308).

Assim, essa dinâmica mostrou-se uma oportunidade para uma pesquisa-formação dialógica-reflexiva. Durante os encontros dialógicos, todos os participantes do estudo estiveram em um processo contínuo de diálogo e reflexão, o que levou a uma possível aprendizagem e construção mútua.

Os diálogos resultantes dos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos constituem o corpo da pesquisa, não como dados coletados, pois a metodologia aqui apresentada ultrapassa essa ideia, mas como reflexões realizadas durante os encontros que permitem compreender o processo de ação-reflexão-ação e de possível auto(trans)formação experienciado individualmente pelos participantes e no coletivo. Além disso, esses diálogos devem ser apresentados ao grupo, de maneira que este possa (re)elaborá-los e (re)significá-los. (Henz, Freitas e Silveira., 2018, p. 846).

Segundo Henz, a metodologia apresentada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois permite “valorizar o processo através do qual as pessoas se relacionam dentro de seu contexto social, considerando suas vivências e experiências cotidianas, bem como suas expectativas e contribuições em relação ao espaço-tempo em que estão inseridas”.

Isso faz com que tanto os sujeitos participantes, quanto o pesquisador ou pesquisadora possam ir refletindo sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados às situações experienciadas pelo grupo, para, a partir dessas reflexões, irem modificando e produzindo ações (Henz, Freitas e Silveira., 2018, p. 845).

Durante os encontros formativos da pesquisa, as colocações dos participantes revelaram situações limite que permitiram uma reflexão conjunta e uma análise das relações e interações no contexto em que estavam inseridos. Através desse diálogo, foi possível gerar e construir novos significados para as práticas individuais e coletivas, tanto no espaço específico quanto em outros contextos frequentados pelas docentes.

A metodologia adotada considera a importância de um olhar aguçado e uma escuta sensível aos contextos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Henz, Signor e Soares (2020), compreender a capacidade reflexiva e constitutiva dos seres humanos exige ouvir mais do que as palavras ditas, entrando no universo em que vivem e se constituem. Esse entendimento se reflete nas narrativas, reconhecendo a coautoria através da escuta sensível, da expressão pessoal, da reflexão crítica e dos registros durante os encontros e as dinâmicas.

O diálogo é visto como central nos processos propostos pelos círculos, onde é possível, aprender a dizer a própria palavra, ouvindo o que não é dito e percebendo as nuances do outro. A conscientização e a tomada de consciência, assim, são entendidas como processos intra e interpessoais que levam à descobertas de si, do outro e das dinâmicas nas quais cada um está inserido, podendo fomentar o potencial de auto(trans)formação contínua do sujeito em relação à sua realidade.

A questão da formação do sujeito é abordada através de experiências que focam na capacidade de cada um viver como sujeito de suas próprias formações. Aprender é visto como

"descobrir novos meios de pensar e fazer diferente, transformando o ato de aprender em uma pesquisa contínua e desenvolvendo a capacidade de atenção e presença consciente" (Henz, Signor e Soares, 2020). O horizonte da formação transcende o presente, direcionando o futuro.

A reflexão sobre o aprendizado é considerada a partir da perspectiva do aprendente, onde a formação intelectual é vista como a consciência de diferentes perspectivas sobre si mesmo e seu ambiente. A atenção contínua à criação de conhecimento relevante para os sujeitos é destacada através das palavras geradoras, que promovem a reflexão política e o desenvolvimento de um projeto de conhecimento que os reconheça como sujeitos ativos.

A metodologia promove uma "educação libertadora" através do diálogo e da experiência compartilhada, baseada na horizontalidade das interações pedagógicas, em contraste com a "educação bancária". Segundo Henz, Signor e Soares (2020), o processo de formação e conhecimento é articulado pelo conceito de experiência, o que permite compreender a aplicação desses conceitos no trabalho biográfico.

As histórias de vida, ao serem revisitadas e reinterpretadas, possibilitam a reflexão, conectando o grupo e tornando compreensíveis as situações narradas e compartilhadas. O trabalho de narração é enriquecido pelo coletivo, permitindo que os sujeitos interajam e contextualizem seus trajetos de vida em um processo de questionamento. A narração e a escuta de histórias introduzem uma dialética de identificação e diferenciação, estimulando a reflexão sobre o próprio percurso. O diálogo promove a autorreflexão, conduzindo a um estado de consciência e permitindo que os sujeitos se envolvam ativamente com sua própria historicidade, com autoria e consciência.

Encarar o diálogo como um elemento central na formação de professores é reconhecer que suas experiências são essenciais para o processo de constituição pessoal, profissional e curricular. Henz, Signor e Soares (2020) afirmam que, "ao expressar sua palavra, os sujeitos compartilham suas histórias e que as experiências vividas devem se transformar em conhecimento". Quando essas experiências ocorrem em um contexto profissional, como na docência, o coletivo é fundamental para reconhecer aquilo que influencia a criação e a interpretação das experiências docentes.

Pensar a formação com professores põe em jogo conhecimentos existenciais, parte do processo de tomada de consciência e de estar consciente. [...] O ambiente escolar é, por si só, dinâmico e se auto(trans)forma com seus sujeitos que nunca são os



mesmos; porém, tocados ou não pelos conhecimentos, são capazes de vivenciar experiências que podem produzir significações (Henz, Signor e Soares, 2020, p. 768).

Os momentos de diálogo devem ser constantes, contextualizados e pautados pelo respeito e pela interação com os sujeitos da escola. A busca pela superação dos condicionamentos impostos pela realidade reflete uma prática comprometida, que se desenvolve criticamente e se insere de maneira consciente nas condições espaço-temporais. A consciência da condição de ser inacabado e em constante auto(trans)formação é fundamental. Reconhecer-se no coletivo de forma social e politicamente consciente permite uma (re)existencialização crítica, possibilitando que cada indivíduo expresse sua palavra e se posicione frente à existência e à experiência no mundo.



*“Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto.”*

*— Violeta Parra*

## 5. OS ENCONTROS DIALÓGICOS E AS NARRATIVAS DOCENTES

O trabalho de pesquisa planejado para desenvolvimento, no âmbito dos círculos dialógicos, compreendeu diferentes etapas para sua realização, conforme previamente apresentado como metodologia escolhida. Com isso em mente, consideramos importante que a pesquisa também contribua para a formação dos envolvidos nos processos metodológicos planejados. Para isso, elaboramos uma proposta de projeto de extensão que possibilitou a criação de ambientes circulares, os quais serviram como suporte para pesquisas realizadas com docentes da rede pública de Canoas e Porto Alegre. O projeto de extensão foi concebido no grupo de orientação e foi utilizado para organizar encontros sistemáticos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oferecendo certificações de quarenta horas às professoras que optassem por participar.

Após a aprovação do projeto de extensão, elaboramos um convite para ser enviado às docentes do município de Canoas. Junto com o convite, enviamos um link de acesso ao formulário de inscrição. No formulário, solicitamos algumas informações que consideramos importantes para a inscrição e para o mapeamento dos participantes e futuros coautores da pesquisa. Entre as informações solicitadas estão: nome completo, CPF, data de nascimento, nome da mãe, e-mail, se trabalha atualmente na área da educação, cidade onde atua como docente, nome da escola onde trabalha, formação docente, se tem contato com estudantes imigrantes em sua rotina pedagógica e disponibilidade para participar nas datas propostas para os encontros. Abaixo segue o convite enviado por e-mail e em grupos de conversa mantidos em aplicativos organizados pelas direções e coordenações de formação da rede de educação de Canoas-RS.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Buscamos entrar em contato com as direções das escolas onde havia um maior número de estudantes imigrantes e pedi que colocassem o convite aos docentes das escolas. Além disso, também solicitamos a coordenação responsável pela formação dos professores da rede de Canoas que divulgasse o convite.

**Projeto de extensão**  
**Círculos de cultura e círculos dialógicos:**  
**Processos de autoformação docente**

**CONVITE**

Docentes que atuem em suas rotinas pedagógicas com estudantes imigrantes e estejam interessados em participar do projeto de extensão e pesquisa.

**Carga horária total: 40h**  
**5 encontros presenciais (20h)**  
**Atividades e leituras complementares (20h)**

Organização:  
Prof. Dra. Magali Mendes de Menezes  
Carolina Araújo da Rosa  
Jeruza Santos Nobre  
Vanessa Porciúncula

**Inscrições:**  
<https://forms.gle/ytH1YfgUiniXQp3n7>

Dúvidas e informações:  
(51)992050533



Figura 6 - Convite Projeto de Extensão.

Após a divulgação do convite, as professoras interessadas responderam ao formulário de inscrição, possibilitando um mapeamento para a organização efetiva e o planejamento dos encontros. Conseguimos coletar informações de dezenove docentes no total. Abaixo, seguem algumas das informações coletadas nos formulários:

Atualmente trabalha na área da educação como docente?	Dos dezenove professores consultados, apenas uma professora não atuava como docente pois estava atuando na secretaria da educação como assessora pedagógica.
Cidade na qual atua como docente.	Dezoito professores atuavam na rede municipal de Canoas, sendo que um deles também atuava na rede municipal de Sapucaia do Sul. Apenas um dos 19 professores atuava na cidade de Porto Alegre.
Nome do local que atua	Canoas: EMEF Rio Grande do Sul (3) EMEF Guajuviras (1) EMEF Paulo Freire (2) EMEF Gonçalves Dias (3) EMEF Thiago Wurth (2) EMEF Santos Dumond (1) EMEF Irmão Pedro (1) EMEF João Paulo I (1) EMEF Pernambuco (1) EMEF Arthur Oscar Jochims (2)

	SME-Canoas (1)																								
	Porto Alegre: EMEF Vereador Antônio Giudice																								
Formação docente	Pedagogia (12) - Especialista em AEE (2) - Pós em Educação Infantil (1)																								
	Letras (4) - Mestrado em literatura - Doutorado em letras																								
	Educação Física (1)																								
	Matemática (1)																								
	Química e pedagogia (1)																								
	Biologia e pedagogia (1)																								
Na sua rotina pedagógica tem contato com estudantes imigrantes?	15 responderam que sim. 4 responderam que não.																								
<p>Levando em consideração que os encontros ocorrerão na FAGED/UFRGS em Porto Alegre, em sábados pela manhã, tenho disponibilidade para estar presentes nas seguintes datas:</p> <p>19 respostas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Encontro</th> <th>Data</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Encontro 1</td> <td>02/09/2023</td> <td>18</td> <td>94,7%</td> </tr> <tr> <td>Encontro 2</td> <td>30/09/2023</td> <td>19</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>Encontro 3</td> <td>21/10/2023</td> <td>18</td> <td>94,7%</td> </tr> <tr> <td>Encontro 4</td> <td>11/11/2023</td> <td>18</td> <td>94,7%</td> </tr> <tr> <td>Encontro 5</td> <td>02/12/2023</td> <td>17</td> <td>89,5%</td> </tr> </tbody> </table>		Encontro	Data	Respostas	Porcentagem	Encontro 1	02/09/2023	18	94,7%	Encontro 2	30/09/2023	19	100%	Encontro 3	21/10/2023	18	94,7%	Encontro 4	11/11/2023	18	94,7%	Encontro 5	02/12/2023	17	89,5%
Encontro	Data	Respostas	Porcentagem																						
Encontro 1	02/09/2023	18	94,7%																						
Encontro 2	30/09/2023	19	100%																						
Encontro 3	21/10/2023	18	94,7%																						
Encontro 4	11/11/2023	18	94,7%																						
Encontro 5	02/12/2023	17	89,5%																						

Tabela 4 - Informações sobre as professoras inscritas no Projeto de extensão. Organizado pela autora.

O projeto de extensão teve como intuito a construção de um espaço de formação dialógica com professoras da educação básica das redes de ensino dos municípios de Canoas e Porto Alegre<sup>29</sup>. Os caminhos formativos foram orientados pelos círculos de cultura de Paulo Freire e, mais especificamente, pelos círculos dialógico-investigativos-formativos, tendo a intenção de responder às necessidades formativas identificadas pelos professores. Os círculos proporcionaram formação continuada e dialógica às participantes, sendo mediados por

<sup>29</sup> Apesar dessa pesquisa ter se voltado para a realidade dos docentes do município de Canoas, o projeto de extensão abarcou inscrições de professores de Porto Alegre também, a fim de contemplar a metodologia de uma pesquisadora do grupo de orientação que teve como referência a realidade de professores da capital.

pesquisadoras que também utilizaram essas metodologias em suas pesquisas de mestrado e doutorado, contribuindo assim para a produção teórica sobre propostas de formação permanente, dialógica e reflexiva.

Definimos como objetivo geral do projeto o de **compreender como docentes têm enfrentado o desafio do diálogo intercultural no desenvolvimento de práticas pedagógicas, e explorar possíveis caminhos para a construção desses diálogos, refletindo sobre suas próprias posições no ambiente escolar.** Para construir um espaço dialógico propício à circulação da palavra e à escuta atenta e sensível mútua, foram propostos cinco encontros de 4 horas no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS. Além disso, foram oferecidas atividades a distância para complementar a carga horária, incluindo leituras que enriqueceram as discussões nos círculos.

Ainda, o campo empírico da pesquisa delineou outros objetivos específicos traçados para este estudo:

- Refletir sobre como docentes das redes municipais compreendem as diferenças culturais presentes nos espaços escolares.
- Analisar quais práticas ou normativas são desenvolvidas no ambiente escolar para promover apoio e orientação diante da diversidade, identificando se estas iniciativas são individuais, partem da iniciativa de um professor, ou fazem parte de um projeto pedagógico coletivo.
- Identificar se há um projeto político-pedagógico em andamento que reconheça e respeite as características das diversas culturas dentro do ambiente escolar, promovendo um espaço propício para tais diálogos interculturais.

Por acreditarmos que a transformação só ocorre quando ela faz parte do diálogo problematizador e da escuta sensível ao outro, os encontros promovidos pelo Projeto de extensão - **Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Caminhos metodológicos no processo de autoformação com docentes das redes municipais de Porto Alegre e Canoas** – são vistos neste contexto como processos de pesquisa e formação continuada, configurando-se como uma auto(trans)formação cujo propósito foi construir espaços-tempo através do diálogo cooperativo e comprometido, facilitando a ação-reflexão-ação e a dialogicidade.

Nos encontros, para além de questionários e roteiros pré-determinados, foi crucial adotar uma abordagem dialógica, evitando a concepção tradicional de pesquisa que se baseia nas posições do pesquisador em contraposição ao pesquisado. As dinâmicas ocorreram de maneira processual e dialógica, visando não apenas palavras, mas também novas possibilidades de reconstrução do mundo.

Desenvolver esta proposta epistemológico-política como metodologia de (auto)(trans)formação e pesquisa reflete a crença de que o espaço escolar é, sobretudo, um lugar de diálogo e reflexão crítica, sempre levando em consideração os contextos dos sujeitos envolvidos, onde cada um tem sua palavra, sua história e suas práticas reconhecidas e respeitadas. Portanto, os métodos não são vistos de forma alguma como estruturas rígidas; eles devem ser pensados e adaptados às demandas e necessidades dos sujeitos envolvidos. A relevância das questões foi considerada conforme foram levantadas e demandadas pelo grupo, com base na realidade vivenciada, visando tornar a pesquisa não apenas mais relevante, mas principalmente auto(trans)formativa para os professores.

Essa dialética considera os sujeitos envolvidos na pesquisa como agentes no mundo, imersos e inseridos numa realidade sócio-histórico-cultural onde são capazes de transformá-la. A metodologia visa construir um ambiente circular seguro onde todos se sintam à vontade para expor suas questões em relação às práticas pedagógicas e as nuances que as permeiam e interferem. Para assegurar a construção desse espaço seguro, foi decidido preservar as identidades das professoras, utilizando apenas as letras iniciais de seus nomes.

Ao considerarmos uma abordagem que esteja em coerência com esta pesquisa, é fundamental antecipar o percurso e nos prepararmos para ele, ainda que, reconhecendo que imprevistos e desafios podem surgir ao longo do caminho. A proposta não é buscar respostas definitivas para as questões levantadas, mas sim fomentar um debate mais amplo, explorando diferentes perspectivas e aprofundando as discussões. Nesse sentido, é crucial

[...]Colocar em processo para e com o coletivo da discussão (pesquisa) definir o que se necessita saber, tornar evidente o que já se sabe, esclarecer e, com isso, contemplar o que se produziu neste espaço da margem, o que nos remeterá, imagino, para a renovação, atualização e produção de novos/outros conhecimentos (SILVA, 2023, p. 235).

O conhecimento, muitas vezes, nasce nas margens, em espaços periféricos onde aqueles excluídos da história oficial desenvolveram formas alternativas de viver e compreender o mundo. Como destaca Silva (2023), a intenção não é criar um novo saber, mas

sim valorizar e aprender com os conhecimentos que emergem dessas experiências. Esse processo exige escuta atenta, valorização dos saberes marginalizados e colaboração coletiva, promovendo a renovação e a produção de novos entendimentos. Para isso, é necessário estar junto, ser com o outro, possibilitando um diálogo verdadeiramente horizontal e enriquecedor.

Em consonância com nossa abordagem flexível e aberta, percebemos ao caminhar a necessidade de ajustar o cronograma proposto inicialmente. Em um dos sábados programados, muitas professoras precisariam estar em suas escolas, devido à atividade letiva, o que resultaria em baixa participação. Diante disso, decidimos cancelar esse encontro e manter os demais nas datas previamente acordadas.

Durante os encontros formativos, as colocações das participantes revelaram situações-limites que propiciaram reflexões conjuntas e análises das relações e interações interculturais no sistema e no contexto em que estão inseridas. Através desse diálogo, novos sentidos puderam ser pensados e construídos para as práticas individuais e coletivas naquele e em outros espaços.



Convidamos para o primeiro encontro do  
projeto de extensão

Círculos de cultura e círculos dialógicos:  
Processos de auto (trans) formação docente

Sábado, 02 de setembro  
09 horas

Local: Faculdade de  
Educação/UFRGS  
Sala: 506



Figura 7 - Convite para o primeiro encontro do projeto de extensão

## 5.1 Círculo 1: Reconhecendo-nos em nós mesmos e na história do outro

Neste primeiro círculo, realizado no dia 02 de setembro de 2023, decidimos abrir nosso encontro com uma dinâmica de apresentações. Pensamos na importância desse momento de nos conhecermos, de nos apresentarmos aos outros, de contar um pouco sobre os caminhos que nos levaram a estar reunidos ali naquele espaço, compartilhando aquele momento. Henz, Signor e Soares (2020, p. 752) utiliza a expressão "caminhar para si a partir de um cirandar em diálogos", reconhecendo-nos em nós mesmos e na história do outro, percebendo os caminhos que às vezes se cruzam e outras vezes se afastam. Experimentar a escuta sensível, o olhar atento e assim construir um espaço onde seja possível sentir-se encorajado a buscar novas referências e novas possibilidades foi fundamental para o desenvolvimento deste projeto.

Começamos então com o convite para as apresentações, baseando-se em três questões.

- Como me constituí culturalmente?
- Que identidades culturais me compõe como pessoa?
- Que território(s) habito e o que carrego dele(s)?

Para responder a essas questões, as professoras poderiam se expressar de diferentes maneiras: com canetas e papéis, ou através da palavra que circula.

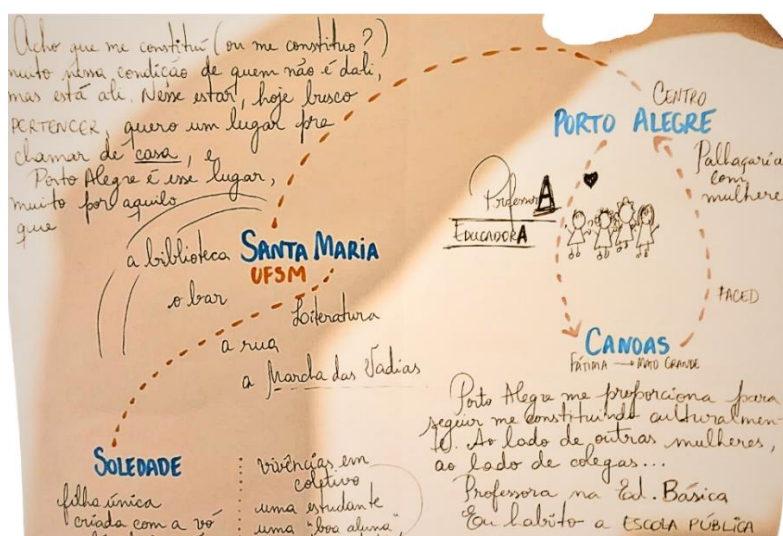


Figura 8 - Registro encontro 1 a

Pensamos que, neste momento, ao invés de realizarmos uma apresentação clássica de início de atividades, onde geralmente mencionamos nossos nomes e de onde viemos, o próprio ato de nos apresentarmos deveria ser uma oportunidade para nos integrarmos ao espaço e uns aos outros. Com uma proposição, um objetivo e uma perspectiva em mente, a ideia era que todos ali presentes participassem dessa construção. Estar juntos, elaborando, sentindo e construindo coletivamente era fundamental para o projeto. Trouxemos essas três perguntas como exemplo de nossa abordagem, pois elas nos convidam a refletir sobre os temas centrais da pesquisa, ao mesmo tempo em que nos impulsionam a pensar coletivamente em formas de estar presentes naquele espaço.

Figura 9 - registro encontro 1 b

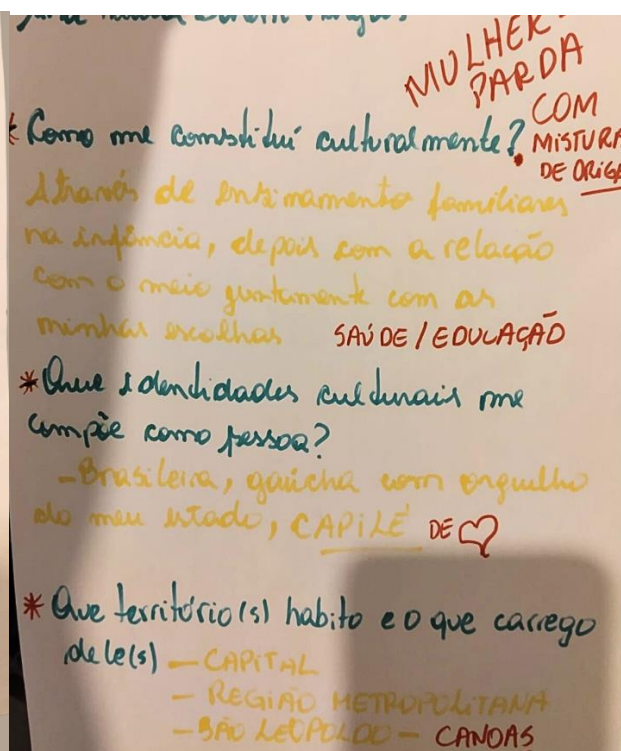
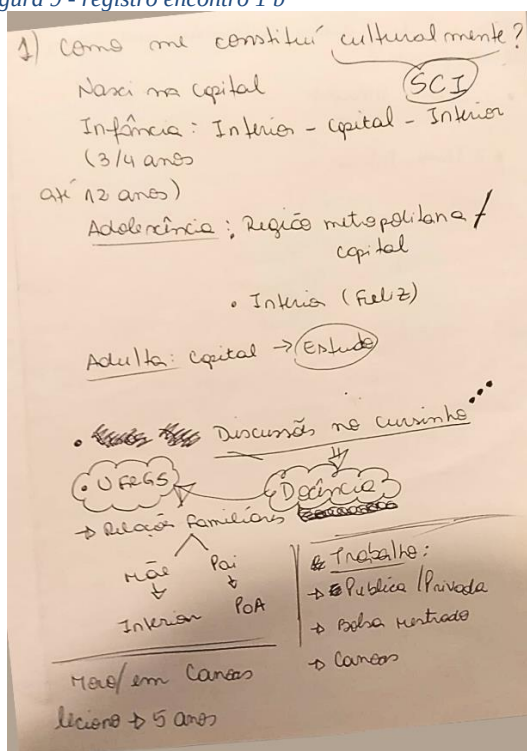


Figura 10 - registro encontro 1 c

Ao refletirmos de forma crítica sobre o conceito de cultura, destacamos seu caráter dinâmico e coletivo. No âmbito desta pesquisa, entendemos cultura como a maneira pela qual atribuímos significado ao mundo e a nós mesmos. Esta definição enfatiza a natureza relacional da cultura, sublinhando que ela é construída e negociada em interações com outros sujeitos e grupos:

Diante de tantas possibilidades de entender a cultura optamos pela compreensão de que cultura é a forma como significamos o mundo e a nós mesmos. Este processo, no entanto, não é solitário, é coletivo, feito de encontros e desencontros com o outro. Ao produzirmos significados, vamos também sendo produzidos. Como então falarmos de cultura sem nos remetermos a Intercultura, ou seja, como diferentes modos de significação e sentidos se interseccionam? De que forma estes encontros podem produzir significados capazes de dialogarem? Este é o desafio de pensarmos

a Interculturalidade e acreditamos que a Educação só tem sentido se for pensada como o espaço possível deste diálogo (Menezes, 2011 P. 326).

Ressaltamos, então, a ideia de que o processo de significação cultural não é individual, mas sim coletivo, marcado por encontros e desencontros com o outro. Isso indica que a cultura é moldada por interações e trocas entre diferentes grupos culturais, o que pode resultar em uma constante redefinição e reconstrução de significados. Diante disso, é essencial reconhecer a importância da interculturalidade, enfatizando a necessidade de compreender como diferentes modos de significação e sentidos se interconectam.

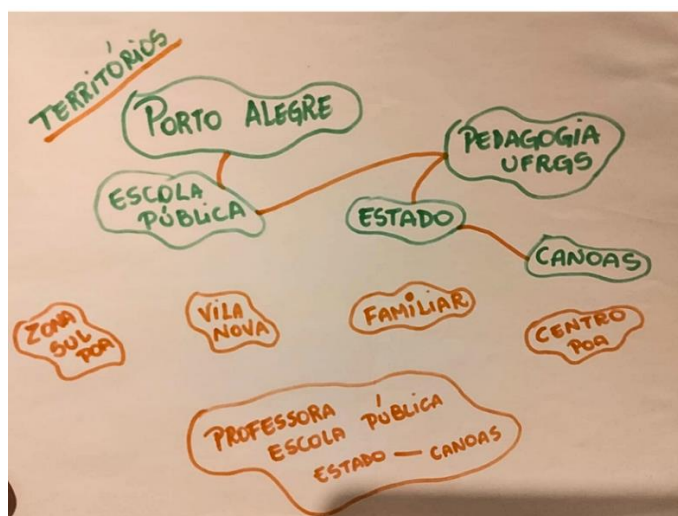


Figura 11 - registro encontro 1 d

A educação desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo intercultural, proporcionando um ambiente propício para a reflexão, o questionamento e a negociação de significados. Isso sugere que a educação pode ser concebida como um espaço onde o encontro entre culturas pode ocorrer de maneira construtiva e enriquecedora.

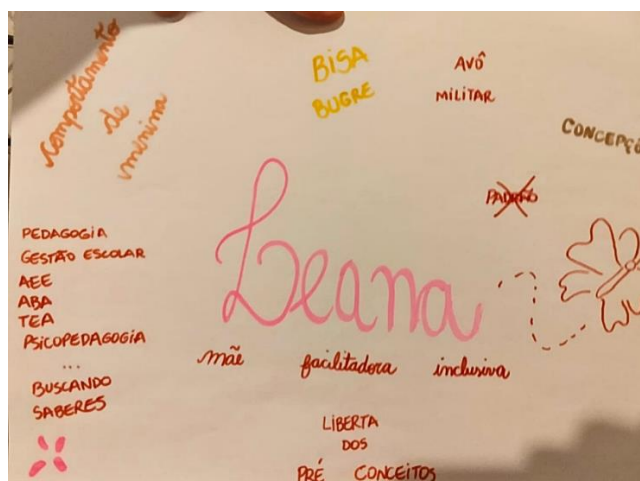


Figura 12 - registro encontro 1 e

A partir da escuta atenta das apresentações provocadas pelas perguntas propostas, pudemos perceber, por meio das narrativas pessoais, como cada um se constitui como sujeito em relação à vida, à cultura e à sua formação como docente. As vivências, experiências e a navegação pelos espaços permeiam as construções sociais, culturais e subjetivas que moldam os caminhos e práticas das docentes. Nesse sentido, compreendemos que as identidades sociais são formadas pela história dos sujeitos, e ao mesmo tempo, são construtoras de seu futuro.

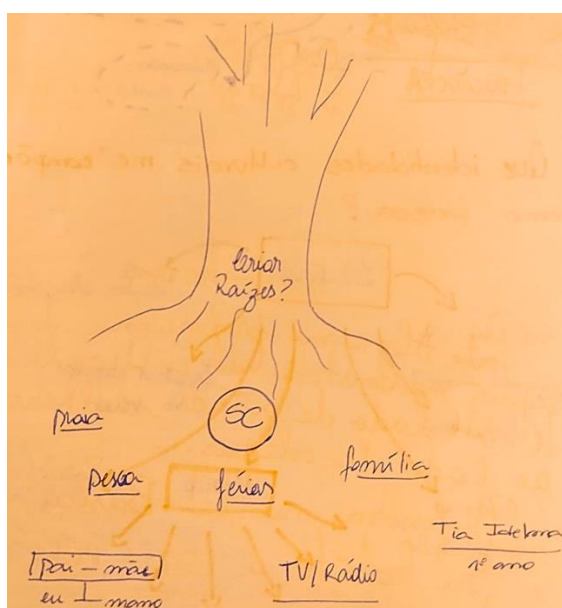


Figura 13 - Registro encontro 1 f

Essa construção de futuro depende não apenas da estrutura objetiva dos sistemas nos quais as práticas e experiências individuais e relacionais se desenvolvem nos diversos campos (família, trabalho, social), mas também do aspecto subjetivo das capacidades dos sujeitos em encontrar seus espaços de atuação, desenvolvendo estratégias individuais para traçar seus caminhos dentro desses campos socialmente organizados (Shaffel, 2008, p. 104). Neste sentido, a Professora C., afirmou que:

A minha formação se deu muito na prática, o quanto a gente se forma na prática. A prática nos dá sentido para seguir, inclusive buscando a teorização. A prática que faz pensar nos alunos como sujeitos, conhecer os alunos e estar ali inteira. O que nos faz seguir, o que nos faz acreditar? O que nos faz estudar e pensar sobre as nossas práticas? Estar inteira. Sobre estar na sala de aula, pensar em cada aluno, em todos os alunos. E estar aqui.

Neste contexto, percebemos nos relatos das docentes os caminhos que percorreram para estarem presentes no espaço proposto no dia do encontro, e como esses caminhos estavam relacionados às construções culturais e sociais que elas estavam compartilhando.

Muitas delas também afirmaram que o interesse pela educação surgiu de suas próprias experiências educacionais:

Na adolescência vivenciei mais a educação, comecei a fazer muitas oficinas. Houve um momento de revolta porque alguns primos começaram a se envolver com drogas, foram presos. Comecei a vivenciar uma realidade distante de mim. Vendo os familiares indo para um caminho e eu outro. Me aproximei do slam comecei a escutar rap, nesse momento a cultura para mim era um grito (Professora J).

Portanto, compreendemos o quão impactante é a experiência educacional na formação de uma nova perspectiva de vida, resultando na escolha de seguir o caminho da docência. Um dos marcos mais significativos para a construção da identidade social é a transição do ambiente escolar para o mercado de trabalho. Nesta fase, a estratégia adotada torna-se crucial, pois influencia tanto a percepção externa das competências individuais quanto a elaboração interna do próprio projeto, aspirações e identidade. É nesse primeiro confronto que se originam diversas abordagens na construção de uma identidade profissional, que não apenas refletem uma projeção pessoal em direção ao futuro, mas também antecipam uma trajetória profissional e implementam uma abordagem eficaz de aprendizado e formação. Paralelamente, o reconhecimento das identidades está intrinsecamente ligado à validação dos conhecimentos e habilidades associados aos processos de identificação. Quanto a isso Shaffel (2008) afirma que

A articulação entre os dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O processo biográfico pode ser sintetizado como uma construção do tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configura a transação subjetiva. O processo relacional refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos, que compartilham um sistema de ação (Schaffel, 2008, p. 108-109).

A construção da identidade profissional docente diz respeito ao seu percurso biográfico e à socialização no ambiente profissional. O processo de construção dessa identidade surge no confronto entre a formação acadêmica e a experiência. Assim, a formação evolui de acordo com duas dimensões: uma individual, centrada na natureza do sujeito, elaborada tanto consciente quanto inconscientemente, e a outra coletiva, construída a partir das interações no contexto escolar e na relação com seus pares.

Me enxergo na condição de estudante e educadora. Minha família sempre se movimentou para que eu pudesse estudar, reconheço esse privilégio. E esse lugar de estudante, um lugar de realização. E é na faculdade então que surge um encontro com outras mulheres. E permaneceu esses encontros depois. Aqui em Porto Alegre e em Canoas no trabalho com mulheres – mulheres pedagogos – aprendo demais.

Sendo eu de área, aprendo o olhar com essas pedagogas. No diálogo com essas mulheres. (Professora O.)

Na profissão docente, onde o ambiente de formação também consiste na própria prática e na coletividade desse espaço – a escola –, os sujeitos que atuam nesse contexto desempenham um papel fundamental na construção e na integração da identidade profissional e pessoal uns dos outros.

Figura 14 - registro encontro 1

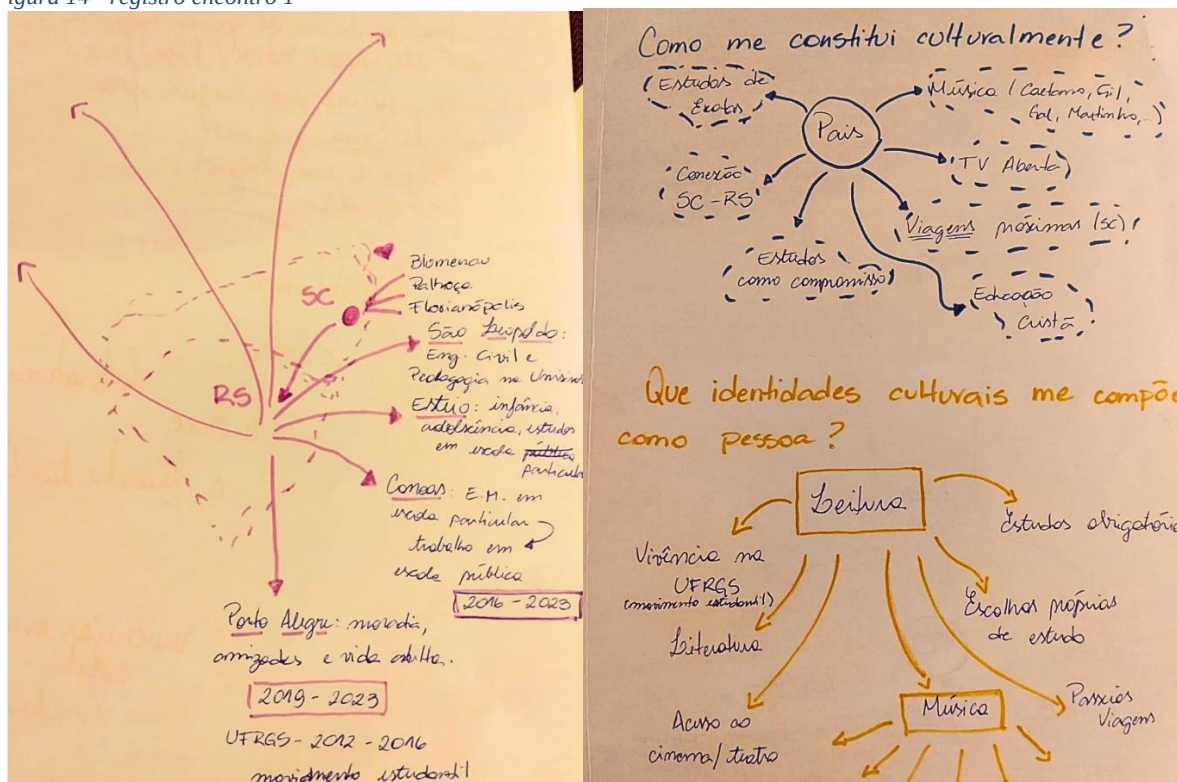


Figura 15 - registro encontro 1

Essa relação de construção coletiva dentro do espaço escolar e na formação profissional e pessoal dos sujeitos também pôde ser percebida nas falas das professoras que trouxeram em seus relatos suas vivências comunitárias de bairro, tanto associadas quanto não associadas à escola na qual trabalham.

A professora M. menciona que se constituiu a partir dos valores e princípios éticos de luta na vivência comunitária de seu bairro. A professora V. afirmou que em seu bairro, uma grande comunidade onde os vizinhos se conhecem, como uma cidade do interior com hábitos de comunidade, desenvolveu seu senso comunitário. Isso a levou a considerar a educação a partir desse viés, investigando a sala de aula como um espaço coletivo de potência e transformação, apesar das reproduções. A professora L., sendo de Canoas, ao ingressar no sistema de ensino de sua cidade como professora, optou por lecionar na escola onde estudou,

uma escolha que considera a melhor, pois se sente parte da história da escola e não deseja deixá-la de forma alguma. A professora F. disse: “Hoje sou professora da escola pública, perto de casa. Adoro estar no bairro, participo da escola de samba local, onde todos os alunos são do bairro.”

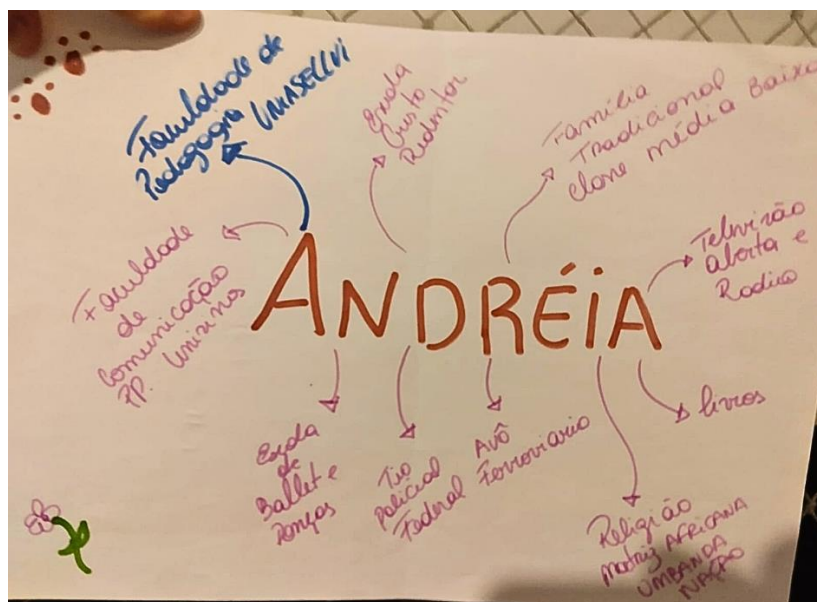


Figura 16 - registro encontro 1

Nesses relatos sobre a comunidade, podemos perceber a importância da identificação coletiva na construção das identidades culturais e sociais dessas docentes, o que está alinhado com nossa crença de que a transformação só ocorre quando é parte de um diálogo problematizador coletivo e de uma escuta sensível ao outro.



Figura 17 - fotografia do 1º encontro dos círculos



## 5.2 **Círculo 2: Diálogos e tensionamentos interculturais - possibilidades de um projeto de educação intercultural**

Nosso segundo encontro ocorreu no dia 30 de setembro de 2023, com a presença de doze professores. Iniciamos com um café coletivo para que os diálogos pudessem começar de maneira mais espontânea.

A questão geradora proposta no último encontro foi também retomada via e-mail e através da plataforma Moodle:

**Como a presença de estudantes imigrantes interfere no espaço escolar e possibilita a construção de um – possível – projeto de educação intercultural?**

A ideia da proposta era pensarmos nessa questão a partir de relatos de experiências a serem compartilhados com o grupo.<sup>30</sup>

Iniciamos perguntando às professoras como elas sentiram o encontro anterior e convidando-as a compartilhar suas sensações com o grupo. Nesse momento, surgiu a questão da formação de professores, questionando-se o sentido dessa formação. Onde está o espaço para o debate nos momentos em que as professoras se reúnem, já que nem sempre essas formações propostas pelas redes de ensino são abertas ao diálogo, sendo muitas vezes dirigidas por um profissional sem prática de sala de aula? O questionamento que surgiu sobre o lugar do diálogo nas reuniões pedagógicas nas escolas, pois, frequentemente descritas como "reuniões pedagógicas pouco pedagógicas". "O questionamento que surgiu foi sobre o lugar do diálogo nas reuniões pedagógicas, frequentemente descritas como 'reuniões pedagógicas pouco pedagógicas'. A professora L. relatou que recentemente participou de uma formação sobre inclusão. Como ela é a profissional responsável pela sala de recursos de sua escola e tem conhecimento sobre o assunto, descreveu sua percepção sobre a formação:

Muito interessante a formação, muito boa mesmo, mas eu estudei isso, estudo ainda. Todos que estavam lá estudaram pois são professores da sala de recurso. E os professores que não são? Eles deveriam ter esse tipo de formação, não eu que escuto e é mais do mesmo. Então para que essa formação? Os professores que tão nas salas

---

<sup>30</sup> Para embasar nossas discussões, foi indicada a leitura de alguns textos: "Aprender a dizer a sua palavra", escrito por Ernani Maria Fiori no prefácio do livro "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire; e "Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela", de Viviane Inês Wesschenfelder, Joelma Fernandes de Oliveira e Elí Terezinha Henn Fabris.

de aula muitas vezes nem tem o interesse em buscar qualquer informação para atender melhor os seus alunos.

Diante desse questionamento, outras professoras complementaram que seria importante levar às redes de ensino as demandas de formação. Esse caminho de trazer questões relevantes de dentro da escola para serem abordadas nesses espaços seria de grande responsabilidade dos professores que estão atuando dentro das salas de aula. Além disso, continuou-se o tema da sala de recursos e, em resposta à colocação da Professora L., a Professora M. se posicionou:

A sala de recursos tem um olhar atento sobre os alunos, mas acho importante ao mesmo tempo, que talvez, o que é colocado como comodidade do professor às vezes é ele lá tentando sobreviver. A gente tem turmas com mais de trinta crianças. São trinta crianças diferentes, com comportamentos múltiplos e quando a professora está na escola, na sala de aula, na sala dos professores, ela está mais para sobreviver naquele espaço, tentando retomar o fôlego pra nadar o resto da carga horária.

É interessante pensar que as demandas que recaem sobre os professores têm sido relativamente proporcionais às cobranças, sobretudo burocráticas, das secretarias de educação. É inegável a importância da formação continuada na profissão docente, mas também é essencial oferecer condições favoráveis à busca e, além disso, fomentar o desejo de continuar estudando temas que estejam alinhados às práticas docentes.

No contexto de Canoas, as professoras precisam participar das formações de suas áreas nos dias de seus planejamentos. No entanto, segundo elas, nem sempre essas formações são de seu interesse ou são proveitosas. Muitas vezes, prefeririam poder usar esse dia para planejar suas aulas em casa e cuidar de outras demandas pessoais. Além disso, de acordo com as professoras, as demandas burocráticas aumentaram após a pandemia, causando desgaste profissional e pessoal. Quanto a isso, a professora M. destaca o aumento do número de alunos nas turmas e, considerando as avaliações e os planejamentos que buscam atender às individualidades de cada criança, o consequente aumento do trabalho docente.

Em relação à formação continuada, que foi um ponto muito discutido durante esse encontro, é inegável a importância de ações que promovam a continuidade dos estudos, sobretudo na área da educação. No entanto, questiona-se aqui se os encontros oferecidos pela mantenedora não acabam gerando maiores demandas às professoras. Não seria também importante que, além das formações, houvesse tempo e espaço na rotina pedagógica para parar, respirar e pensar nas práticas, nos sujeitos e suas individualidades? Um tempo em que fosse possível dialogar com seus pares, refletir e contemplar o espaço escolar. Com tantas

demandas, não seriam as atuais propostas – ainda que legítimas – mais exaustivas do que proveitosas?

Tem coisas que a casa de formação e a prefeitura nos impõe que são legítimas, por exemplo ter um olhar mais cuidadoso em cima dessas crianças – as de inclusão – a questão é que não são mais algumas crianças, mas muitas e tu quer alfabetizar, trazer o conceito de rimas, quer trabalhar o fomento à pesquisa, mas tu tem uma turma poli caótica e não são vinte, são trinta ou mais e quando a gente tem de sair é esse respiro, essa janela<sup>31</sup>. Em todas as minhas turmas têm aluno de inclusão, mas são muitas as demandas (Professora M.).

A professora M. continua, em resposta à fala da professora L., e relata que muitas vezes o docente acaba não demonstrando interesse em buscar conhecimento para atender melhor seu aluno de inclusão por conta de estar sobrecarregada.

Então vamos para questões múltiplas: precarização do trabalho, vulnerabilidade das famílias, questões climáticas, emergências climáticas. São questões múltiplas e é óbvio que cada um vai puxar a brasa pro seu assado, óbvio que a colega diz: vamos lá, vamos engajar. Por mais que as colegas – do área da inclusão - queiram engajar e tenham um olhar sensível sobre as inclusões, também pesa sobre elas e sobre todas nós turmas gigantes, eu fico triste. E a gente quando chega lá na ponta, a gente já está num desgaste absurdo (Professora M.).

Para além da demanda de alunos de inclusão e do número de alunos por turma a professora S. complementa:

Não só dos professores, mas não ter equipes completas na escola, escolas com mais de mil alunos (...) principalmente na questão dos imigrantes, a gente tenta dar o apoio e quer dar esse apoio, mas não tem como dar conta, é humanamente, profissionalmente impossível dar conta.

Essas colocações nos apontam para um movimento em favor de práticas que poderiam construir um ambiente intercultural, porém, também indicam certas limitações encontradas diante de situações que exigem dos profissionais da educação um tempo e uma energia que os acaba exaurindo e são reflexos da precarização e desvalorização do trabalho docente em nossa sociedade.

Na época quando eu fiz a pedagogia eu falei sobre a consciência da própria prática, me incomodava essa distância da universidade com o chão de fábrica da educação. Sempre me incomodou. Por isso eu fiquei 3 anos longe daqui. Voltei pra essa leitura que era só o prefácio pedagogia do oprimido e aí vem essa coisa do aluno que não ajudou que ele não se encaixou, né? Entra nessa lógica do oprimido e opressor que é a mesma coisa que a gente fala lá sobre educação bancária. Escolas e presídios terem

---

<sup>31</sup> "Janela" é o termo usado por professores para se referir aos períodos de hora-atividade reservados ao planejamento e que não são cumpridos em sala de aula. A legislação que assegura a hora-atividade para professores está estabelecida pela Lei nº 11.738/2008. Esta lei determina que parte da carga horária dos professores seja destinada às atividades extraclasse, como planejamento de aulas, correção de provas e participação em atividades pedagógicas.

o mesmo formato que para a escola faz sentido manter esse formato. Aí meu diretor diz que os professores tem que fazer algo pelo aluno, mas o que fazem pra gente? Em que momento a gente olha pro professor e vê que estamos com desvio de função, que tá ruim? (Professora P.).

As falas das professoras evidenciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente, uma pauta amplamente discutida durante este encontro. Nesse sentido, ao problematizar as condições de trabalho e a precarização docente no contexto brasileiro, acentuado pela pandemia, Pessanha e Trindade (2022) afirmam que, além dos mecanismos neoliberais afetarem a estabilidade, os salários e os direitos trabalhistas, realizando diversas interferências na autonomia e função política do fazer pedagógico docente, também ampliaram o processo de precarização dos espaços de formação. Os reflexos disso são evidentes nos relatos das professoras, que expressaram suas angústias e desesperanças.

Eu vou além, a escola é que tá sendo excluída, ela não se adapta há muitos anos pro novo público, para as novas gerações para as novas tecnologias, para tudo que se tem que enfrentar. A gente obviamente não vai dar conta. Vai ter que chegar o momento e repensar que esse modelo de trinta e cinco sentados bonitinhos e olhando para o professor, esse sistema tá falho, não cabe mais. Se fala em metodologia ativa, quem consegue aplicar com 35 alunos numa sala (Professora S.).

A escola então não daria conta, nesse formato atual, onde há muitos alunos em sala de aula, sequer das demandas de crianças e adolescentes que se encaixam no que espera delas a escola normativa, muito menos seria possível que o professor consiga em suas práticas docentes atender aos demais alunos, para os quais o planejamento precisa ser pensado de uma forma ainda mais específica.

Mesmo a gente querendo dar conta e atenção pra esses alunos -imigrantes - tem falta de professor, é difícil dar a atenção que eles merecem. Eles merecem mais atenção, precisam ser acolhidos, eu tento dar carinho porque as vezes é o que posso dar, a gente não consegue parar e explicar. A gente não consegue acolher todo mundo (Professora G.).

Diante das colocações, percebe-se tanto um desejo quanto o reconhecimento da necessidade, assim como das falhas, nas ações de atendimento e acolhimento aos alunos que trazem consigo outras culturas e perspectivas. Essas deveriam ser escutadas e aproveitadas para promover um ambiente intercultural.

Eu trabalhava com turma que tinham alunos imigrantes, participava do conselho de classe. A professora regente não sabia como avaliar aqueles alunos, a questão era onde colocar aquelas crianças na planilha exigida pela secretaria de educação. Qual avaliação que demanda? Tem que te abrir pra outra coisa, claro! Mas na hora que chega, são tantas as demandas que a gente já tá cansado, é tanta coisa que tem que lidar, onde fica o espaço, o tempo pra lidar com essas crianças e a sua cultura, ou as diferentes culturas ali na turma. Uma avaliação levando isso em consideração. Quando chega no momento em que pode pensar no aluno, a gente não dá conta (Professora C.).

Ao observarmos que as discussões sobre a relação das docentes com alunos imigrantes se entrelaçaram com a temática da inclusão, torna-se possível problematizar o termo. Lemos et al.(2023), nesse sentido, afirmam que:

O objetivo da escola inclusiva sempre foi orientado pela defesa a igualdade e com isso as escolas regulares passam a ser um espaço responsável por oferecer e pensar a educação para crianças com comprometimento físico e mental. No entanto essas noções de igualdade perante a lei não devem ser confundidas com igualdade de condições de aprendizagem, sendo simplista pensar que somente o acesso à escola garanta a inclusão escolar, uma vez que crianças com diferentes necessidades apresentam diferentes demandas nas chamadas escolas normativas.

A mera presença no espaço escolar não garante a inclusão, pois cada indivíduo possui necessidades únicas. Esta questão se torna evidente ao considerarmos a inadequação da inclusão em relação ao seu próprio objetivo. Além disso, é crucial destacar que a exclusão se manifesta de forma sutil e complexa, estando intimamente ligada à própria noção de inclusão. Não se trata de uma condição estática, mas sim de um fenômeno que permeia as interações individuais e está enraizado no tecido social, manifestando-se no discurso e nas práticas cotidianas escolares (Lemos et al., 2023).

Fazendo um paralelo com essa questão, Walsh (2010) critica a perspectiva da interculturalidade funcional, argumentando que ela se limita ao reconhecimento da diversidade com o objetivo de integrá-la na estrutura já estabelecida da sociedade. Esta abordagem promove o diálogo, a tolerância e a coexistência, alinhando-se aos interesses do sistema existente, mas negligencia a discussão das desigualdades, o que a torna compatível com a lógica neoliberal. Parece que essa abordagem está menos interessada em promover uma sociedade igualitária e mais em servir como uma estratégia de dominação, focada em controlar conflitos e manter a estabilidade social para impulsionar os imperativos do modelo capitalista.

Podemos compreender de forma crítica o termo inclusão tal como é concebido no atual sistema escolar, pois parece funcionar apenas para reconhecer superficialmente as diferenças e integrá-las sem buscar mudanças estruturais. Além disso, o debate sobre inclusão muitas vezes não aborda de forma complexa as desigualdades, diferenças e diversidades presentes no ambiente escolar.

Em contrapartida, Walsh (2010) apresenta outra perspectiva que se alinha com o que trazemos em nossa pesquisa: a da interculturalidade crítica, que se configura como um projeto político, social e epistêmico destinado a promover mudanças estruturais nas instituições e

relações sociais. Isso visa combater as estruturas que perpetuam desigualdades, marginalizações, processos de racialização e discriminação, por meio de intervenção contínua e permanente nas esferas políticas, educacionais e humanas. Ao considerarmos a complexidade da diversidade presente na escola e a potência das relações como possibilidade de construção de um projeto intercultural para a educação, seria possível, com trabalho constante e permanente, reconhecer a diversidade e restituir a autonomia de identidades que foram historicamente preteridas e violentadas.

Em relação aos imigrantes, a professora S. retoma a questão inicial do encontro e relata:

A questão dos imigrantes na sala, acho que tá muito mais vinculada ao perfil de cada um. A gente esquece que além das dificuldades em relação a linguagem, a cultura, tem toda a questão de aprendizagem, de ambiente, de aceitação deles e do grupo. Nós tínhamos na escola muitos haitianos, era um grupo, que foram para os Estados Unidos. Chegou um menino haitiano na turma, havia outro já que não quis ajudá-lo, se isolando. Então uma menina brasileira com muitas dificuldades de aprendizagens que não conseguiu se alfabetizar foi quem acolheu o menino recém-chegado que sequer falava português com ajuda de ferramentas como google. As vezes a ajuda vem de onde a gente menos espera. Esse menino nunca se enturmou, sofreu exclusão principalmente dos demais haitianos. Cada caso é um caso.

A menina, enfrentando dificuldades na linguagem escrita ao ver seu colega com o mesmo desafio, decide compartilhar sua estratégia. Esse relato evidencia que crianças, ao entrarem no sistema escolar e se depararem com dificuldades de comunicação e um ambiente cultural diferente do habitual, desenvolvem suas próprias estratégias para enfrentar os desafios. Isso ilustra a potência das relações no ambiente escolar. Quando o sistema escolar não proporciona um ambiente acolhedor devido às limitações institucionais e estruturais, outras crianças se unem e criam estratégias para acolher o próximo. A força desses encontros, que facilitam a construção de pontes interculturais, torna a escola um ambiente propício para a formação de uma sociedade mais democrática e justa.

Da importância e das potências das relações no espaço escolar a professora S. ao pedir a palavra expõe uma realidade que perpassa sua rotina:

Na formação da Secretaria da Educação a professora disse quem quer faz, dá um jeito. Essa semana eu tive alunos que ficaram sem casa por conta de inundação, um aluno que levou uma facada. Eu estava tentando dar um jeito na vida. É a vida desses alunos. Uma aluna começou a mandar msg das chuvas, que a água estava invadindo a casa. A vida está aí! Eles tão tentando dar conta e a gente preocupado se vão dar conta do conteúdo, se vão conseguir fazer prova.

Ao expor essa realidade, a professora revela uma profunda angústia não apenas em relação às condições de seu trabalho pedagógico e burocrático, mas também uma preocupação com as condições de vida dos alunos que atende. O trabalho docente é intrinsecamente baseado nas relações com o outro. Não é viável para o professor permanecer alheio em sua prática. É fundamental dialogar, estar presente em relação ao outro. Uma das maneiras de construir um ambiente mais democrático e justo é através de uma leitura sensível e atenta do outro. Construir uma comunidade na sala de aula envolve reconhecer o valor de cada voz individual, ouvir um ao outro com suas diversas vozes, é um exercício de reconhecimento mútuo (hooks, 2017, p. 58).

Após essas primeiras conversas, foi proposta uma dinâmica para discutir duas questões em pequenos grupos e, posteriormente, compartilhar com o grande grupo o que foi abordado. Retomamos a questão geradora do início da manhã e adicionamos outra que surgiu durante essas reflexões iniciais.

**- Como a presença de estudantes imigrantes interfere no espaço escolar e possibilita um – possível – projeto de educação que pense no diálogo, na riqueza das trocas interculturais?**

**- O que os tensionamentos culturais – das diferentes culturas que se enxerga na sala de aula – provocam em termos de trabalho pedagógico?**

A proposta foi que os pequenos grupos discutissem essas duas perguntas, considerando suas experiências docentes com as diferenças étnicas, culturais e linguísticas encontradas nos espaços escolares onde atuam.

No momento da dinâmica, as professoras se organizaram em pequenos grupos. Algumas trabalhavam na mesma escola, outras tinham colaborado anteriormente em uma mesma instituição, algumas foram colegas de faculdade ou de cursos de pós-graduação, e outras se conheciam de formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Canoas.

Em seguida, convidamos os grupos a compartilhar suas conclusões com os demais. A Professora D., ao pedir a palavra, relatou uma experiência de trabalho na sua escola. Embora não tenha participado diretamente, testemunhou uma iniciativa para acolher e apoiar um grupo de alunos vindos do Haiti. Na escola, havia uma professora com formação em língua portuguesa e francês. Diante da dificuldade de comunicação entre os alunos falantes de

crioulo francês e os professores que os atendiam, foi desenvolvido um instrumento prático para facilitar a comunicação:

Tem uma professora que saiu da escola e foi trabalhar em uma ong de imigrantes. Ela tinha esse conhecimento de línguas e construiu um livro de comunicação, vocabulário na escola. Fizemos o lançamento na feira do livro da escola. Nós fizemos como escola. Eu sempre aproveitava e seguia criando formas de aparecer esse material. Houve três ou quatro edições convidando haitianos para serem os autores também. Outros haitianos – de fora da escola - começaram a ligar pra pedindo para serem incluídos. Ministério público imprimiu esse material. Esse um movimento mais concreto.

Em um momento posterior ao encontro, a Professora D. nos apresentou o material "Integra"<sup>32</sup>. O manual oferece de forma direta e prática frases e palavras em português, espanhol, crioulo haitiano, inglês e francês. Originalmente produzido em 2019 em português, espanhol e crioulo haitiano por um grupo composto por brasileiros, colombianos, haitianos e venezuelanos, o material resultou de um projeto com encontros semanais híbridos entre alunos e professores. Foi revisado em 2020 e 2021 com a colaboração de alunos falantes de espanhol e crioulo haitiano, e em 2022 foram adicionados inglês e francês por tradutores brasileiros voluntários.

Após relatar esse movimento que, segundo ela, seria mais concreto, continuou a citar outros:

Trabalho com computadores e tal e faço o uso da tecnologia e vejo o potencial não só pela tradução, mas pela própria tecnologia. Todos reconhecem aquilo ali – esse fala português, esse fala francês, esse espanhol. Conhecer outras culturas (...). Quando eu sei falar a língua eu falo, em espanhol. Trabalhar com as tecnologias possibilitam ter um espaço colaborativo, a sala tem uma disposição diferente, então ajuda. Uma organização diferente ajuda. Mas, claro, também não dá conta da totalidade das crianças. Eu vejo que lá na sala tem tantas possibilidades que eu vou patrulhando os colegas tem muitos recursos tablet, computador, mesas e a internet tem funcionado e tal, mas nem sempre.

Segundo a professora D., embora não haja um movimento explícito por parte da equipe diretiva ou da secretaria para promover o acolhimento dos estudantes imigrantes, é evidente que algumas professoras estão desenvolvendo estratégias para recebê-los, utilizando ferramentas disponíveis no ambiente escolar. Embora reconheçamos iniciativas da secretaria para atender esse público na educação, como o projeto de acolhimento da Casa de Formação, percebemos pelas falas das professoras que são elas quem lideram a construção dessas estratégias de acolhimento. Ao estarem em sala de aula com esses alunos e compreenderem a

---

<sup>32</sup> Um manual prático de comunicação organizado pela pedagoga e orientadora educacional Maristela Alves Farias.



necessidade de uma abordagem diferenciada, os professores acabam incorporando em suas práticas formas de acolhê-los.

Então a experiência que tenho agora no universo de 150 alunos é um aluno venezuelano e eu sou professora de projetos e dou aula de interpretação de histórias matemáticas. Comecei a ler o que estava ali escrito traduzindo para o espanhol. A turma ficou confusa, em compensação o menino se iluminou: Profe, tu tá falando a minha língua! E ele fala português com sotaque, mas a língua dele é o espanhol e eu falei: tô tentando! O que que eu posso melhorar aqui? Depois disso sempre que eu posso trazer o que estamos trabalhando em espanhol eu trago. E estar aprendendo outra língua, não que vá ser fluente, mas é tão legal quando a gente pode conhecer uma pessoa a partir da língua dela ela se sente mais confortável e isso me tensiona me provoca essas práticas (Professora M.).

Ao criar formas de reconhecimento de sua cultura naquele espaço, a professora não apenas possibilita e colabora com o conhecimento dos demais alunos sobre uma outra língua e outras formas de se comunicar, mas também incentiva um ambiente intercultural em sua sala de aula. Ela ainda cita exemplos de práticas que presencia no espaço escolar:

Pensei também no trabalho de duas colegas que transitam em dupla entre terceiro e quarto ano e que conseguem fazer um trabalho mais denso, feiras culturais, trazem exposições gastronômicas, elas promovem a pesquisa de movimentos que são comumente consumidos em determinados países então um dia tem lá a comida venezuelana, colombiana, haitiana e de outras nacionalidades, no outro tem tipos de manifestações culturais de um país. As propostas são muito bonitas, mas são muito estanques acontecem e fica ali nas 4 paredes não vai, não permeia a escola, isso mexe comigo.

O grupo ressalta que muitos professores individualmente adotam práticas que reconhecem a importância de uma abordagem intercultural. Essas iniciativas surgem como resposta a demandas observadas nas salas de aula, embora não sejam necessariamente impulsionadas por projetos institucionais da escola ou do município.

Acho que a gente, no automático, não intencionalmente, acaba na aculturação e isso é bem problemático. Tenho pouca experiência com alunos estrangeiros, tive outros, mas agora tenho somente um. Uma coisa que tensiona e possibilita pensar, uma reflexão que a gente faz quando tem essas demandas é que essas crianças a gente não difere muito dos jesuítas, aculturando, trazendo uma cultura assim invisibilizando a cultura. E o que eles podem trazer pra nós? A gente sabe que não é a cultura, sempre são as culturas, daqueles territórios, pouco disso é aproveitado na sala de aula. (Professora M.).

A diversidade cultural exige dos educadores o reconhecimento das fronteiras que influenciam a maneira como o conhecimento é compartilhado na sala de aula. Isso nos obriga a todos a reconhecer nossa responsabilidade na aceitação e perpetuação de diversos tipos de parcialidade e preconceito. Os espaços e tempos coletivos são frequentemente dominados pela cultura e pela língua hegemônica, transformando as instituições em locais de aculturação, em vez de diálogo intercultural. Para que um verdadeiro "diálogo intercultural" ocorra, é crucial

que tanto a agenda quanto os procedimentos sejam pactuados desde o início, e não impostos (Tubino, 2019, p. 6).

Há um atropelo das demandas de conteúdos de metodologias, de ter um planejamento a cumprir. A gente atropela os alunos e a gente não consegue enxergar as diferenças culturais como gostaríamos. A gente vem de uma educação monocultural, sobretudo homogeneizante, e seria mais fácil que o aluno se encaixasse pra dar conta do que precisa. A gente precisa desse encaixe pra dar conta das demandas, a gente não consegue fomentar um planejamento que enxergue a riqueza das diferenças na sala de aula e não tem tempo. E quando a gente vê, isso vai ser mais demanda ainda, mas ainda assim a gente faz, porque não tem como ser diferente. A gente tem um olhar para os alunos e essa interação é inevitável, mas é pesado (Professora C.).

A complexidade das interações culturais se torna ainda mais evidente quando há estudantes oriundos de outros países, destacando a importância da interculturalidade e exigindo uma resposta que ultrapasse fronteiras e reconheça a diversidade dos grupos envolvidos. É interessante perceber como a professora declara que, apesar das dificuldades em lidar com a diversidade, há um movimento que ela enxerga como inevitável, seja pela consciência da importância de uma prática que reconheça a diversidade cultural como potencial para uma educação mais democrática, seja pela perspectiva de uma educação que reconheça as individualidades e tenha um olhar sensível e atento aos estudantes.

Nesse contexto, a perspectiva intercultural enfatiza a necessidade de um diálogo constante entre diferentes culturas, com o objetivo de estabelecer vínculos e promover a compreensão mútua e o respeito às diferenças. Nos ambientes escolares, onde diversas culturas coexistem, essas "fronteiras culturais" se tornam visíveis, podendo inspirar o reconhecimento das diversas culturas e experiências presentes, além de estimular o diálogo entre diferentes saberes.

Reconhecer a diversidade cultural no ambiente escolar demanda um olhar e uma escuta sensíveis para com o outro e as interações que ali se desenrolam. A interculturalidade emerge como uma exigência ética de compreensão e apreciação do outro em sua cultura e subjetividade, transformando o diálogo em um ato de justiça. Isso implica o desafio de pensar de forma intercultural e reconhecer que a educação adquire significado pleno somente quando concebida como um espaço para esse diálogo (Menezes, 2011).

Quando refletimos sobre o conceito de diálogo, é pertinente considerar que os indivíduos se comunicam por meio de diversas linguagens, que vão além da simples fala. Gestos, movimentos no espaço e expressões visuais também desempenham papéis

significativos nessa comunicação. Todas essas modalidades representam tanto linguagens quanto interpretações, abarcando a compreensão do outro e a interpretação do mundo ao nosso redor.

Na minha escola havia um grupo de haitianos, nas salas de aula, muito quietos sempre, mas aí na hora do lanche, no refeitório era quando eles se soltavam. Eles entenderam que aquele local era onde o pessoal conversava na língua deles. Então se percebia que quando levava eles pra lanche eles se juntavam. Eu ficava pensando: será que era uma questão cultural ou era só a oportunidade pra que eles parassem de ouvir somente português? (Professora S.).

A professora M. que também trabalha na mesma escola, complementa a fala da Professora S.:

Outro momento assim era quando viam o outro falando francês – crioulo - ou quando era pra mostrar alguma coisa, por exemplo com a dança. Eram outros alunos! Nada a ver com aqueles tão silenciosos na sala de aula. As meninas uma vez elas se apresentaram em outra escola, um evento de dança que acompanhei. Tu não acreditava que eram as mesmas meninas que estavam sempre quietinhas na sala sem falar, elas dançaram e fizeram uma apresentação maravilhosa, inacreditável.

A escola se configura como um espaço fértil para a construção de diálogos entre culturas e linguagens diversas. Nesse ambiente, os conceitos de linguagem e diálogo se entrelaçam, uma vez que o diálogo é, por si só, uma expressão linguística. Ele demanda a habilidade de interpretar o outro e de se comunicar por meio das linguagens singulares de cada sujeito, ao mesmo tempo em que exige o reconhecimento da expressão linguística única do outro. Em um contexto escolar marcado pela diversidade cultural, é fundamental colocarmos as linguagens no centro de nossas reflexões, pois é por meio delas que as interações se tornam possíveis e significativas. Além disso, é importante reconhecermos as diversas linguagens e pensarmos quais delas são valorizadas no espaço escolar, especialmente nas salas de aula.

Eu tenho trabalhado com minhas turmas sobre cultura desde o semestre passado e mais ainda agora estando aqui. Eu tenho trabalhado com eles o que significa o conceito de cultura e eles tem muito aquela ideia de que a cultura seria aquela coisa, uma linguagem formal, inalcançável, ter acesso ao teatro as artes. Eu tento trabalhar o que é a coisa cultural de um povo, de uma região, a diversidade. Que existem diferentes culturas, trabalhar com outras linguagens. Mas acaba sendo importante porque eles têm uma visão limitada de cultura, a gente tem. Mostrar que tem outras formas de trabalhar um conteúdo, causa um certo estranhamento (Professora P.).

É fundamental uma abertura para outras formas de comunicação, expressão, aprendizado e ensino. Valorizar outras linguagens é essencial para ampliar os diálogos interculturais nos ambientes que frequentamos. A dança, a música, o olhar, os gestos são

linguagens potentes na construção de um ambiente que acolhe e reconhece o outro em toda sua diversidade, complexidade e subjetividade.

A interculturalidade, vivida como experiência, exige que nossas práticas pedagógicas e culturais sejam também práticas de tradução, facilitando a compreensão mútua. Ao adotarmos essas práticas, criamos um ambiente propício para diálogos interculturais. Portanto, é crucial estarmos abertos a múltiplas formas de expressão, pois isso pode oferecer novas perspectivas e abordagens que respeitem e valorizem a diversidade em todas as suas manifestações.

Explorar o tema das linguagens nos levou a refletir sobre como fomentar o diálogo entre diferentes culturas equivale a um exercício contínuo de tradução. Com base nessa reflexão, propomos para o próximo encontro aprofundar esses exercícios através de diversas linguagens possíveis. Além disso, sugerimos considerar os desafios da comunicação, indo além das palavras para abordar as diferentes formas de linguagem como ferramentas essenciais para o diálogo intercultural.

Ao explorarmos o tema das linguagens, o que nos levou a refletir sobre como promover o diálogo entre diferentes culturas equivale a um exercício constante de tradução. Com base nessa reflexão, a proposta para o próximo encontro foi aprofundar esses exercícios de tradução por meio de diversas linguagens possíveis. Além disso, a sugestão foi que considerássemos os desafios da comunicação, indo além das palavras para abordar as diferentes formas de linguagem como ferramentas essenciais para o diálogo intercultural.

### 5.3 **Círculo 3: Das diversas linguagens possíveis e dos exercícios de tradução**

No terceiro encontro, realizado em 28 de outubro, iniciamos retomando a reflexão proposta na reunião anterior, onde discutimos amplamente as diversas linguagens presentes no espaço escolar e os exercícios de tradução necessários em nossas práticas. Para dar continuidade à discussão, começamos este encontro distribuindo uma partitura musical para cada docente presente. Em seguida, perguntamos se seria viável que realizassem a leitura daquela partitura para o grupo.

No encontro, contamos com a participação do violinista Giovani José dos Santos<sup>33</sup>. A escolha da peça musical "Aboio" foi feita em colaboração com o músico, buscando estabelecer conexões e coerência entre a música, a temática e o referencial teórico da pesquisa. O compositor da peça, Arthur Barbosa, também é violinista na OSPA. Segundo Giovani, o autor, natural do nordeste brasileiro, reside em Porto Alegre há vários anos. Antes de se estabelecer na cidade, ele percorreu toda a América Latina e, a partir dessa experiência, decidiu criar um álbum intitulado "24 Caprichos Latino-Americanos". Esse álbum é um tributo à diversidade musical do continente, abrangendo uma ampla gama de ritmos como milonga, chacareira, frevo, maracatu, além de influências do Peru, Uruguai, México, Cuba e Colômbia. A faixa "Aboio", escolhida para integrar a dinâmica proposta, é um canto melódico e muitas vezes melancólico típico da região nordeste do Brasil, entoado por vaqueiros enquanto conduzem o gado.

Após entregar o texto impresso, que incluía apenas o título da música em palavras, convidamos as professoras a compartilharem a leitura do conteúdo do papel com os demais presentes. Inicialmente, o que se ouviu pela sala foram muitas risadas. Em seguida, destacou-se a importância de tentarmos fazer essa tradução musical, para a qual havia alguns instrumentos dispostos sobre uma mesa, incluindo percussão como maracás, chocalhos e tambores pequenos, além de instrumentos de sopro como flautas e apitos.

As professoras, timidamente, se reuniram em torno da mesa com os instrumentos, tentando ler a partitura inicialmente de forma individual e, aos poucos, coletivamente. Juntas, foram testando os sons que cada instrumento poderia produzir, conversando e tentando interpretar as notas musicais descritas na partitura. Compartilharam suas descobertas sonoras,

---

<sup>33</sup> Membro da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre – OSPA.

conhecimentos prévios sobre os instrumentos e buscaram formas de organização, inventando e criando intuitivamente lógicas próprias de leitura, descobrindo maneiras de utilizar os instrumentos.

As professoras, reunidas em torno dos instrumentos, combinavam entre si: "agora pode ser o pandeiro", "agora posso entrar com este de sopro". A professora C., assumindo a postura de maestrina, organizava e solicitava que as demais tocassem enquanto escutava e analisava os sons. Quando a professora M. pede explicação sobre a lógica, a professora C. responde: "A lógica é a seguinte: tentamos atribuir a cada símbolo um instrumento e um som, para criar uma ordem." Continuaram tocando, atentas aos sons dos instrumentos, que por vezes se sobrepunham, gerando sons diversos e, por vezes, até confusos.

## 9 - ABOIO

Arthur Barbosa

Solo

Molengamente  $\text{♩} = 50$

© Copyright 2021 by Arthur Barbosa - All Rights Reserved

Figura 18 - Partitura musical: Capricho n.09 - Aboio

Em círculo ao redor da mesa, envolviam seus corpos na dinâmica. Suas reações aos sons e sua atenção demonstravam um sentimento de diversão em estar ali, sem se preocupar realmente se suas interpretações correspondiam exatamente à escrita da partitura. É interessante notar como, nesse momento, o que importava pouco era se estavam fazendo a leitura correta. O envolvimento corporal, o entusiasmo em vivenciar aquele momento de prática, a experiência com os sons, a combinação de sons às vezes agradáveis e outras não, o envolvimento com as colegas e a atenção voltada para elas em um sábado pela manhã eram aspectos centrais.



*Figura 19 - Registro fotográfico do encontro 3*

Os corpos presentes naquele espaço pareciam estar profundamente engajados na dinâmica, entregues e atentos, compartilhando aquela experiência coletiva. Isso ressalta a importância das relações que possibilitam a construção do coletivo, que nem sempre é resolutivo ou agradável, assim como os sons que eram escutados, analisados, mediados e modulados. Os desafios impostos pelo coletivo são também desafios do diálogo: precisam ser escutados, analisados, reconhecidos, mediados e modulados.

Portanto, percebe-se que mais importante do que o resultado desse diálogo é a escuta atenta e respeitosa das diversas vozes que compõem esse coletivo. O objetivo é circular, é a escuta, é o processo de construção.

Após explorarem os instrumentos escolhidos, cada uma começou a tocar enquanto as demais escutavam atentamente.

- O que vocês acham? Cada uma pega o seu...

- A gente poderia “linkar” com o movimento corporal.

- Vamos retomar, a gente organizou assim: que o primeiro seria esse – toca o instrumento com batucas– esse é o segundo – toca o chocalho – este é o terceiro – toca um chocalho menor.

A professora que assumiu a postura de mediadora indicava os instrumentos e cada uma tocava na sequência correta: "Agora o pandeiro." Cada uma tocava quando chegava sua vez definida, algumas mais sérias e concentradas, enquanto outras riam enquanto tocavam. Tocaram várias vezes, se perdiam, riam ao dizer: "Era minha vez." Depois de ensaiarem duas, três vezes, decidiram adicionar suas vozes. Passaram um tempo organizando e testando vocalizações que complementassem o que estavam construindo. Ao final da música, cantaram juntas e riram animadamente.

A apresentação ao fim dos ensaios foi gravada em vídeo e som para que pudessem ouvir a si mesmas. A gravação teve apenas trinta e quatro segundos. Perguntadas se tinham essa noção de tempo: "Pareceu assim, só 34 segundos?". Responderam: "Não, a sensação era de que tinha sido um tempo maior". Questionadas sobre o que acharam da dinâmica e como sentiram a experiência de tradução e leitura:

Achei uma maneira muito inusitada de convocar a gente, nessa posição de não saber. Eu não sei, então como é que eu vou fazer? Eu não sei. Ainda mais com uma pessoa que sabe no ambiente. Então o que que eu faço quando eu não sei? Parece que aquela pessoa que sabe tá ali pra dizer como é, sendo que não é essa a proposta, A pessoa não tá ali pra dizer que a gente tá fazendo errado. Não é essa a proposta e ainda assim a gente tem a tendência a achar que alguém está ali pra falar como funciona aquilo. Como seria o certo, né? (Professora C.)

O que fazer quando não sei? Essa questão ressoa no ambiente. Quantas vezes, como docentes, nos colocamos no lugar daquele que não sabe, que está aberto a aprender? Quantas são as linguagens que ignoramos ou simplesmente desconhecemos dentro do espaço das nossas salas de aula? É possível enxergarmos potência em linguagens que nos são desconhecidas?

A questão dessas interpretações e pensar em outras linguagens. Tem a questão da sala de aula do currículo o espaço escolar como limita essas outras linguagens porque temos que dar conta de certas coisas. E como é bom nesses espaços a gente poder usar outras linguagens o quanto envolve mais a gente no processo de aprendizagem e o quanto tira a gente do lugar do professor e nos coloca num lugar de quem está aprendendo (Professora S.).



A dinâmica proposta tinha como objetivo deslocar os professores de seu papel tradicional como detentores do conhecimento, colocando-os numa posição de desconhecimento. A partir dessa experiência, buscou-se promover a reflexão sobre as possibilidades de explorar outras linguagens quando confrontados com o desconhecido. Assim, perceberam-se em um lugar diferente, compreenderam que a partir desse estado de não saber é possível a construção coletiva de novos conhecimentos através de outras linguagens. Ao entenderem-se como parte de um coletivo e ao reconhecerem-se para além dele em suas práticas com outros grupos, passaram a enxergar novas possibilidades de escuta, de linguagens e de perspectivas.

E mesmo assim ninguém sabendo a gente precisou de um mediador, ir lá começar ela a dar um ritmo e todo mundo foi, mesmo ninguém sabendo nada: Vamos seguir. (Professora P.).

É possível construir pontes eficazes como mediadores quando estamos dispostos e abertos. É fundamental entender que, no processo de aprendizagem, o ato de aprender muitas vezes antecede o de ensinar. Portanto,

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p.12-13).

A experiência de aprender transcende a simples absorção de conteúdo. O ato de aprender é um processo ativo e transformador, no qual o indivíduo não é apenas objeto, mas também sujeito de sua própria aprendizagem. O diálogo e a colaboração são fundamentais, pois permitem que tanto quem ensina quanto quem aprende se envolvam em um processo mútuo.

Na aula de tecnologias da informação eu levei os instrumentos e mudei a disposição da sala, eles chegaram: Foram aquelas linguagens diferentes. Foi uma vivência muito interessante. É essa forma de trazer novas linguagens, as pessoas já estão numa zona de conforto, já acostumadas. Entender que é uma forma de expressão também, ou seja, nós vamos construir o diálogo agora, são possibilidades, tem que tá muito mais na escuta, numa abertura que propriamente dizer o que ou como tem que ser feito (Professora D.).

A dinâmica também permitiu que o grupo se colocasse no lugar dos estudantes, refletindo sobre as linguagens utilizadas em suas práticas de ensino e garantindo a compreensão de todos os envolvidos. Eles ponderaram sobre a relevância de adotar

linguagens acessíveis e reconhecer a diversidade presente em suas turmas. Foi ressaltada a importância de compreender o contexto dos estudantes para construir uma ponte eficaz que facilite o acesso ao conhecimento proposto.

Isso me propõe refletir o quanto é difícil praquele aluno que não conhece a linguagem se inserir dentro da linguagem, chegar e se inserir, é complicado uma linguagem que tu não conhece. O quanto a escola ela cobra uma linguagem padrão, específica (Professora A.).

Outra reflexão foi sobre a importância de conhecer outras linguagens e culturas para reconhecer a diversidade e promover uma convivência mais ética com as diferenças.

Quando tu falou em linguagem, essa semana eu lembrei teve um evento, vieram escritores, muito bom, veio um que era indígena. E a reação dos alunos, quando eles não reconhecem a linguagem, geralmente, ou eles se desviam daquilo ali, se fecham ou eles ridicularizam. A minha maior dificuldade é essa, lidar com isso de transformar em piada, com adolescente. Então foi uma dificuldade pra eles não lidarem como piada e respeitarem. Eu ali encantada, observando o cara e tinha aqueles que não compreendiam o alcance, a importância daquilo dele estar lá. E eles começaram a fazer piada. Se eu não sei, se eu não entendo, não é valorizado, fosse o cara lá cantando em inglês eles valorizariam. Então quais são os valores, o que em cada sociedade é valorizado (Professora P.).

Oferecer outras possibilidades de conhecimento é também trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e intercultural. O espaço escolar possibilita a exploração de novas construções, o conhecimento de diferentes caminhos de convivência, vivências e valores.

Isso se percebe quando a gente fala o nome do Daniel Munduruku <sup>34</sup>em sala de aula. A gente diz e a sonoridade de Munduruku, a questão da estrutura da palavra não ter a mesma gramática do português, então a sonoridade, a proximidade com outra palavra do português, isso gera uma aula de 20 minutos sobre como lidar com a diversidade. Quando eu ouço uma coisa de outro universo, outra linguagem, que postura eu tenho diante da diferença? E aí com adolescente, muito riso, aí a gente ensina: Esse riso é desrespeito. Eu rio também porque ninguém me disse que rir não é problema, mas isso é estar em um espaço de educação eu estou aprendendo (Professora C.).

Ainda que seja difícil lidar com os desafios e as complexidades do diálogo intercultural em contextos de diversidade, este se apresenta como uma experiência enriquecedora, não apenas para buscar e gerar consensos, mas também para ampliar e explorar novos horizontes de compreensão e revisão de referências.

---

<sup>34</sup> Daniel Munduruku é um escritor e educador indígena brasileiro, pertencente ao povo Munduruku. Ele é reconhecido por seu trabalho na literatura infantojuvenil, abordando temas relacionados à cultura indígena, sustentabilidade e diversidade cultural. Seus livros são amplamente utilizados em escolas como ferramenta para promover o entendimento e o respeito às culturas indígenas do Brasil.

Eu penso que tem muito de ter aquele aluno problema, sabe? Que é desrespeitoso. É o aluno que não consegue lidar com o outro, então o jeito dele de mostrar que não sabe, é fazendo isso. Até pra puxar o protagonismo pra si, né? Eu faço a piada, eu viro a aula (Professora P.).

Se buscarmos práticas que promovam a autocrítica e a revisão das posturas em prol de uma convivência ética, o diálogo se revela como uma aprendizagem essencial para o reconhecimento mútuo e para o entendimento do outro. As relações interculturais, centradas em práticas de convivência, diálogo e enriquecimento cultural recíproco, podem facilitar processos de transformação cultural e social entre as culturas envolvidas.

No contexto das nossas salas de aula, quando pensamos em culturas em diálogo, as professoras observam que surgem desafios significativos de compreensão, especialmente quando há estudantes estrangeiros que chegam com uma língua diferente. É necessário revisar constantemente a forma como nos comunicamos, pois nem sempre é claro se as explicações são plenamente compreendidas. Nesse sentido, reconhecer que esses espaços oferecem diversas oportunidades para a construção de conhecimento é fundamental para repensarmos nossas práticas educacionais.

Quando a gente pensa que o ensino de uma língua vai pra além da gramática, sabe? A gente aprende muito o contexto cultural, geográfico daquela língua. Enquanto temos fronteira com países que falam espanhol, infelizmente nas escolas o ensino do inglês é priorizado e acaba sendo um pouco descontextualizado. Quando a gente aprende uma língua vem todo o peso cultural dessa língua. E aí que cultura tá se pensando quando se tem no currículo o inglês e não o espanhol, por exemplo? Em que culturas estão pensando já que nesse espaço? Não tem o espaço no currículo para abordar a língua dos estudantes que vem de países que falam, espanhol, ou crioulo, ou francês. Não tem espaço para isso, a não ser claro, quando a gente inventa, construindo projetos, mas não é uma política, não está no currículo, qual o sentido disso? (Professora A.).

Ao refletirmos sobre as linguagens, encontramos uma abordagem que transcende os limites da comunicação verbal. É importante enxergarmos as línguas não apenas como ferramentas de comunicação, mas como expressões de culturas e identidades. Quando consideramos o ensino de línguas, podemos compreender que ele não se resume à transmissão de regras gramaticais e vocabulário; vai além disso, oferecendo uma oportunidade para conhecer diferentes formas de ver o mundo e de se relacionar com ele.

E pensar no currículo da nossa escola, a gente já tem essa onda migratória consolidada, povos de outros países espano-falantes pra cá e a gente segue nas escolas apresentando como língua estrangeira o inglês, inclusive acho que tá na BNCC do sexto ao nono ano (Professora M.).

Considerando em que medida a língua ordena o pensamento, estrutura-o e induz à compreensão da realidade de determinada maneira e à ordenação de suas ações, segue-se a

compreensão das limitações da própria linguagem. Isso nos leva aos desafios da interculturalidade, das traduções, da validação de uma língua em relação à desvalidação de outras, e do valor da diversidade linguística, além da consequente necessidade de diálogos interculturais (Langón, 2007, p. 178-179).

A gente vê imigrantes que falam diversas línguas – inglês, francês, crioulo, espanhol – mas pra ingressar por exemplo numa universidade, ele precisa saber português porque há exames que avaliam o nível do teu português formal não só para comunicação. Aí a gente pensa, pra que uma língua serve? Pra que tu te comuniquês. Esse é o objetivo, é claro que se tu é imigrante não tendo sido alfabetizado naquela língua tu vai estar nesse espaço e vai faltar muito pro teu português ser o formal, porque se acessou essa língua depois, mas pra acessar uma universidade, pra acessar um concurso público, tu vai precisar da língua para além da comunicação (Professora A.).

É comum observarmos uma priorização do ensino de línguas como o inglês em detrimento das línguas faladas na América Latina. Essa escolha reflete não apenas uma hierarquização das línguas e culturas, mas também uma exclusão das experiências e identidades dos sujeitos que não se encaixam em um padrão linguístico predominante. Ao negligenciar o ensino de línguas como o espanhol, o crioulo ou o francês, as instituições escolares perpetuam um sistema que marginaliza as vozes e vivências desses alunos, reforçando uma perspectiva monocultural.

A língua pra gente é também um impedimento. Pensei em tentar um mestrado na psicologia, mas a prova de proficiência em inglês tu tem que fazer pra entrar, então eu não consigo pq tenho essa dificuldade é uma barreira. Entao eu vejo essa questão pra eles. Como acessar determinados espaços aqui? As vezes é um mecanismo de barrar até mesmo internamente (Professora S.).

Considerando essas reflexões, seria importante reavaliar as práticas, políticas educacionais e os currículos escolares com o objetivo de garantir a valorização, o reconhecimento e o acolhimento das diversas culturas no ambiente escolar. Esse enfoque não apenas ampliaria as oportunidades de aprendizagem dos alunos, mas também promoveria uma educação mais democrática e sensível às múltiplas realidades linguísticas e culturais presentes em nossa sociedade, contribuindo assim para a democratização do acesso às políticas públicas educacionais.

As professoras trouxeram reflexões e, ao mesmo tempo, muitas perguntas. O que foi passar por essa experiência com uma série de linguagens tão diferentes do nosso cotidiano, como a linguagem da música instrumental e a leitura de uma partitura? Foi possível, com essa experiência, pensarmos no que significa linguagem e no que significa língua, elementos que atravessaram nossas conversas. Outra reflexão importante foi o significado de ser um

mediador ou mediadora nesse processo de tradução. Será que o educador, nesse processo, é esse mediador? Que condições precisamos, condições de possibilidade, para sermos mediadores? Diante de uma pergunta que surgiu durante a reflexão das professoras: O que faço quando não sei? Foi então feita a pergunta ao coletivo: O que vocês fizeram quando não souberam?

- Olhar. – responderam.

- Mas foi algo direto? Como é que surgiu a posição de regente ali dentro do grupo?

- Quando apareceu o texto e eu vi os instrumentos, eu pensei acho que a ideia é tentar fazer uma relação das duas coisas, mas aí eu pensei, posso ter interpretado errado, fiquei quieta, mas aí quando a P. foi... aí se ela foi, eu fui. Aí eu tentei criar uma relação, e há uma lógica própria. – Respondeu a professora C.

- Mas há uma proposição ao coletivo e o grupo foi entrando nessa proposição. – Conclui a professora M.

Quando se depararam com o desconhecido, buscaram o coletivo. Essa abordagem coletiva foi essencial. Sozinhas, talvez não pudessem construir o que alcançaram juntas. A ideia de trabalhar em conjunto foi fundamental, enfatizando a construção coletiva. O resultado sonoro que alcançaram levantou a questão: será que aquelas notas musicais representavam exatamente o que tocaram? Isso não importava naquele momento. O valor daquela experiência estava na colaboração.



*Figura 20 - Registro fotográfico do encontro 3*

Diante do desconhecido, recorreram ao coletivo em busca de soluções, criaram possibilidades de diálogo, compreensão e interpretação. O processo de diálogo, troca e construção conjunta foi mais importante do que saber se o que criaram correspondia exatamente à partitura. Elas desenvolveram maneiras de interpretar o que desconheciam por meio da criação conjunta, pensamento coletivo, ajuda mútua, descoberta de suas próprias linguagens musicais, persistência e atenção.

Além dos instrumentos, decidiram também incorporar a voz, o instrumento central de seu trabalho, agora usado de uma maneira diferente, através do canto. Assim como um "aboio", um canto melancólico que guia e media. A voz se tornou o instrumento de trabalho em outro contexto, mantendo sua importância na perspectiva do trabalho. A voz que orienta, permitindo a mediação, e o corpo presente, envolvido na escuta atenta e ativa.

Vocês falaram sobre quando pensaram em usar a voz e ironicamente o aboio – nome da música – é uma música vocal. A origem do aboio é um canto que foi desenvolvido pelo pessoal que cuida do gado no nordeste numa tentativa de comungar com o gado pra conduzir ele, meio que um pastoreio. Daí nasceu o aboio. Uma cantoria, meio lamentosa, meio melancólica. Então sai do timbre vocal e vai pra uma coisa mais violinística, mas a base é a música vocal. Inclusive a história do violino que nasceu no século XVI é imitar a voz. O primeiro instrumento que se tinha era a voz e era a maior referência, então a ideia do violino inicialmente foi imitar a voz e em algum momento ele se despreendeu disso e ficou uma coisa violinística demais que até não gosto, particularmente (Giovani).

Giovani, como convidado e parceiro na dinâmica proposta ao grupo, ao pedir a palavra antes de apresentar a leitura musical da partitura, ajudou a criar conexões entre as reflexões do

coletivo e a música. É interessante pensar no quanto a metodologia dos círculos dialógicos convida e permite que todos os presentes se sintam à vontade para se expressar e se sentir parte daquele coletivo. O músico então pediu mais uma vez a palavra para responder como sentiu a experiência de estar presente na dinâmica.

Gostei muito da experiência de assistir vocês tocando. Foi uma situação muito particular. Adultos tendo o primeiro contato com a música e sendo forçados a explorar aquilo, criando um método investigativo, descobrindo, de alguma forma inventando. Foi muito interessante ver como vocês enxergaram e interpretaram essa partitura.

Após algumas explicações sobre como seria a leitura da partitura – através do violino - e sobre como seria possível acompanhar o que seria tocado, o músico pegou o instrumento e começou a tocá-lo. Após terminar, houve palmas e um momento de silêncio, respiração e concentração. As docentes começaram a compartilhar suas percepções, surgindo o seguinte diálogo entre a professora V. e o músico:

- Com a tua explicação deu pra ver mais ou menos, deu pra acompanhar. A música é uma linguagem que vai além, é puro sentimento, ela te transporta. Se a gente conseguisse e ficasse de olhos fechados parecia que imaginava uma cena do pessoal no Nordeste, com o gado...

- Assim como na poesia, que leva a gente pra além do papel, das letras, acho que a arte tem esse poder, a gente geralmente encontra alguns alunos lendo literalmente a música, assim como ler poesia rezada. Não tem sentido. Partitura é uma pequena parte do que é a música, é um mapa, a música vai além disso, tem a interpretação, e é difícil transcrever tudo do papel.

Giovani explica então que a terminologia música erudita não se usa mais, o correto é música de concerto. Por ser menos discriminatória. E continua sua explicação:

O interessante é que essas músicas como exemplo, Mozart, Bach, já foram um dia música popular. As coisas se transformam, tudo é muito fluido. Tá certo que a linguagem da música de concerto ela é mais intelectual, mais matemática, mais difícil de digerir, mas tem muita coisa que é super acessível que faz a gente viajar, inspira, toca a gente.

Com esta provocação seguem diálogo entre as professoras e o músico:

-E é uma linguagem universal, tu pode não entender a letra, nem saber do que se trata mas tu sente ela. – Diz a professora V.

-Escutando, me remeteu a filmes, a séries... Porque a música faz a gente sentir aquilo que a personagem tá sentindo, a tensão, a alegria, a tranquilidade. – Continua a Professora P.

- Como a música mexe com as nossas memórias. – Professora S.

- Como a música brinca com o espaço e o tempo. – Professora V.

- Meu cérebro funciona muito com a palavra, então quando eu li o título já me deu um incômodo, porque eu não sei o que é aboio, se eu soubesse eu já conduzia de algum jeito. E quando tu falou o que era aboio, tu falou em melancolia, e quando tu começou a tocar eu já estava com a palavra aboio na cabeça. Mas isso eu acho uma coisa muito louca, da música, que é o poder de conduzir a um sentimento sem usar uma palavra. – Professora C.

- Pensei já em como a gente como brasil vê o nordeste, as lutas, as pessoas, as culturas tudo isso eu fui pensando enquanto escutava. Como a música pode comunicar sem usar um recurso ao qual a gente é muito apegado, a palavra. – Professora M.

- Pensei no corpo, pensei em dançar essa música. Ela poderia ser dançada. – Professora D.

Conexões da música com outras memórias e linguagens, como cinema, áudio e imagens, surgem nas reflexões coletivas do grupo. Discute-se o que é popular e acessível, bem como a fluidez e transformação do conhecimento ao longo do tempo e sua mediação. A música muitas vezes é representativa e essa representação pode ser subjetiva. Em certas partes, o compositor guia o ouvinte – a palavra, como exemplo, o título na partitura – enquanto em outras, a obra está aberta a representações e interpretações diversas. Esse potencial de mediação, que orienta, mas permite outras construções e interpretações, é fundamental para entender a subjetividade da experiência do conhecimento.



— *Arthur Barbosa. Aboio. 24 Caprichos latino-americanos.*



Ao refletirmos sobre a relação que estabelecemos com o que foi construído coletivamente entre elas e ao escutarmos a música, passamos a considerar se conseguíamos perceber conexões entre as interpretações. A partir dessa experiência vivenciada, identificamos algumas relações entre os sons e suas interpretações. Ao buscarmos explorar essas conexões, surgiu a proposta de estabelecer um diálogo entre o músico, seu violino, e as professoras como intérpretes.

Então, as professoras, junto com o músico em roda, ao redor dos instrumentos, pensaram em como seria possível encontrar um ponto de encontro entre as duas interpretações. O músico, agora mais como um maestro, explicou sua interpretação da música e foi indicando quais instrumentos ele acreditava que combinavam com as notas, junto às professoras. Ele foi tocando mais lentamente enquanto as professoras o observavam e escutavam atentamente, esperando sua vez de tocar um dos instrumentos. Em um diálogo, os instrumentos se complementaram e, a cada tentativa, ganharam mais firmeza e segurança. A voz, um grito melancólico, foi inserida para dialogar com o clima da música. A interpretação das professoras já não era a mesma de antes, assim como a do violino. Mesmo seguindo aquela linguagem, o músico trouxe outra perspectiva em sua interpretação, mais flexível e aberta, pronta para dialogar com outros sons.

Após alguns momentos de ensaio e a apresentação, houve um momento de alegria ao perceber que o diálogo foi possível e valioso não pelo resultado, mas pela experiência de comunhão entre aquelas linguagens e os diferentes conhecimentos. Uma reflexão levou à outra e, dialeticamente, retomamos assuntos como a imigração com o seguinte diálogo:

- A diferença entre as duas interpretações é que antes havia um outro ritmo, agora parece que agora, olhando de fora, estavam mais com a melodia dentro de si. – Professora D.

- A comparação com a sala de aula – o planejamento e a prática – ritmo mais duro, na prática o ritmo precisa ser adaptado aos sujeitos do espaço que se comparte, a sala de aula. – Professora A.

- Fiquei pensando em relação à palavra... A situação em que eu vivo, uma situação bem particular. Eu só tenho uma aluna imigrante e ela, apesar de toda a situação de estrangeira, talvez seja a minha aluna que mais conhece a língua portuguesa, porque ela tem uma relação com a palavra. Inclusive esses dias ela descobriu que poderia ser professora de português, então eu disse a ela que existe um curso português espanhol ela ficou super

empolgada. O interessante é que ela também vive numa solidão nesse sentido, de não ter com quem trocar, até em relação à compreensão que ela tem das coisas, mas talvez isso também diga do sistema de ensino de onde ela vem, essas coisas. – Professora C.

- Nas formações os professores as vezes tem esses relatos, de como os alunos venezuelanos muitas vezes vem com uma bagagem de aprendizado sólida. – Professora S.

- A gente pensa no imigrante como inferior. – Professora P.

- Fiquei mais atenta às tensões culturais e essa semana eu estava substituindo numa aula, de português e tem uma menina venezuelana recém-chegada, os silêncios dela falando basicamente ou pra dentro de si ou no ouvido da colega, uma colega muito querida, tem aprendido espanhol pra se comunicar com ela. Eu tentei fazer ela falar e tal. Em algum momento me aproximei dela e fui tentando conversar e a coisa não ia. Aí lembrei que na noite anterior, a seleção da Venezuela tinha ganhado do chile de dois a zero, lá Venezuela, e eu tinha visto o estádio lotado. Conte pra ela e foi o bastante para que a menina se abrisse para conversar, falamos sobre futebol e tudo mais, um momento de abertura, a partir de uma brecha cultural. – Professora M.

Sobre a ideia de ser uma ponte entre culturas, é fundamental considerar nosso papel como mediadores entre diferentes realidades e perspectivas. Somos essa ponte intercultural que une os alunos em nossas práticas educativas. Os imigrantes que chegam aqui muitas vezes deixam para trás suas vidas, empregos e formações de seus países de origem. No entanto, ao chegarem, são frequentemente percebidos apenas como indivíduos em situação de vulnerabilidade. Esse processo de desumanização ocorre devido à falta de comunicação, levando alguns a presumirem que essas pessoas sabem menos. Como educadores, é fundamental que reconheçamos que a compreensão da vida e do contexto do outro precede outros conhecimentos. Devemos estar abertos a entender o outro, ouvi-lo e reconhecê-lo em sua totalidade.

A gente parte da ideia de que o sujeito em vulnerabilidade social no seu país é o que foi forçado a mudar. A gente talvez faça um entreposto em camadas, porque quando a gente vê a nossa população que está em vulnerabilidade social, pensa que são essas as pessoas que saíram do seu país, pessoas em situação de rua, por exemplo. Não faltam relatos de imigrantes que tinham formação e quando chega aqui acabam em subempregos. “Nós acolhemos vocês que vem fugidos daquele ditador, que horror! Mas olha, como somos bonzinhos e maravilhosos. Ah, mas a gente só tem esse tipo de emprego pra vocês.” Eu fiquei pensando nessa geopolítica que marginaliza e empobrece o povo venezuelano e como é interessante para um país como os estados unidos aplicar sua política, assim como no Brasil. É interessante na Venezuela por

quê? Imagina um povo rico, com subsolo cheio de petróleo, uma reserva riquíssima e com conhecimento. Como é interessante empobrecer e emburrecer esse povo. Interessante pra quem? (Professora M.).

Reconhecer o outro em sua totalidade demanda o reconhecimento não apenas de sua história pessoal, mas também, e principalmente, da história social e política de seu povo. Como seres inseridos em contextos sociais e políticos, nossa trajetória individual está intrinsecamente entrelaçada à história coletiva de nossa sociedade. Na América Latina, nossa formação social, econômica e política é profundamente marcada pela multiculturalidade e pelas interações entre diversas culturas, uma narrativa permeada por uma história trágica e violenta, especialmente para os povos marginalizados, cujas identidades, culturas e modos de vida foram sistematicamente excluídos, violentados e apagados pela cultura dominante.

Eu vou muito para a serra e eles recebem imigrantes, mas nem tanto. É tipo: Vocês vêm trabalhar, mas precisa ter algo interessante pra servir a comunidade, senão tu não é interessante (Professora V.).

Vi uma reportagem na serra onde um morador era perguntado o que achava dos imigrantes e ele responde – é uma mão de obra necessária (Professora I.).

Nossa formação social e histórica é marcada pela dolorosa eliminação subjetiva e física do 'outro', conforme observado por Candau (2002, P. 126), o que representa também uma forma violenta de negação de sua alteridade. A negação do outro, seja por meio do racismo ou da xenofobia, impede o reconhecimento e perpetua-se como parte de uma violência estrutural, que remonta à era colonial e ainda permeia as relações sociais atuais."

Quando cheguei em uma escola, na semana da consciência negra, resolveram fazer dia das diferentes culturas, tipo: Todos somos iguais. Aí fiquei chocada porque quando cheguei no evento, tinha um grupo de meninas do quarto ano que estavam vestidas com aqueles vestidos de alemãs, estilo Oktoberfest. Algumas das meninas negras, outras brancas. A professora que organizou as alunas, uma mulher negra. Uma escola que não é periférica na cidade de Canoas. Eu tava chegando na escola, não falei nada, fiquei só observando sem entender muito bem o objetivo daquilo tudo. Depois até as coisas mudaram, passaram a ter mais senso crítico e nos outros anos não vi mais isso (Professora A.).

No contexto pedagógico, é fundamental reconhecer as práticas sociais que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Essas práticas, que não refletem as atuais discussões sobre as relações étnico-raciais na educação, frequentemente resultam na exclusão e marginalização de imigrantes latino-americanos, negando-lhes reconhecimento e acolhimento na sociedade. Ao priorizar as festas e tradições europeias e negligenciar as práticas culturais de outras comunidades, perpetua-se uma hierarquia cultural que privilegia as culturas europeias em detrimento das demais.

O que interessa abordar, tem gente que prefere não abordar e tem gente que era melhor nem abordar pq quando se fala da cultura, tipo “colonização”, se fala da cultura italiana, alemã e da escravidão. Então a gente parte da ideia de que começa nos europeus. Então eu tenho uma colega que parte dos reinos da África pra falar de história. Mas sempre foi feito dessa forma... por isso que eu acho que a escola do jeito que tá não tem como (Professora P.).

Além disso, ao limitar o ensino da imigração no sul do Brasil, por exemplo, apenas às experiências de imigrantes de origem europeia, como alemães e italianos, apagam-se e silenciam-se as histórias e contribuições de outros grupos étnicos e culturais. Isso não apenas nega a diversidade e riqueza cultural do território, mas também reforça um sistema de opressão que marginaliza e exclui aqueles que não se encaixam no padrão eurocêntrico. Portanto, é fundamental questionar e desafiar essas práticas, buscando meios que promovam a inclusão e o respeito a todas as culturas.

Resta pra gente trabalhar mais outras culturas, seja indígena, de países africanos, dos países da América Latina. Lá na escola, temos um projeto muito bom de jogos indígenas, já tem uns anos, e é muito legal. A escola toda se envolve, os professores, os alunos, convidamos sempre alguém que é indígena para falar. Então acho que é importante dar os primeiros passos, ainda que a gente possa errar, mas que a gente possa refletir sobre isso pra poder avançar (Professora V.).

Adotar uma perspectiva intercultural nos conduz a compreender e respeitar a diversidade cultural. Essa abordagem não apenas nos possibilita reconhecer, mas também combater as desigualdades sociais e políticas que afetam diversos grupos sociais.

Eu trabalho com artes e queria não só eu trazer músicas, queria que eles trouxessem. Aí eles trouxeram e vamos pesquisar qual a origem. Funk, rap, Trap, qual a origem? Do samba, do rock? Pra gente sair daquilo de sempre, da cultura americanizada que tá sempre tão presente. Aí estudando as origens foi possível conhecer também outras culturas, aliás culturas que estão muito mais próximas e presentes (Professora P.).

A abertura para o intercultural como metodologia nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas, compreendendo-as como um processo real de vida e uma forma consciente de convivência com as diferenças (Fornet-Betancourt, 2004). É importante entendermos que essa postura não é algo externo a nós, mas sim uma maneira de aprendermos a (re)conhecer e (re)escrever nossa própria história e biografia. Ao refletirmos sobre nossa história, identidade e as relações que estabelecemos, tornamo-nos promotores do intercultural.

A gente estava falando aqui dos estrangeiros e tu colocou ali o “estranho” – os venezuelanos, os haitianos – e falamos os indígenas, os estrangeiros no próprio país. Tem muitas outras línguas circulando no Brasil e a gente não conhece. A própria LIBRAS, língua brasileira de sinais, é uma língua oficial do país, conquistou isso, ser uma língua oficial (Professora M.)

A partir das reflexões trazidas pelas docentes, torna-se evidente que abordar a questão do 'estrangeiro' é muito mais complexo do que parece à primeira vista. O imigrante destaca essa condição de ser estrangeiro, mas quantos outros também se sentem estrangeiros, mesmo falando a mesma 'língua'? Será que compartilhamos uma compreensão comum dentro da sala de aula? Será que a mensagem que transmitimos é recebida e compreendida da mesma forma por todos? Qual é o espaço para negociar palavras e conceitos com os outros? Muitas vezes, assumimos que os conceitos estão prontos e codificados, lidando com o universo linguístico como se tivesse o mesmo significado para todos. Então, quantos estrangeiros e estrangeiras coexistem no mesmo espaço da sala de aula? E em outros contextos coletivos? Enfrentamos o desafio de refletir a partir dessa condição de estrangeiro. Quem está dentro? Quem está fora?

Então, retomamos aqui a questão da inclusão como um desafio complexo. Ao trazer para dentro do espaço aqueles que estão fora, buscamos promover um ambiente de acolhimento e diversidade. No entanto, é importante reconhecer que o próprio espaço pode não se modificar com essa inclusão. Mesmo ao receber de forma aparentemente benevolente, o ambiente muitas vezes permanece inalterado, continuando a excluir aqueles que não se encaixam no padrão dominante. É essencial entender que a verdadeira inclusão deveria ir além de simplesmente trazer corpos para dentro do espaço físico, pois requer uma transformação profunda do ambiente e das estruturas que perpetuam a exclusão.

Neste encontro, as professoras compartilharam experiências de grande riqueza. Evidenciaram-se as pontes de conexão e as diversas formas de abertura, que às vezes se manifestam em simples gestos, como um olhar atento ou o convite para conversar sobre uma partida de futebol. Estar presentes e engajadas em nossas práticas levanta a questão do que verdadeiramente significa estar presente. Durante o encontro, foi mencionada a ideia de que a língua é como uma música, repleta de musicalidade e certa melodia, e que ao perdermos uma língua, perdemos também parte de nossa memória. Surge, portanto, o questionamento de como podemos recuperar e manter viva essa memória, garantindo assim a presença e o reconhecimento dos sujeitos, independentemente de quem sejam, no espaço escolar.

De acordo com hooks (2008, p. 862), "mudar a maneira como pensamos sobre a linguagem e como a utilizamos necessariamente altera a forma como sabemos o que sabemos". Devemos, então estar dispostas a revisar nossas linguagens para torná-las mais acessíveis e, conseqüentemente, criar espaços mais receptivos para que outras vozes venham e possam expressar outras palavras.

O exercício ético-político é o que conecta. Estou aqui e penso quem não está aberto? Porque perdem todos. É como se mantém as estruturas. Trago muito pra minha área... leio o texto da bell hooks sobre a língua e me bagunça. Como professora de português eu preciso falar pros meus alunos quando trabalho gramática normativa que eles precisam saber porque isso é um instrumento de poder e acaba não sendo uma escolha. E eu penso e tal, mas me preocupa porque eu vejo muito no espaço escolar posturas normativistas e nem sempre há um processo de revisão. E o que fazer, chamar pra uma fala? Porque eu já não acredito mais em fala, acredito nessa coisa do corpo, vivência, imersão, colocar as pessoas na roda, ouvir música, pras pessoas se desconstruírem de alguma maneira, pra balançar alguma coisa nelas. Por isso achei tão genial essa proposta: se ver sem saber. Eu vejo colegas numa posição muito confortável (...) pra mim é um exercício constante. Ao ler o artigo compartilhado pensei: será um exercício doloroso de perda de referência, troca de centralidade. E é isso o tempo todo, tanto que eu tento o tempo todo explicar para os meus alunos, mesmo depois de fazer uma fala sobre exclusão, eu explico uma coisa pra eles usando a norma que eu domino e eles muitas vezes nem entendem, aí eu tenho que reformular. Não é do jeito que eu quero, é do jeito que eu quero que entendam, que se estabeleça a comunicação, vamos lá, vamos pensar juntos, é simples? Não, mas é assim. É sobre o outro, não é sobre mim. Aquele espaço ali é sobre o outro (Professora C.).

De acordo com o texto de bell hooks (2008), disponibilizado como leitura complementar ao nosso encontro<sup>35</sup>, é imprescindível compreender que a aprendizagem de uma língua não se limita apenas à comunicação. Ao aprendermos uma língua, também introduzimos novos significados de forma subversiva, reconfigurando sua essência. Esta língua se torna inicialmente nossa ponte, mas podemos criar outras formas de conexão, como foi feito no encontro ao modificar a música, desenhando, envolvendo-nos em conversas sobre interesses comuns, trocando olhares significativos e praticando uma escuta atenta, inclusive do silêncio.

Conceber o momento em que não sabemos como uma oportunidade para aprender é fundamental. Estar nesse espaço significa estar aberto para absorver novos conhecimentos, sem a pressão de dominá-los. Mas qual é o lugar que o conhecimento nos coloca? E que lugar atribuímos ao outro quando ele não sabe? Por vezes, essa dinâmica pode dificultar as trocas e os diálogos?

A professora M, durante o encontro observou que “até mesmo aquilo que não pode ser traduzido possui sua beleza no diálogo, na tentativa de compreensão mútua e na abertura ao outro e ao que ele tem para oferecer, mesmo que não alcancemos esse entendimento”. A verdadeira compreensão não reside apenas na interpretação técnica da partitura, mas sim na compreensão do contexto e do coletivo. Trata-se de conectar-se mesmo quando não falamos a

---

<sup>35</sup> HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 857, 2008. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000300007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 14 ago. 2024.

mesma língua. Existem diversas formas de linguagem que não podem ser traduzidas verbalmente, como o simples ato de estar presente, os olhares, os gestos, o contato físico e, é claro, a música.

Seguem alguns registros da experiência desse encontro:



*Figura 21 - Registro em vídeo do 3º encontro do projeto de extensão*

#### 5.4 **Círculo 4: Resignificação da Memória como Direito**

Neste encontro, ocorrido no dia 02 de dezembro, observamos que o número de participantes foi menor em comparação aos anteriores. Durante a semana, recebemos e-mails e mensagens de professoras explicando que, devido às demandas do final do ano no trabalho - como fechamento de notas, correção de provas, conselhos de classe, entre outras atividades - não poderiam comparecer. Já havíamos considerado que um curso de formação fora do ambiente escolar, embora relevante para a prática das professoras, exige tempo e presença. A carga de trabalho docente aumenta consideravelmente no final do ano letivo, então talvez o de extensão pudesse ter sido mais proveitoso se realizado no primeiro semestre em vez do segundo.

No início do encontro, durante uma conversa de agradecimento e reflexão sobre a presença das professoras nestes últimos meses, foi possível refletir sobre o quão desafiador é para nós, docentes, nos desvincularmos dessa identidade, independentemente do ambiente em que nos encontramos. Compartilhamos relatos de que sempre surgem oportunidades para trocar experiências, repensar nossas práticas e considerar a realidade dos indivíduos que atendemos para além das salas de aula. Coletivamente, ponderamos sobre como nossas experiências como educadoras são intrínsecas à nossa identidade e à nossa prática. A constante movimentação e conexão com a docência não apenas impactam nossas próprias vidas, mas também a dos sujeitos de nossas práticas.

Ao considerar a educação como uma prática social, concordo com Franco ao afirmar que:

Nós todos, educadores, professores e pedagogos, percebemos quanto está sendo difícil ao mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que faltam teorias pedagógicas consistentes que possam dar suporte às transformações pretendidas. Portanto, tentar buscar reinterpretações de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia, é mais do que uma questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/ profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério (Franco, 2008, p. 114).

Esse trecho destaca a importância não apenas de uma base teórica, mas também da constante reflexão crítica na prática educativa, elementos que ressoam com nossas próprias reflexões sobre o impacto da docência em nossas vidas e na sociedade como um todo. A educação se manifesta em todas as instâncias e momentos socioculturais, sendo um espaço onde convergem as dimensões do ser e do saber, do querer, do refletir crítico, e de uma práxis



comprometida e consciente com seu contexto sociocultural e histórico. Tudo isso é inerente ao exercício da prática educativa.

Quando perguntados sobre como foram os encontros e o projeto como um todo, a Professora A. disse:

Achei bem produtivo. As trocas de experiências... o grupo diminuiu um pouco, tudo é aprendido, me deu vontade de participar de outros... foi uma troca de experiências num espaço circular. Tenho um aluno venezuelano e lembrei muito daqui com ele, das nossas conversas, eu não sei falar espanhol... Mas enfim, ele é bem apocalíptico, mas não é porque ele é venezuelano que vou passar a mão na cabeça dele, a história dele é difícil, mas ele é difícil, sei lá. É como aluno de inclusão: só porque é de inclusão não significa que vou tratar com peninha. Vou cobrar também. Eu trato ele como trato os outros, vou dar limites do mesmo jeito.

Novamente, o termo inclusão surge durante outro encontro, desta vez, ainda que na perspectiva da educação especial. Outra professora pede a palavra e busca problematizar o termo:

A gente chegou a conversar aqui, acho, mas tem gente que problematiza o termo inclusão. Incluir quem está de fora dentro da onde? Tu inclui o aluno naquele espaço, mas aí todo mundo ali é igual? Esse termo é um pouco homogeneizador, se formos pensar bem, e cada criança tem sua especificidade (Professora C.).

O termo 'inclusão' tende a perpetuar a desigualdade dentro do sistema escolar e social dominante, pois frequentemente implica a assimilação dos sujeitos 'diferentes' às normas e estruturas existentes, sem questionar ou transformar as estruturas que geram a exclusão. Walsh, ao pensar sobre o termo 'inclusão' em relação às ações afirmativas dentro de uma sociedade que ainda possui estruturas modernas, coloniais, racistas e excludentes, afirma:

Las políticas de acción afirmativa podrían caer en esta «inclusión» si no también apuntan la transformación de las estructuras e instituciones –incluyendo las del Estado mismo- que históricamente han perpetuado la exclusión. Sin este enfoque, fácilmente se convertirían en políticas que pretenden «incluir» dentro de las actuales estructuras modernas-coloniales-racistas, como si esta inclusión podría transformar o radicalmente cambiar estas estructuras y el peso vigente de la colonialidad (Walsh, 2008, p. 144).

Assim, é um movimento superficial o de 'incluir' que não aborda as causas profundas da desigualdade nem tenta compreender de maneira positiva as diferenças; pelo contrário, acaba por intensificar a exclusão. Inclusão não deve ser vista apenas como a inserção de sujeitos no espaço escolar. Deve ser compreendida como uma transformação das práticas educativas, que respeite e valorize as diferenças, combatendo as desigualdades e discriminações presentes na sociedade.

A professora N. então pede a palavra para relatar como tem sido sua rotina com estudantes em situação de migração após iniciar o projeto de extensão e participar das trocas de experiências e reflexões nos encontros anteriores, e como isso tem refletido em sua prática de ensino:

Pensando nisso, sabe que eu peguei um grupo de alunos haitianos, não pensando em nada específico em relação a planejamento, começando por uma conversa. Aí o que eu percebi é que eles pouca coisa sabem sobre o Haiti, mesmo quem chegou agora em janeiro ou a mais tempo. Eles as vezes mal sabem a cidade em que eles moravam, o bairro que moravam no Haiti. Eles pouco sabem sobre o país e eles tem muita vontade de saber. A gente pesquisou sobre as comidas, as que eles sentem falta e não tem aqui. Eu senti que eles se sentiram importantes de falar. Parece que ninguém nunca tinha perguntado do que eles gostavam, do que não gostavam. Então acho que trazer a história da Venezuela, do Haiti, seria uma coisa importante pra eles se sentirem acolhidos. E é interessante da gente pensar dessa coisa da história, pela perspectiva da criança que não tem a sua educação no seu país de origem.

Ao refletirmos sobre a importância de retomar a história do sujeito, seria possível pensar na literatura e no texto não apenas como uma experiência de leitura, mas também na escrita como uma ferramenta para retomar a história de cada um.

Tenho uma aluna venezuelana. Cada um tinha que escrever um texto, fazer uma produção textual e a menina resolveu escrever sobre a sua vinda para cá. O caminho que ela fez para chegar ao Brasil. Eu gostaria muito de trabalhar em cima desse texto dela, escrever sobre essa retomada da história dela também é escrever sobre a minha, afinal (Professora O.).

Essa experiência mostra como a escrita pode ser um poderoso instrumento para a reconstrução da identidade e para a expressão de vivências pessoais profundas. Quando os alunos são encorajados a escrever sobre suas próprias histórias, especialmente aqueles que passaram por processos de imigração, a escola se torna um espaço de acolhimento e validação de suas trajetórias.

A criança imigrante traz consigo muitas histórias, mas nem sempre de fácil leitura. Identificamos composições que nos dizem de classificações, proteções, perda de direitos e de luta antes mesmo de entender os significados que a palavra imigração comporta. Além de criança, é também um sujeito que vivenciou a imigração e todas as intensidades que isso acarreta. (Santos Nobre, Frassoni dos Santos & Rodrigues de Freitas, 2021, p. 226).

A imigração envolve não apenas a adaptação a um novo país, mas também a reconstrução de uma identidade que muitas vezes é desafiada pelas novas circunstâncias:

É como se tu viesse pra outro país e agora tu apaga tudo o que tu tem. Ainda mais por ter sido um caminho sofrido. A ideia de deixar pra trás e não retomar aquela história. E aqui a gente tem uma outra cultura, outra educação, outros costumes, uma outra história. A gente acaba reforçando essa ideia de superação a qualquer custo, mas tem um tempo do luto. Pra superar se precisa estar bem com a sua história, não negá-la ou esquecê-la, mas poder lembrar com certo distanciamento (Professora A.).

Essa reflexão destaca a necessidade de valorizar as histórias individuais dos alunos em situação de migração, reconhecendo que suas experiências e culturas são partes fundamentais de suas identidades para além da condição de imigrantes:

Através de suas culturas, de suas línguas, vão tecendo seus modos de existir e de intervir no mundo do mesmo modo que o mundo influencia em sua história e sua trajetória de vida. Imigrar não implica apenas se encaixar em seu novo território, mas agir nele e, assim, levar um pouco de si à nova localidade (Santos Nobre, Frassoni dos Santos e Rodrigues de Freitas, 2021, p.223).

A escrita, nesse contexto, pode ser uma forma de resistência e afirmação, permitindo que os alunos não apenas relatem suas histórias, mas também ressignifiquem suas experiências e se sintam valorizados nos espaços onde agora são recebidos. Este processo contribui tanto para a formação individual quanto para o enriquecimento de um ambiente escolar capaz de promover uma educação a partir de uma perspectiva intercultural.

Contrapondo a essa perspectiva otimista sobre a importância da escrita para revisar as experiências, a Professora V. levanta a questão se o esquecimento da história poderia ser intencional diante de experiências passadas difíceis que talvez fossem desejadas serem esquecidas:

Trazendo bem pra prática, o que a professora N. falou: será que eles não sabem a cultura deles ou será que a memória tenta apagar? A gente tem uma menina no terceiro ano que é haitiana e tinha um aniversário. Cantamos os parabéns em português, aí o do tradicionalismo gaúcho, e aí pedi pra ela cantar como cantava no Haiti, ela disse que não lembrava. Ela veio na frente, tímida e cantou. Pensei nisso, que as vezes parece que é uma memória que eles não fazem questão de cultivar. Fiquei pensando nela o que será que faz com que ela queira apagar essas memórias. Tu tem que lidar com isso. Discordo um pouco do que a colega falou porque não tem como tratar todos iguais tu tem que olhar para as especificidades para as histórias de cada um (Professora V.).

Em seguida a Professora A., que trabalha na mesma escola e conhece a menina complementa:

No caso dela, acho foi muito traumático a vinda, o pai foi morto, a família do pai queria a guarda das crianças, ameaçou a mãe de morte e então ela veio com eles fugida do Haiti. Então acho que tem uma carga muito traumática e pesada. Então ela fala muito pouco do Haiti.

A professora V. então relembra que as crianças imigrantes trazem consigo histórias difíceis, às vezes difíceis até para elas mesmas compreenderem completamente, embora sintam sua dimensão. A professora M. recorda relatos de colegas sobre famílias que pedem para que as professoras falem apenas português e não a língua materna da criança, sugerindo que isso possa estar relacionado a algum tipo de trauma.

Em seguida, após refletir sobre estes pontos a Professora M. reflete sobre a questão da imigração em contextos próximos a ela:

Talvez esteja fugindo um pouco do tema, mas essa questão da imigração e como ela se dá, como acontece ela vai tendo resultados. Por exemplo, minha irmã é uma imigrante na Europa, mas é uma imigrante que foi para estudar e trabalhar e tem o termo que seria como “fora da pátria”. Tem uma outra categoria de imigrantes – eles categorizam. A categoria que minha irmã faz parte seria uma categoria “de qualidade”, digamos assim. Ela vai formada, vai fazer um doutorado, tem uma alta remuneração, ela é uma imigrante mais bem recebida. **A América Latina não é vista nela.** Nem na Bélgica onde ela trabalhou e estudou e nem agora na Finlândia onde ela mora e trabalha. Não é o caso de muitos outros imigrantes que são acusados de “roubar nossos empregos”, sujar nossas ruas”, “sujar nosso ar”. Em Portugal temos visto muitos relatos assim. Sei lá, “são imigrantes do clima porque não preservaram as suas florestas e agora estão vindo pra cá para destruir as nossas”, mas pera lá, quem foi lá e destruiu e explorou foram justamente vocês, né? Continua o colonialismo.

A afirmação da professora M. suscita reflexões sobre como o acolhimento ao estrangeiro pode variar conforme as circunstâncias. Por exemplo, a recepção ao imigrante que migra por motivos pessoais, como estudo ou trabalho, difere da acolhida ao imigrante que chega por razões alheias à sua vontade, frequentemente sendo visto apenas como mão de obra barata. Em relação a isso, Santos Nobre, Frassoni dos Santos e Rodrigues de Freitas (2021, p. 225) afirmam que no contexto brasileiro também há uma categorização em relação ao imigrante:

Outro aspecto que diferencia o imigrante de crise de outros é o olhar da população brasileira para esse sujeito. Isso ocorre em virtude do entendimento de que os imigrantes do Sul Global prejudicam o novo país, enquanto a imigração de pessoas vindas do Norte para o Sul é entendida como uma entrada de riquezas e mão de obra qualificada (...). Isso advém da crença de que imigrantes vindos da Europa e dos Estados Unidos seriam consumidores, estudiosos e investidores em potencial para o novo território (...), enquanto aqueles vindos da América do Sul e das demais regiões tidas como subdesenvolvidas viriam sem estudos e com necessidade de ajuda financeira (...), dessa forma ‘roubando’ os empregos brasileiros e inflando o serviço público, já esgotado. (...) É interessante salientarmos que isso não condiz com a verdade, pois, segundo dados do ACNUR (2020) e de CAVALCANTI *et al.* (2018), a maioria dos imigrantes vindos desses países é de pessoas com nível de escolaridade alto como graduação ou até mesmo pós-graduação concluídas em seu país de origem, pois acabam sendo essas as pessoas que conseguem emigrar.

Essas análises destacam a disparidade no tratamento dado aos imigrantes com base em sua origem e propósito de migração. Enquanto alguns são valorizados por seus potenciais contribuições, outros são marginalizados, frequentemente associados a problemas sociais e econômicos. Essa discriminação revela não apenas preconceitos enraizados, mas também uma visão distorcida sobre o impacto real dos imigrantes na sociedade. Além disso, as autoras desmentem mitos comuns sobre imigração, como a ideia de que os imigrantes do Sul Global são menos educados ou qualificados. Pelo contrário, muitos trazem consigo habilidades e

formação acadêmica que poderiam enriquecer as economias e culturas dos países de destino. Portanto, ao discutir questões de imigração, é essencial considerar não apenas os desafios individuais enfrentados pelos imigrantes, mas também o contexto político e social que molda suas experiências.

Em relação à frase 'a América Latina não é vista nela', ela reflete a realidade de marginalização global na qual a América Latina é frequentemente percebida numa lógica colonialista e racista que perpetua estereótipos e hierarquias de valor baseados em históricos de exploração e subjugação. Essa visão reducionista ignora a rica diversidade cultural, econômica e intelectual da região, contribuindo para a invisibilização e exclusão de suas vozes e perspectivas, além de perpetuar desigualdades e violências estruturais.

Uma leitura que faço, não muito aprofundada, é que é muito bonito fazer aquela coisa “instagramável”: “nossa como nós acolhemos bem, olha só como nós somos bonzinhos”. Esse discurso geralmente vem de uma galera mais de direita: “olha como somos bonzinhos e vocês estão saindo da ditadura do maduro e vindo pro brasil onde a gente tem essa liberdade e tal...” mas a gente só tem até certo ponto, “nós vamos te oportunizar só até aqui”, “ah mas eu era médico lá, eu era enfermeiro, eu era psicóloga...” “não, não, não, calma, nós temos pra te oferecer até aqui, mas tu tem liberdade pra exercer, pra acessar alguns serviços, mas roubar nossos empregos não”. Muitos imigrantes nós vemos que vem com uma formação escolar de base muito boa, destoa até da formação daqui. Tenho um aluno, o Luís Javier, sempre foi bem em tudo, desde que chegou, inclusive em aprender a língua portuguesa. Pode ser uma característica dele, mas pelo que a gente tem visto de conversas aqui, essa galera que vem, principalmente da Venezuela vem com uma formação muito boa (Professora M.).

Refletindo sobre o comentário da Professora M., podemos analisar que a crítica à superficialidade do acolhimento 'instagramável' vai no sentido oposto do que entendemos como diálogo intercultural, pois este deve ir além das narrativas superficiais de generosidade. Ao pensarmos em acolhimento, parece fundamental reconhecer as injustiças estruturais e buscar uma verdadeira inclusão que não apenas acolha, mas também empodere e reconheça plenamente a humanidade e as capacidades dos imigrantes. No contexto da fala da Professora M., podemos observar que a promessa de 'acolhimento, liberdade e oportunidade' no Brasil frequentemente vem condicionada por limitações e restrições que perpetuam desigualdades.

É fundamental questionar a ideia de 'roubar empregos' e reconhecer os potenciais contribuições dos imigrantes, como as de Luís Javier, cuja formação e habilidades podem ser valiosas e merecem reconhecimento. Assim, com uma abordagem intercultural, é possível realizar uma análise mais profunda das dinâmicas de poder subjacentes ao acolhimento e à integração dos imigrantes, buscando transformações que verdadeiramente respeitem e promovam a dignidade de todos.

Além dessa discussão inicial, no último encontro, a ideia era explorar práticas e experiências de acolhimento através da arte e da literatura. Nossa reflexão foi fundamentada na leitura prévia de dois textos que abordam literatura e a situação de imigração, além da exibição do curta-metragem 'DrapoA/A Bandeira' e da disponibilização de livros que exploram a temática da migração. Partimos então das seguintes questões:

**De que maneira a literatura pode atuar como uma ferramenta de acolhimento para estudantes em situação de migração?**

**É possível considerar a literatura como um meio de promover a abertura para o conhecimento e compreensão de outras culturas?**

**Quais metodologias de acolhimento podem ser desenvolvidas a partir do uso da literatura?**

Figura 22 - Cartaz dos livros disponibilizados no encontro 4



Figura 23 - Cartaz dos livros disponibilizados no encontro 4

Com alguns livros expostos sobre as mesas, iniciamos um momento de leituras individuais e trocas. Após este momento, as professoras começam a se posicionar:

Tenho uma aluna haitiana que fala pouco então pensamos em levar esse livro A menina que abraça o vento para tratar a questão da migração com ela de uma maneira mais delicada. Pensamos nesse período da vida dela, que pode ter sido muito traumático, de saída do Haiti e por ela falar tão pouco sobre quando é

indagada sobre seu país ou quando a pedimos que nos ajude na tradução de algumas palavras do português para o crioulo ou francês (Professora A.).

Como afirmamos anteriormente, é importante compreendermos a dimensão da migração na vida de muitas famílias, especialmente de nossos alunos, tratando a temática com sensibilidade e delicadeza para respeitar o tempo de cada um, seja para falar ou calar. Para isso, é fundamental termos um olhar sensível e atento, estando abertos a tentar compreender o outro.

A literatura oferece outras narrativas — de movimento, de migração, de um caminhar pelo mundo — entre diferentes culturas, ampliando nossos horizontes e permitindo-nos enxergar outras leituras e narrativas como uma ponte para compreender a linguagem do outro. Isso nos possibilita uma aproximação com o outro.

Uma ponte de acesso a cultura do outro é o principal porque a literatura ela tem essa capacidade de fazer com que a gente viaje, que a gente consiga se introduzir num outro ambiente, vivenciar uma história quando a gente tá lendo. Eu vejo que as crianças elas também conseguem se transportar para aquele ambiente onde tá se passando o livro se identificar com uma ou outra personagem, geralmente com a principal, mas não só. E eu acho que esse transporte ele é muito importante porque naquele momento existe a vivência daquele universo. A pessoa vai se colocando em outro lugar, vai vivenciando, vai percebendo similaridades com sua própria história também, talvez, ou também, sendo mais utópica aqui, mas construindo um pensamento mais empático com essa pessoa que vem de fora pensando também que poderá ser também a pessoa que vai pra fora (Professora M.).

A língua influencia a forma como conceitualizamos o mundo, e o conceitualizamos a partir de nossas experiências subjetivas de vida. Compreender que além de nossa própria perspectiva há diversas outras maneiras de enxergar o mundo, diversas experiências diferentes, é fundamental para desenvolver a empatia. É importante entendermos que existem outras formas de sentir, perceber e se apropriar das coisas.

Uma profe que tem projetos e ela fez um... as coisas nas escolas muitas vezes acontecem por conta das amizades... ela é muito amiga da professora de inglês dos anos finais e elas fizeram um projeto com as turmas de 5 ano e de 9 ano que eles trocaram cartas e aí ela tem numa turma dois alunos venezuelanos que as vezes ela traz algumas questões do espanhol com a ajuda deles vamos aprender os dias da semana, como a gente escreve a data em espanhol, umas perguntinhas básicas e a professora abraçou isso da língua adicional para além do inglês e elas fizeram umas cartinhas que eles falavam um pouco de si eles se sentiram muito bem em se colocar por escrito e fazer essas trocas. Também foi importante no sentido de poder ler a história do outro (Professor P.).

Pensar na literatura não apenas na leitura, mas também na escrita, a partir de nossas leituras e produções, amplia nossas práticas ao enriquecer nossas perspectivas com diferentes olhares. Os alunos nos inspiram a explorar, pesquisar e inferir a partir de diversas perspectivas

e estudos. Com um grupo tão diversificado, aprendemos uns com os outros e cultivamos o desejo de explorar o desconhecido, incluindo outras culturas.

Quando a gente escreve a gente se revê na escrita a gente se enxerga. Uma coisa é a vivência outra a vivência e a escrita sobre ela. É o que produz uma reflexão sobre essa vivência. A reflexão pela narrativa, que não só escrita. Exercício de reflexão de si e da sua experiência (Professora A.).

Esse processo de reflexão e produção textual é fundamental para o desenvolvimento crítico, pois a escrita permite que os estudantes não apenas registrem suas experiências, mas também as analisem e compreendam profundamente. Ao se expressarem por meio da escrita, eles transformam suas vivências em conhecimento compartilhado, contribuindo para um ambiente de aprendizado e compreensão coletiva. Dessa forma, a literatura se torna um espaço dinâmico de construção de sentidos.

Acho que muito do que a gente viu no outro encontro de não perder a sua existência de se recriar de reexistir, mas com certa resistência. Então me chamou bastante atenção essas pontes interculturais, elas são essenciais na escola, o início disso tudo é dentro da escola, a gente tem como fazer, tem o poder de fazer isso e a literatura é um caminho para isso, e há outros caminhos também que passam pelo corpo, eu professora de educação física, posso fazer jogos, brincadeiras que vem de outras culturas... essas pontes a escola faz (Professora V.).

Essas pontes interculturais são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais democrático. A interação entre diferentes culturas permite que os alunos experimentem e valorizem a riqueza da diversidade cultural presente no espaço escolar. Quando a escola promove essas conexões, ela não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece o respeito e a empatia entre os alunos, criando um espaço onde outras culturas podem ser representadas e valorizadas. A educação, nesse sentido, transcende o currículo e se torna uma ferramenta de construção de saberes e transformação social.

A literatura tem esse poder de trazer uma perspectiva diferente, o poder de fazer a gente se colocar. Eu gosto muito dessa coleção que tem as biografias (Histórias de ninar para garotas rebeldes). Eu não tinha pegado esse aqui das mulheres imigrantes que mudaram o mundo. Agora pensando na minha área da língua portuguesa eu acho que um trabalho legal com a biografia a gente consegue dar exemplos de histórias de outras pessoas e vai pensando na nossa história. A gente trabalha muito na língua portuguesa com ideia de que toda leitura ela é carregada de uma resposta. Daria oportunidade de esses alunos pensar na sua história e depois numa produção escrita se colocar. Momentos assim e depois até fazer a troca com a turma para lerem os textos dos colegas. Acho que o imigrante poderá colocar a sua história a sua cultura. As vezes pode parecer simples, mas é um momento muito rico (Professor P.).

Ao proporcionar esses momentos de reflexão e escrita, é possível oferecer aos estudantes um mergulho em suas próprias histórias e nas histórias dos outros, proporcionando



um intercâmbio cultural valioso. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar diversificado, onde cada aluno traz consigo uma bagagem única de experiências e vivências culturais. A literatura, portanto, atua como um espelho e uma janela: um espelho que reflete a própria identidade e uma janela que abre vistas para mundos diferentes e novos.

A literatura possibilita ampliar visões de mundo, criar relações de empatia, enriquecer repertórios, além de abrir para outras leituras possíveis do mundo. Através de histórias com diferentes enredos, modos de viver e sentir, e personagens diversos e complexos, é possível ampliar horizontes. Além disso,

[...] O livro infantil adquire uma dupla função: além de proporcionar prazer, também desempenha o papel de apresentar o novo idioma àqueles que chegam. Ele é um dispositivo composto por imagens e palavras, no qual os verbos se transformam em imagens ao longo da narrativa, e as imagens se tornam verbos. No mercado editorial, encontramos livros ilustrados que dispensam palavras, mas que, a cada ilustração, revelam uma narrativa. Há também livros em que a ilustração não é apenas uma descrição do texto, mas um elemento adicional que, juntamente com as palavras, compõe o significado do livro infantil, encantando os olhos das crianças ao se identificarem com os personagens, tentando reproduzir o que viram ou simplesmente folheando o livro (Santos Nobre, 2023)<sup>36</sup>.

Esses livros ilustrados são especialmente valiosos em salas de aula multiculturais, onde sujeitos de diferentes origens linguísticas podem se conectar com as histórias através das imagens, independentemente de suas habilidades no novo idioma. A identificação com personagens e narrativas visuais facilita a integração e o engajamento, ajudando a se sentirem acolhidas e valorizadas em seu novo ambiente.



Figura 24 - Livro Jean e a festa entre culturas

---

<sup>36</sup> Jeruza Santos Nobre, *Literatura infantil, imigração e alfabetização*. *Jornal da Universidade*, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/literatura-infantil-imigracao-e-alfabetizacao/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Ao compartilharmos leituras mais complexas, possibilitamos a compreensão de que uma mesma história pode ser interpretada de diferentes maneiras. Ao nos apropriarmos de metáforas e analogias, percebemos a dualidade dos personagens, interpretamos seus sentimentos, e entendemos que há muitas camadas e possíveis existências dentro de toda a humanidade.

Essa riqueza de interpretação e a capacidade de enxergar além da superfície são habilidades que levamos para além da sala de aula. Elas se tornam ferramentas que ajudam a construir uma consciência crítica e empática, possibilitando a compreensão da diversidade cultural e de toda a sua complexidade dentro de contextos sociais, culturais e políticos.

Eu vejo esse livro da criança que fica mais excluída (Eloísa e os bichos) e a nossa aluna não passou por isso porque as crianças são muito curiosas e ficaram com ela direto, andaram perguntando algumas coisas. Importante porque serve de estímulo pra criança que tá chegando, de se sentir importante (Professora V.).

Essa interação natural e curiosa entre as crianças mostra como a escola pode ser um espaço acolhedor, onde a literatura desempenha um papel fundamental. Ao explorar temas como imigração e outras culturas através das histórias, as crianças não apenas aprendem a compreender e valorizar as diferentes culturas e tradições, mas também desenvolvem a empatia e o senso de coletividade.

Após essas reflexões sobre literatura, foi exibido o curta-metragem “A Bandeira/Drapo A”<sup>37</sup>. O filme retrata um grupo de imigrantes haitianos que vivem na cidade de Encantado-RS, evocando cantos ancestrais e da diáspora para enfrentar a colônia, seus representantes e suas leis. Utilizando a história da revolução haitiana de 1804 como metáfora, o filme aborda os desafios enfrentados pelos imigrantes no interior do Rio Grande do Sul.

---

<sup>37</sup> Drapo a / A Bandeira, (19 min, 2022, Encantado, Brasil) - Creole haitiano / Leg. PT-BR. Roteiro e direção de Alix Georges e Henrique Lahude.



Figura 25 - Curta metragem 'Drapo A - A bandeira'.

A professora M. estava ansiosa para assistir ao curta-metragem, pois viveu durante muitos anos na mesma região do estado onde o filme foi concebido. Após assistir, lembrou que é uma região difícil, onde os moradores têm muita dificuldade em receber pessoas de fora, sobretudo quando são pessoas pretas. O que se percebe é que são "bem recebidas" apenas quando são mão de obra barata. Ela relembrou o caso das vinícolas que mantiveram imigrantes em condições análogas à escravidão nessa mesma região do estado, e que essas são histórias mais comuns do que ouvimos nos meios de comunicação. Afirmou também estar interessada, pois a toca profundamente a maneira como a cidade onde cresceu e viveu por muitos anos – e onde ainda reside boa parte de sua família – tende a lidar de maneira violenta e discriminatória com pessoas pretas e imigrantes. Ela também destacou o fato de que as cidades da região foram constituídas economicamente e culturalmente a partir das imigrações italiana e alemã no Brasil no século XX. Reitera ainda que todas essas reflexões tendem a lhe proporcionar um sentimento de alívio por ter saído da cidade e atualmente pouco frequentá-la.

Meu pai vive essa realidade muito dentro dele. Ele foi na Europa visitar minha irmã e perguntaram algo sobre a família e ele começou a contar uma história bastante eufemista a partir da família dele alemã ele começou a falar da importância da imigração alemã para o Brasil. Ele não çembro dos mais de 300 anos de escravidão. Chegou a falar sobre a lei de terras onde um dia negros e negras foram impedidos de comprar terras em favor de vocês que vieram? É uma violência. É louco pensar que a gente ainda não viveu um espelhamento de anos de escravidão a gente ainda não viveu 350 anos de libertação. Minha família ainda romantiza muito a imigração, a história de trabalho a partir da imigração. E são contra as cotas. Poxa, tiveram muitas cotas, afinal. Eu acredito que eles trabalharam, claro, mas tem que ter uma reflexão crítica de como aconteceu e o que resulta ainda nos dias de hoje. Que receberam terra em detrimento de tanta gente que foi jogada à margem (Professora M.).

Esses relatos da professora nos permitem refletir de forma crítica sobre a imigração europeia para o Brasil como uma política eugenista que utilizou a imigração como estratégia para privilegiar e promover a entrada de imigrantes europeus no país, visando ao branqueamento da população. Essa política de imigração nos séculos XIX e XX no Brasil visava aumentar a mão de obra "especializada", mas também promover o "branqueamento" da população, favorecendo a predominância de características físicas e culturais europeias em detrimento das populações nativas e africanas já presentes.

Por ironia da história, a grande imigração se baliza por duas datas: a primeira delas se coloca dois anos após a famosa abolição da escravatura no Brasil. De 1890 a 1930 vamos ter no país políticas de estímulo à presença do imigrante europeu na nossa sociedade, uma vez que a ideologia que se estabeleceu na nossa sociedade era justamente aquela de branqueamento. E qual a fundamentação dessa teoria? Claro que a fundamentação estava no velho evolucionismo, hoje devidamente superado, aquela perspectiva de que ser branco, europeu e homem significava estar no degrau máximo da sociedade ou da humanidade (Gonzalez, 2019, p. 246).

Lélia Gonzalez (2020), ao abordar a questão do negro na sociedade brasileira, em seu discurso, traz à tona um período histórico da construção de uma sociedade que resultou para o povo negro – construtores do país – num processo de marginalização e discriminação. De acordo com a autora,

Falar de sociedade brasileira, é falar justamente de um processo histórico e de um processo social, é falar justamente da contribuição que o negro traz para esta sociedade; por outro lado, é falar de um silêncio e de uma marginalização de mecanismos que são desenvolvidos no interior desta sociedade branca, continental e masculina (Gonzalez, 2020, p. 244-245).

Apesar dos povos nativos e dos africanos – trazidos para o país a partir do século XVI até meados do século XIX – terem sido, e ainda serem, os principais responsáveis pela construção da sociedade brasileira com seu suor, seu sangue e sua vida, percebemos que a cultura, classe e raça dominantes impõem um sistema de representação, classificação e significação que nos remete a uma cultura dominante. Esse fato impõe à sociedade uma visão alienada de si mesma:

A sociedade brasileira criou essa visão alienada de si mesma, visão essa imposta pelas classes e elites dominantes, que querem fazer do nosso país, como fizeram a partir da chamada grande migração, um grande país. E nesse processo vamos constatar que se instauraram políticas concretas de branqueamento da sociedade brasileira (...) um dos processos típicos desenvolvidos pelos poderes públicos no Brasil foi no sentido de estimular a vinda de imigrantes brancos a fim de embranquecer concretamente o país (Gonzalez, 2020 p. 245).

Ao analisarmos a fala da professora M., são visíveis os reflexos dessa política de embranquecimento da população brasileira, idealizada pelo Estado entre 1890 e 1930. Ao

percorreremos municípios do interior do Rio Grande do Sul, percebemos a presença massiva de descendentes de imigrantes italianos e alemães. Ao fazermos uma relação temporal entre a situação dos imigrantes nesses períodos citados e a dos imigrantes atuais – imigrantes forçados –, percebemos que, apesar de a população das cidades dessa região do estado ser descendente de imigrantes, o tratamento reservado a outros imigrantes nem sempre é auspicioso.

Tem uma onda migratória de haitianos no vale do taquari. Fadados ao subemprego e alguns deles ali são muçulmanos e são contratados por empresas, frigoríferos de aves e porcos, porque eles fazem o tal abate halal. Pronunciam algo na degola dos animais então são muito procurados por essas empresas porque só dessa maneira as proteínas podem chegar em alguns países, então é um interesse econômico também. Um abate específico para poder exportar (Professora M.).

Ao ouvir a fala da professora M., a professora N. relatou que, juntamente com outro professor presente, visitou o Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução ao Imigrante (CIBAI), uma entidade vinculada à Igreja da Pompéia em Porto Alegre, que presta assistência a imigrantes no estado. Lá, conversaram com uma assistente social que explicou que um dos principais trabalhos da entidade é encaminhar os imigrantes para entrevistas de emprego em empresas da região. O CIBAI atua como intermediário entre os imigrantes e essas empresas, especialmente as localizadas no interior, e realiza o acompanhamento da situação dos trabalhadores por três meses após a contratação.

A professora N. lembrou que a assistente social destacou que a entidade não trabalha com frigoríficos ou fazendas. Isso ocorre porque não é possível realizar o acompanhamento dos trabalhadores nessas áreas após a contratação, e há muitos casos de empresas nesses setores que dificultam a comunicação dos empregados por razões suspeitas. Por questões éticas, o CIBAI opta por não estabelecer parcerias com empresas dessas indústrias.

Uma região difícil. E pensar sobre o que se trabalha muito na escola sobre imigração - imigração alemã e italiana - não se diz sobre outras imigrações. Isso ainda está aí. Existe muito orgulho da cultura europeia. Nossa formação foi baseada nisso. Agora, recente as escolas estão tendo mais bom senso e falando de outras culturas (Professora V.).

Ao pensarmos nos estudos de formação do povo brasileiro, vistos recentemente em livros didáticos ou ao olhar para nossa história como estudantes, é possível notar relatos sobre a falta de abordagem de outras culturas, ou memórias muito menos claras, pois, de acordo com as professoras, a imigração europeia era – e por vezes ainda é – incessantemente trabalhada. A professora A. comenta: “Nossa, e se tu viajas pelo estado, quantas cidades passas com nomes indígenas? Diversas!”. A professora V. diz: “E a África também fica

limitada a novembro, e na questão da imigração não se trabalha”. Em relação a isso, Gonzalez (2020, p. 246-247), afirma que:

Desconhecemos totalmente a história das culturas e das civilizações africanas, e nos afirmamos num país europeu. O nosso conhecimento do passado europeu é extraordinário, mas o nosso desconhecimento em ideologia é isto, é um reconhecimento-desconhecimento, mas o nosso desconhecimento com relação à história da América pré-colombiana, com relação à história africana, é extraordinário. E aponta tranquilamente para um tipo de escolha, uma escolha que se dá justamente para afirmar uma suposta superioridade do homem branco ocidental.

É fundamental questionarmos a cultura hegemônica como um subterfúgio do pensamento moderno ocidental-colonial e racista, que afirma teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades absolutas e invisibiliza outras histórias e conhecimentos, reproduzindo injustiças e violências. Essa crítica nos permite abrir espaço para vozes marginalizadas, valorizar saberes tradicionais e reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas que enriquecem a compreensão da realidade.

Para criarmos uma nação, temos que criar o impulso comum de projeto com relação ao futuro. E, para podermos ter impulso com relação ao futuro, temos de conhecer o nosso. E a história do nosso país é uma história falada pela raça e classe dominante, é uma história oficial, apesar dos grandes esforços que vêm sendo realizados no presente momento. (...) Uma sociedade profundamente injusta, porque hierárquica. (Gonzalez, 2020, p. 248).

Sem o conhecimento da formação do povo e da própria história, sem a elaboração da profunda violência epistemológica a que toda a América Latina foi e continua sendo submetida, com o apagamento de sua identidade através de um projeto hegemônico pautado na discriminação e no apagamento de outras culturas, não será possível a construção de um projeto mais justo e igualitário.

Outra coisa interessante no curta é a possibilidade de pensar a colonização e essa luta pela libertação e retomar o que os povos essa história ancestral de libertação dos povos pra quebrar com o colonialismo que a gente reproduz muito e as vezes é o que impede de se ter uma abertura pra outras culturas e estar disposto a receber e acolher o outro (Professora V.).

A professora V. destacou no curta-metragem a importância de pensar a colonização e a luta pela libertação, retomando a história ancestral de libertação dos povos para romper com o colonialismo que muitas vezes ainda reproduzimos. Ela observou que essa reprodução colonial impede a abertura para outras culturas e a disposição de receber e acolher o outro.

Em canoas, no Dia da Consciência Negra, lá na escola foi um pessoal entregar bíblia para os alunos. Eu fiquei em choque, eles distribuíram nas salas de aula. As professoras se reuniram e questionaram a direção. Eu estava trabalhando um livro que conta a história dos orixás da mitologia africana nesse dia e eu estava cheia de

dedos, trocando os nomes pra não ter que lidar com reclamações de famílias, sobretudo evangélicas, e ainda assim abordar mitologia africana com os alunos. Então, assim, na maior, chega dois caras desconhecidos e distribuem bíblias pros meus alunos. Senti meu trabalho desrespeitado, sobretudo no Dia da Consciência Negra, foi pesado. Enfim, falamos com a direção que se mostrou aberta. Explicamos tudo, sobre como foi inadequada aquela intervenção e o porquê. Elas escutaram e se comprometeram que não ocorreria mais (Professora A.).

Para pensarmos a colonização e a libertação, é fundamental um discurso de crítica social que vá além de apenas evidenciar e analisar problemas sociais. Precisamos propor alternativas viáveis, o que implica necessariamente repensar representações e rever as referências que temos. Além disso, é essencial reconsiderar a visão hierarquizada e hegemônica das culturas, do poder e do conhecimento, promovendo uma abordagem mais acolhedora e equitativa. Através do diálogo, seria possível construir novas narrativas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes e experiências, rompendo com a visão monocultural. No entanto, os desafios de fomentar uma educação que não apenas questione, mas também transforme as estruturas, permitindo o reconhecimento e a valorização de outras culturas, são muitos e refletem nas falas das professoras.

A Professora A. prossegue:

Não foi legal, fere o princípio de laicidade do estado, nós temos muitos cuidados em trabalhar outras religiões e não cabe pessoas de fora sem nenhum intuito pedagógico ter acesso livre aos alunos para distribuir bíblias. Outras religiões poderiam vir distribuir, sei lá, pulseira de proteção?

Em um momento de formação com outras colegas da rede de educação, a professora V., também ciente da história, questionou sobre a distribuição de bíblias e descobriu que outras escolas também enfrentaram essa situação, originada da secretaria e concluiu: "Então é complicado quando vem de cima e lá não se tem essa noção. A escola não é espaço para gente de fora; tem que estar nesse espaço quem estuda e pensa pedagogicamente esse espaço: a escola pública".

Diante disso, a professora A. lembrou uma experiência que teve em outra escola.

Nessa outra escola que trabalhei, teve uma professora que resolveu fazer uma semana em que várias religiões eram convidadas a conversar com os alunos. Foi pastor, padre e um dia foi um pai de santo. Minha estagiária, pra começar, veio me falar que não ia levar minha turma, ela evangélica. Eu disse que se não havia nenhum aluno com bilhete no caderno dos pais dizendo que não gostaria de seu filho presente, eu seria a responsável e todos iriam. Ela levou, mas em certo momento o pai de santo jogou algumas balas para as crianças que estavam na plateia, nisso a minha estagiária saiu gritando e correndo do auditório e muitas crianças junto atrás dela. Foi uma cena ridícula! Mas nos ajuda a enxergar o tamanho da irracionalidade.

Considerando esses relatos expostos, refletimos sobre como trabalhar com temáticas que podem causar incômodos e resultar em reclamações de algumas famílias coloca as professoras em situações difíceis, onde precisam explicar seu planejamento, conteúdos, formação e competência, devido a uma onda conservadora que atinge o espaço escolar. Mas, como conclui a Professora M.:

Não dá pra ser diferente, não dá pra gente não colocar o que a gente pensa e o que a gente acredita. E mais, não dá pra ser diferente disso que se é, um corpo combativo, que luta, que estuda, que pesquisa, que está em movimento e que se coloca de forma contra hegemônica. Através da literatura eu já trabalhei muitos assuntos que são assuntos que são importantes para as crianças, mas que problematizam questões como a família nuclear, sexualidade, gênero, racismo.

Frente aos desafios enfrentados pelas professoras ao lidar com temas sensíveis que podem gerar desconforto e resistência, é comum que se vejam obrigados a justificar seus métodos, conteúdos e qualificações, especialmente em um contexto em que uma onda conservadora permeia o ambiente escolar. Como observado pela Professora M., essa realidade não permite outra postura senão a de defender aquilo em que se acredita e o que se ensina. É necessário um posicionamento combativo, que não apenas ensine, mas também pesquise, estude e questione de maneira contra hegemônica. A literatura, por exemplo, tem sido uma ferramenta crucial para abordar questões como família nuclear, sexualidade, gênero e racismo, temas essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Claro que é difícil, mas tem professores que ainda sofrem mais. Quando o professor não é branco, não tá num perfil heteronormativo. Qualquer coisa pode ser algo para que a sua capacidade seja questionada, o racismo, a homofobia disfarçada de conservadorismo, de preocupação pedagógica (Professor P.).

No entanto, é inegável que algumas professoras enfrentam desafios ainda maiores, especialmente aqueles que não se enquadram no padrão dominante. Para esses educadores, qualquer aspecto de sua identidade pode ser usado como pretexto para questionar sua competência, revelando formas veladas de racismo e homofobia disfarçadas de preocupação pedagógica. Essa realidade reforça a importância de uma educação crítica e emancipatória, que não apenas acolha, mas também respeite e valorize a diversidade em todas as suas formas, criando um ambiente escolar enriquecedor para todos os estudantes e profissionais envolvidos.

Diante das experiências compartilhadas pelas professoras, fica evidente a complexidade e os desafios enfrentados na construção de um ambiente escolar crítico que reconheça e valorize a diversidade cultural. Esses relatos não apenas ilustram as dificuldades



cotidianas das educadoras, mas também destacam a necessidade de promover uma educação que valorize outras epistemologias culturais. O enfrentamento desses desafios exige uma constante reflexão crítica sobre as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade.

É necessário que diferentes culturas dialoguem entre si para haver uma compreensão mútua e um entendimento positivo da diversidade cultural. A interculturalidade, como corrente de pensamento, valoriza a diversidade cultural e reconhece a existência de múltiplas formas de conhecimento e sabedoria. Compreender a interculturalidade não é apenas adotar uma posição teórica ou promover um diálogo entre culturas, mas sim uma disposição para construir referências que não se limitem à cultura hegemônica, mas dialoguem com outras.

Essa reflexão é fundamental para abrir caminhos de (inter)reaprendizagem e recolocação cultural e contextual dos sujeitos sociais. Ela nos desafia a sair de nossas seguranças teóricas e práticas, permitindo-nos perceber o analfabetismo cultural que reproduzimos ao acreditar que uma única cultura pode ler e interpretar o mundo. A interculturalidade nos convida a (re)escrever nossa vida como autores e testemunhas de nossa própria história e existência (Fiori, 2019). Ao pensarmos a partir de nossa história e identidade cultural e ao considerarmos as relações que constituímos, nos transformamos em fomentadores do intercultural.



*“Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
(...)  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente  
vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas  
mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o  
coração.”*

**Gonzaguinha**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRELACANDO AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM DIÁLOGO**

Este estudo teve como objetivo refletir sobre como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto de educação intercultural. Além disso, possibilitou a reflexão sobre a interculturalidade como um exercício ético-político docente, capaz de promover encontros entre diferentes saberes e epistemologias dentro do espaço escolar.

Para possibilitar essa reflexão, foi organizado o Projeto de Extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de Auto (Trans)formação Docente", destinado a professoras da educação básica. Este projeto criou um espaço de formação dialógico voltado para proporcionar a circulação da palavra e a escuta atenta e sensível entre as participantes. Os encontros, realizados no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, foram momentos propícios para desenvolver uma metodologia de (auto)(trans)formação que refletisse a crença de que o espaço escolar é, acima de tudo, um lugar de diálogo e reflexão crítica, onde os contextos dos sujeitos envolvidos são reconhecidos e respeitados.

Durante os encontros formativos e circulares, as colocações das docentes revelaram situações-limites que propiciaram reflexões conjuntas e análises das relações e interações interculturais no sistema escolar. Através desse diálogo, novos sentidos foram construídos para as práticas pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas, naquele e em outros contextos. Embora de forma incipiente, o projeto de extensão permitiu explorar os desafios do diálogo intercultural no desenvolvimento dessas práticas, incentivando as participantes a refletirem sobre suas próprias posições no espaço escolar.

As experiências compartilhadas pelas docentes evidenciam a complexidade de construir um ambiente escolar que reconheça, respeite e valorize a diversidade cultural. Os relatos não apenas ilustram as dificuldades enfrentadas diariamente, mas também sublinham a importância de uma educação que acolha e promova outras epistemologias culturais. Enfrentar esses desafios demanda uma constante reflexão crítica sobre as estruturas de poder, dominação e colonização presentes na sociedade.

Reconhecemos que a formação docente deve ser dialógica e conectada às práticas e experiências das professoras. Portanto, questionou-se se as formações oferecidas pelas redes de ensino, embora muitas vezes necessárias, não acabam por sobrecarregá-las. Além das

formações, é crucial que haja tempo e espaço na rotina pedagógica para que as professoras possam refletir, respirar e contemplar suas práticas e os sujeitos com quem interagem.

O espaço escolar, com sua diversidade cultural, configura-se como um espaço fértil para a construção de diálogos interculturais. Contudo, para que esses diálogos sejam efetivos, é necessário promover práticas que valorizem as múltiplas linguagens e formas de expressão. Essas práticas frequentemente exigem um esforço adicional dos educadores, que já enfrentam um contexto de trabalho sobrecarregado, o que pode interferir na construção de abordagens sensíveis e atentas, essenciais para a promoção da interculturalidade.

Embora desafiadora, a diversidade cultural é vista como uma oportunidade para construir uma educação mais democrática. A escola, enquanto espaço de encontros, permite que novas formas de escuta, linguagens e perspectivas sejam possíveis. Ao estarem em sala de aula com estudantes de diferentes culturas, os professores percebem a necessidade de uma abordagem diferenciada e incorporam em suas práticas formas de acolhimento, reconhecendo as fronteiras que influenciam a maneira como o conhecimento é compartilhado.

Em última análise, a educação intercultural exige uma prática constante de tradução, onde o papel do educador como mediador entre diferentes realidades e perspectivas se torna central. O reconhecimento da diversidade cultural como potencial para a construção de saberes e a transformação social é essencial para uma convivência mais ética com as diferenças. A interação entre diferentes culturas no espaço escolar não só enriquece o currículo, mas também fortalece o respeito e a empatia, criando um ambiente onde todas as culturas são reconhecidas e valorizadas.

Este estudo ressaltou ainda a importância de valorizar as relações. Estas, possibilitam a construção do coletivo e a necessidade de refletir sobre as possibilidades de conhecer línguas e linguagens outras. Entender-se como parte de um coletivo e reconhecer-se nele e para além dele permite a construção de novas formas de conhecimento e a ampliação dos diálogos interculturais nos espaços que frequentamos. Assim, a educação transcende o currículo e se torna uma ferramenta poderosa para a construção de uma consciência crítica e empática, essencial para a compreensão da interculturalidade em toda a sua complexidade.

Constatamos, por meio de reflexão coletiva e dialógica, que um dos principais desafios na construção de um projeto de educação intercultural é promover uma educação que vá além da reflexão crítica, direcionando-se para a transformação das estruturas escolares de

modo a reconhecer e valorizar outras culturas. Esse desafio se reflete nas falas das professoras, que frequentemente expressam as dificuldades em implementar práticas pedagógicas interculturais em um sistema educacional que, muitas vezes, resiste às mudanças.

Durante o desenvolvimento do projeto, enfrentamos desafios que impactaram diretamente a participação das professoras nos círculos dialógicos formativos. Em um dos encontros, notamos uma redução significativa no número de participantes em comparação aos encontros anteriores. Recebemos e-mails e mensagens explicando que, devido às demandas do final do ano letivo — como fechamento de notas, correção de provas, e conselhos de classe —, muitas não puderam comparecer. Essa situação ressalta a questão da sobrecarga do trabalho docente, que interfere na construção de práticas sensíveis e atentas fundamentadas em uma perspectiva intercultural de educação.

Já havíamos considerado que um curso de formação realizado fora do ambiente escolar, embora extremamente relevante para a prática das professoras, exigiria tempo e presença. No entanto, a carga de trabalho docente aumenta consideravelmente no final do ano, o que impactou a participação. Coletivamente, refletimos que o projeto de extensão poderia ter sido mais proveitoso se tivesse sido realizado no primeiro semestre, quando a sobrecarga de trabalho é menor.

A metodologia desta pesquisa foi compartilhada com outras pesquisadoras do grupo de orientação, o que possibilitou uma rica troca de saberes e experiências. Essas trocas foram fundamentais para que as pesquisas pudessem avançar de maneira colaborativa, garantindo a continuidade e o aprofundamento das reflexões sobre interculturalidade e círculos de cultura e dialógicos. A colaboração entre as pesquisadoras permitiu também que novos caminhos fossem desenhados, ampliando o olhar sobre os desafios encontrados individual e coletivamente.

Ao refletirmos sobre as possibilidades e desdobramentos desta pesquisa, é necessário reconhecer que o tempo disponível não foi suficiente para dar conta de todas as questões relevantes que emergiram durante os encontros dos Círculos Dialógicos. Uma questão que se destaca e permanece em aberto é a relação entre os conceitos de acolhimento e inclusão. A inclusão e o acolhimento surgiram nos relatos das professoras como desafios complexos. Quando buscamos trazer para dentro do espaço escolar aqueles que tradicionalmente têm sido marginalizados, embora a intenção seja promover um ambiente de acolhimento e diversidade,

é crucial reconhecer que a inclusão, por si só, não garante uma transformação do espaço. Muitas vezes, o ambiente escolar permanece inalterado, continuando a excluir aqueles que não se encaixam nos padrões dominantes. Já o acolhimento, aparece em falas das professoras como condicionado por limitações e restrições que perpetuam desigualdades.

Com uma abordagem intercultural, seria possível realizar uma análise mais profunda das dinâmicas de poder subjacentes ao acolhimento e à inclusão de imigrantes. Esse enfoque permitiria examinar criticamente a marginalização global da América Latina, frequentemente percebida através de uma lógica colonialista e racista.

Através desta dissertação, reiteramos a importância de promover o diálogo entre diferentes culturas para alcançar uma compreensão mútua e um entendimento enriquecedor da diversidade cultural. A interculturalidade, enquanto corrente de pensamento, valoriza a diversidade e reconhece a existência de múltiplas formas de conhecimento e sabedoria. Compreender a interculturalidade vai além de adotar uma posição teórica ou promover o diálogo entre culturas; envolve adotar uma postura ativa na construção de referências que transcendam a cultura hegemônica, reconhecendo e valorizando outras culturas em toda a sua complexidade e riqueza.

Reconhecer a nós mesmos e a história do outro exige um exercício de escuta sensível e um olhar atento e acolhedor, criando um espaço onde todos se sintam encorajados a explorar novas referências e possibilidades de ser e estar no mundo. Trata-se de um processo de elaboração, sentimento e construção coletiva, que se enriquece pela diversidade do diálogo intercultural.

## REFERENCIAIS

ALVAREZ, I. C. G.; PAVA, J. A. L. La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147987>. Acesso em: 21/01/2023.

ANDRADE, J. M. dos S. de; ILGO HENZ, C. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 304–324, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4740>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: [data de acesso: 23/08/2023].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1**, de 29 de janeiro de 2020. Define diretrizes para a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.cne.gov.br>. Acesso em: [data de acesso: 08/02/2023].

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 5º e 6º**. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 05 out. 1988. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. **Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**, concluída em Genebra em 28 de julho de 1951. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 30 jan. 1961. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 6.672, de 16 de agosto de 1974. **Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul**. *Diário Oficial [do Estado do Rio Grande do Sul]*, Porto Alegre, 19 ago. 1974. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Estabelece a Lei de Migração**. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Seção 1, p. 1-8.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Dispõe sobre o Estatuto do Estrangeiro e dá outras providências**. Revogada pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 20 ago. 1980.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Art. 53º ao 55º. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Art. 2º e 3º. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Dispõe sobre a concessão de refúgio e dá outras providências**. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social**. Operação Acolhida. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300008>. Acesso em: 26/08/2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 284.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06/023, de 18 de abril de 2023**. Dispõe sobre o direito de matrícula para crianças e estudantes na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Canoas, 2023.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNBvq8TngggQk/abstract/?lang=pt#>

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra. **Prefácio à *Pedagogia do Oprimido***. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FORNET-BATANCOURT, Raúl. Interculturalidade, migração e educação no mundo contemporâneo. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 23, n. 3, p. 581-591, 2021. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664068>.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Basta el reconocimiento para vivir en justicia y sin exclusión? *Revista Concórdia*, Vol. 62. Aachen, Alemanha: Intenationale Zeitschrift fur philosophie, 2014.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. Tradução do alemão: Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184.

GONZÁLEZ, Lélia. Discurso na Constituinte. Org.: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P.; SOARES, I. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 750-775, 2021. DOI: 10.5335/rep.v27i3.12379. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12379>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. *Perspectiva*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 835–850, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n3p835. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835>. Acesso em: 17 ago. 2024.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 mar. 2023. Epub 29-Jul-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n3p835>.

HERRERA, G., ÁLVAREZ VELASCO, S., & CABEZAS, G. (Coords.). (2020). Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. **Clacso**. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/Informe\\_CLACSO\\_UNICEF\\_web\\_simple-pag.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/Informe_CLACSO_UNICEF_web_simple-pag.pdf)

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

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

hooks, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 857, 2008. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000300007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Langón, M. (2007). Lengua e diversidade cultural. In A. Sidekum & P. Hahn (Orgs.), *Pontes interculturais* (pp. 179-189). São Leopoldo: Nova Harmonia.

LEMOS, E. de J. de S.; DIAS, H. do S. R.; COUTO, J. de J.; OLIVEIRA, J. S. de; MATOS, L. L. da S.; SILVA, C. F. C. de A. da; DIAS, D. da C. N.; CARVALHO, M. C. W.; BENTES, J. A. de O. *Pedagogia contemporânea: inclusão e interculturalidade crítica*. *Peer Review*, v. 5, n. 12, p. 259–268, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/565.prw2017>. Acesso em: [24/06/2023].

MÉNDEZ, José Mario. Educação intercultural e justiça cultural. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MENEZES, M. M. de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. *Educação*, v. 34, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7410>.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NOBRE, Jeruza Santos. Literatura infantil, imigração e alfabetização. *Jornal da Universidade*, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/literatura-infantil-imigracao-e-alfabetizacao/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; TRINDADE, Regina Aparecida Correia. A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Rev. Actual. Investig. Educ, San José*, v. 22, n. 2, p. 349-378, Aug. 2022. Available from <[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032022000200349&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000200349&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Aug. 2024. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>.

**PREFEITURA DE CANOAS** Canoas recebeu mais 87 venezuelanos nesta quinta-feira. Até agora, o município já acolheu 288 imigrantes do país vizinho, 13 set. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-recebeu-mais-87-venezuelanos-nesta-quinta-feira/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS** Ministro Beltrame visita abrigos de venezuelanos em Canoas, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/ministro-beltrame-visita-abrigos-de-venezuelanos-em-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Acolhimento humanitário em Canoas auxilia centenas de pessoas e atuação é destaque no desenvolvimento social em 2018, 26 dez. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/acolhimento-humanitario-em-canoas-em-2018-auxilia-centenas-de-pessoas-e-atuacao-e-destaque-no-desenvolvimento-social/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Agência do SINE realiza dia de atendimento aos migrantes, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/agencia-do-sine-realiza-dia-de-atendimento-aos-imigrantes/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Aluna venezuelana supera dificuldades sociais e é destaque na EMEF Irmão Pedro, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/aluna-venezuelana-supera-dificuldades-sociais-e-e-destaque-na-emef-irmao-pedro/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Campanha Servidor Solidário encaminhará cestas básicas para imigrantes do Município, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/campanha-servidor-solidario-encaminhara-cestas-basicas-para-imigrantes-do-municipio/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas participa de encontro em Brasília sobre interiorização de venezuelanos, 10 nov. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-participa-de-encontro-em-brasilia-sobre-interiorizacao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas recebe Fundação Pan-Americana de Desenvolvimento para tratar do acesso dos imigrantes na rede pública de educação, 04 ago. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-recebe-fundacao-pan-americana-de-desenvolvimento-para-tratar-do-acesso-dos-imigrantes-na-rede-publica-de-educacao/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas recebe selo MigraCidades 2023, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-recebe-selo-migracidades/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas será a 6ª cidade do Estado a firmar parceria com a Policial Federal para agilizar a documentação dos imigrantes da cidade, 04 jul. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-sera-a-6-cidade-do-estado-a-firmar-parceria-com-a-policia-federal-para-agilizar-a-documentacao-dos-imigrantes-da-cidade/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas terá mutirão de atendimentos aos imigrantes nesta sexta-feira, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-tera-mutirao-de-atendimentos-aos-imigrantes-nesta-sexta-feira/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Canoas vai receber 425 refugiados venezuelanos em setembro. Município está preparando ações para acolher os imigrantes, 24 ago. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/reuniao-da-inicio-ao-plano-de-acao-para-chegada-de-venezuelanos-a-canoas/> Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Centros Temporários de Acolhimento aos venezuelanos encerram atividades em Canoas, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/centros-temporarios-de-acolhimento-aos-venezuelanos-encerram-atividades-em-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Ciclo de Debates da Cultura será realizado na próxima semana, 04 ago. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/ciclo-de-debates-da-cultura-sera-realizado-na-proxima-semana/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Cidadania e Direitos: Mutirão de documentação oferece dignidade para imigrantes em Canoas, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/cidadania-e-direitos-mutirao-de-documentacao-oferece-dignidade-para-imigrantes-em-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Convênio de auxílio aos venezuelanos não será renovado, notificam Governo Federal e ONU., 16 jan. 2019. Disponível em:

<https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/convenio-de-auxilio-aos-venezuelanos-nao-sera-renovado/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Coordenadoria da Igualdade Racial e Imigrantes recebe doação de álcool em gel e sabonete líquido, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/coordenadoria-da-igualdade-racial-e-imigrantes-recebe-doacao-de-alcool-gel-e-sabonete-liquido/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Coordenadoria da Igualdade Racial e Imigrantes ofereceu aula para alunos da UniLaSalle, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/coordenadoria-da-igualdade-racial-e-imigrantes-ofereceu-aula-para-alunos-da-unilasalle/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Cursos gratuitos de português para capacitação de imigrantes venezuelanos em Canoas, 15 mai. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/cursos-gratuitos-de-portugues-para-capacitacaode-imigrantes/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Dia do Imigrante com atividades no Calçadão de Canoas. Prefeitura de Canoas, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/dia-do-imigrante-com-atividades-no-calçadão-de-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Dia do Imigrante com atividades no calçadão de Canoas, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/dia-do-imigrante-com-atividades-no-calçadão-de-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Dia Municipal do Folclore reúne lideranças étnicas em Canoas, 22 ago. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/dia-municipal-do-folclore-reune-lideranças-étnicas-em-canoas/> Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Em alusão ao Dia Municipal do Imigrante, Coordenadoria promove evento para regularização de documentação e encaminhamento para vagas de emprego, 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/em-alusao-ao-dia-do-imigrante-coodenadoria-promove-evento-para-regularização-de-documentacao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Em Canoas, imigrantes recebem doações de cestas básicas, 11 mai. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/imigrantes-recebem-doacoes-de-cestas-basicas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Famílias de venezuelanos organizam mudanças dos Centros de Acolhimento, 07 fev. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/familias-de-venezuelanos-organizam-mudancas-dos-centros-de-acolhimento/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Gestantes imigrantes recebem doações de fraldas, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/gestantes-imigrantes-recebem-doacao-de-fraldas/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Gestantes imigrantes visitam maternidade do HU, 27 ago. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/gestantes-imigrantes-visitam-maternidade-do-hu/>. Acesso em: 01 mai. 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Imigrantes contam com espaço de atendimento na Prefeitura de Canoas, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/imigrantes-contam-com-espaco-de-atendimento-na-prefeitura-de-canoas/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Imigrantes venezuelanos procuram Canoas por ser referência no acolhimento aos estrangeiros, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/imigrantes-venezuelanos-procuram-canoas-por-ser-referencia-no-acolhimento-aos-estrangeiros/> Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Mais de 100 imigrantes são atendidos na ação “Canoas, a cidade que acolhe todos, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/cm-ais-de-100-imigrantes-sao-atendidos-na-acao-canoas-a-cidade-que-acolhe-todos/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Mutirão de Documentação atende imigrantes no bairro Olaria, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/mutirao-de-documentacao-atende-imigrantes-no-bairro-olaria/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Mutirão migratório vai regularizar documentos de estrangeiros nesta terça-feira (30) em Canoas, 29 nov. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/mutirao-migratorio-vai-regularizar-documentos-de-estrangeiros-nesta-terca-feira/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Nasce primeiro bebê canoense filho de refugiados venezuelanos, 13 nov. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/nasce-primeiro-bebe-canoense-filho-de-refugiados-venezuelanos/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Natal solidário: crianças venezuelanas recebem presentes do Papai Noel, 23 dez. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/natal-solidario-criancas-venezuelanas-recebem-presentes-dopapai-noel/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Novo grupo com 21 venezuelanos chega a Canoas, 26 set. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/nov-grupo-com-21-venezuelanos-chega-a-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Para agilizar regularização de imigrantes, Canoas promove ações na Polícia Federal, FGTAS e Associação Legato, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/para-agilizar-regularizacao-de-imigrantes-canoas-promove-acoes-na-policia-federal-fgtas-e-associacao-legato/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Políticas Públicas em Canoas garantem emprego para 19 imigrantes, 08 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/politicas-publicas-em-canoas-garantem-emprego-para-19-imigrantes/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura assina convênio para gestão dos Centros de Acolhimento de venezuelanos, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-assina-convenia-ppara-gestao-dos-centros-de-acolhimento-de-venezuelanos/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura atenta para a situação dos imigrantes em Canoas, 05 fev. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-atenta-para-a-situacao-dos-imigrantes-em-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura de Canoas intensifica ações do programa de interiorização de venezuelanos, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-intensifica-acoes-do-programa-de-interiorizacao-devenezuelanos/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura de Canoas orienta estudantes da UniLaSalle no atendimento a imigrantes, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-orienta-estudantes-da-unilasalle-no-atendimento-a-imigrantes/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura de Canoas promove capacitação de alunos da UniLaSalle para atendimento de imigrantes, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-promove-capacitacao-de-alunos-da-unilasalle-para-atendimento-de-imigrantes/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura de Canoas realiza entrega de informativos para imigrantes em unidades de saúde, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-realiza-entrega-de-informativos-para-imigrantes-em-unidades-de-saude/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Prefeitura e Pecan promovem cursos de panificação para migrantes e quilombolas, 09 jun. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-e-pecan-promovem-cursos-de-panificacao-para-migrantes-e-quilombolas>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Primeira turma de imigrantes se forma no curso de Português e Cidadania em Canoas, 06 dez. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/primeira-turma-de-imigrantes-se-forma-no-curso-de-portugues-e-cidadania/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Primeiro bebê nascido na Clínica de Saúde da Mulher é filho de imigrantes haitianos, 24 ago. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/primeiro-bebe-nascido-na-clinica-de-saude-da-mulher-e-filho-deimigrantes-haitianos/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Primeiro grupo de refugiados venezuelanos chega a Canoas. No total, Canoas receberá 425 pessoas dentro do processo de interiorização, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/primeirogrupoderefugiadosvenezuelanoschegaacanoas/> Acesso em: 01 maio 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Profissionais do CRAS Harmonia participam de conversa sobre atendimento a imigrantes com a Fundação Pan-Americana para o Desenvolvimento, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/profissionais-do-cras-harmonia-participam-de-conversa-sobre-atendimento-a-imigrantes-com-a-fundacao-pan-americana-para-o-desenvolvimento/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Qualificação profissional da população imigrante é tema de reunião, 09 jun. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/qualificacao-profissional-da-populacao-e-tema-de-reuniao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Quilombolas e imigrantes acolhidos pela Prefeitura realizam curso profissional na Pecan, 24 out. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/quilombolas-e-imigrantes-acolhidos-pela-prefeitura-realizam-curso-profissional-na-pecan/>. Acesso em: 01 mai. 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Quilombolas e imigrantes formam-se em curso de padaria realizado dentro da Pecan, 24 nov. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/quilombolas-e-imigrantes-formam-se-em-curso-de-padaria-dentro-da-pecan/>. Acesso em: 01 mai. 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Rede de atendimento aos venezuelanos em Canoas participa de capacitação, 06 mai. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/rede-de-atendimento-aos-venezuelanos-em-canoas-participa-de-capacitacao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Refugiados da Venezuela conversam com alunos da EMEF Ildo Meneghetti, 25 out. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/refugiados-da-venezuela-conversam-com-alunos-da-emef-ildo-meneghetti/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Saiba como ajudar os venezuelanos que virão para Canoas. 27 ago 2018 Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/saibacomoajudarosvenezuelanosquevirãoparacanoas/> Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Secretaria de Igualdade Racial e Imigrantes recebe o certificado MigraCidades 2022, 09 dez. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/secretaria-de-igualdade-racial-e-imigrantes-recebe-o-certificado-migracidades-2022/>. Acesso em: 01 mai. 2024

**PREFEITURA DE CANOAS.** Secretariais Municipais discutem ações para atendimento a imigrantes em Canoas, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/secretariais-municipais-discutem-aco-es-para-atendimento-a-imigrantes-em-canoas/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Sexta-feira tem mutirão de apoio aos imigrantes em Canoas. Com o objetivo de regularizar e agilizar a documentação de estrangeiros que residem em Canoas, 10 mai. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/sexta-feira-tem-mutirao-de-apoio-aos-imigrantes-em-canoas/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** SINE promove dia de atendimento em alusão ao Dia do Imigrante, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/sine-promove-dia-de-atendimento-em-alusao-ao-dia-do-imigrante/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Um mês após a chegada a Canoas, já há venezuelanos inseridos no mercado de trabalho., 12 out. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/um-mes-apos-a-chegada-a-canoas-ja-ha-venezuelanos-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Venezuelanos participam de bate-papo sobre legislação brasileira, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/venezuelanos-participam-de-bate-papo-sobre-legislacao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

**PREFEITURA DE CANOAS.** Venezuelanos são atendidos na ação “Canoas dá boas-vindas aos migrantes”, 23 jun. 2023. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/venezuelanos-sao-atendidos-na-acao-canoas-da-as-boas-vindas/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ROMANINI, Moises; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO, Adriane. O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. **Saúde Debate**, v. 41, n. 113, p. 486-499, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v41n113/0103-1104-sdeb-41-113-0486>.

SANTOS NOBRE, J.; FRASSONI DOS SANTOS, J.; RODRIGUES DE FREITAS, C. A inclusão de crianças em situação de imigrantes na Educação Infantil de Porto Alegre - RS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-377.114039. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114039>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão(org.). **Reinventar a escola**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 102-115.

SILVA, G. F. Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo. **CONTRAPONOTOS (ONLINE)**, v. 23, p. 224-240, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19847>. Acesso em: 1 mar. 2024

TREIN, L. D.; FARENZENA, N. Carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148148>. Acesso em: [03/02/2023].

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. **Forum Historiae Iuris**, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://forhistiur.net/2019-03-tubino>. Acesso em: [11/10/2022].

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Serie Pensamiento Decolonial**. Ecuador, *Ediciones Abya Yala*, 2012. (p. 1-29)

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

WALSH, Catherine. O contexto das teorias decoloniais – Las geopolíticas del conocimiento y colonialidade del poder. Entrevista concedida a Walter Mignolo. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 1, n. 4, 2003.



**APÊNDICE A – Questionário sobre estudantes imigrantes na sala de aula****Questionário sobre estudantes estrangeiros na Educação Básica de Canoas-RS - Maio/2022****Questão 1 –**

Qual a sua formação?

**Questão 2 –**

Há quanto tempo trabalha como professora da Educação Básica?

**Questão 3 –**

Já teve outras experiências com estudantes em situação de migração ou refúgio? Se sim, quais?

**Questão 4 –**

Na turma na qual leciona, qual o perfil dos alunos imigrantes na turma?

**Questão 5 –**

Como ocorreu a adaptação dos alunos de origem estrangeira na turma?

**Questão 6 –**

Houve orientações específicas por parte da secretaria ou do setor pedagógico da escola para integração desses alunos?

**Questão 7 –**

No seu planejamento pedagógico, há adaptações curriculares para dar conta da aprendizagem desses alunos? Os objetivos e a avaliação são diferentes do restante da turma?

**Questão 8 –**

Como você enxerga esse aluno de origem estrangeira nos aspectos de socialização com os demais estudantes?

**Questão 9 –**

Como você enxerga esse aluno no aspecto aprendizagem?

**Questão 10 –**

Você enxerga diferenças culturais familiares e sociais por parte desse aluno? Quais?

**Questão 11 –**

Como você vê o processo de integração desse aluno na escola?

**Questão 12 –**

Há resistência no espaço escolar - do próprio espaço, direção, outros professores, colegas de classe?

**Questão 13 –**

Há maior necessidade de envolver a comunidade em debates sobre diferentes culturas na escola?

**Questão 14 –**

Existe uma compreensão por parte da escola do contexto da imigração da família do estudante? Por quais razões essa família migrou de um país estrangeiro para o Brasil.

**Questão 15 –**

Quais mobilizações você acredita que esses sujeitos promovam no espaço escolar?

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do Projeto de extensão

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

**PESQUISA: A interculturalidade como exercício ético-político a partir da presença de estudantes estrangeiros no contexto da educação básica do município de Canoas.**

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo essa pesquisa de mestrado, coordenada por Carolina Araújo da Rosa. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar como a presença de estudantes estrangeiros oriundos de países latino-americanos interfere no espaço escolar e possibilita a construção de um (possível) projeto de educação intercultural. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Participarão desta pesquisa em torno de 10 docentes da cidade de Canoas-RS.

Ao participar deste estudo você participará do projeto de extensão Círculos de cultura e dialógicos: processos de autoformação com docentes da educação básica que consistirá em cinco encontros presenciais que ocorrerão em sábados, além de leituras e atividades complementares que tem como uma das finalidades servir de campo nesta pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada participante. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a pesquisadora, isso poderá ser feito pelo email: [carolinaaraujodarosa@gmail.com](mailto:carolinaaraujodarosa@gmail.com) e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 [3738.etica@propesq.ufrgs.br](mailto:3738.etica@propesq.ufrgs.br) Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Eu, \_\_\_\_\_, pesquisadora responsável pelo projeto **A interculturalidade como exercício ético-político a partir da presença de estudantes estrangeiros no contexto da educação básica do município de Canoas**, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador responsável)