UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

NICOLE MAGALHÃES POLTOZI

DIVERSIDADE, DIVÈSITE, DIVERSIDAD:

impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS

São Leopoldo
Outono, 2024

Nicole Magalhães Poltozi

DIVERSIDADE, DIVÈSITE, DIVERSIDAD:

impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

Outono, 2024

P779d Poltozi, Nicole Magalhães.
Diversidade, divésite, diversidad : impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS / Nicole Magalhães Poltozi. – 2024.
141 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
"Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva"

1. Acolhimento. 2. Educação. 3. Interculturalidade. 4. Migração. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

Nicole Magalhães Poltozi

DIVERSIDADE, DIVÈSITE, DIVERSIDAD:

impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Aprovada em 26/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio do Sinos

Profª Drª. Viviane Inês Weschenfelder
Universidade do Vale do Rio do Sinos

Profª Drª. Carolina Schenatto da Rosa
Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

A vida dos seres humanos é semelhante à das árvores. Assim como elas, nossa vida acontece a partir das sementes plantadas, onde com o tempo vamos criando e fincando raízes. Nós também vamos espalhando nossos ramos, estabelecendo laços e construindo relações, montando o nosso próprio ecossistema. Desta forma, não poderia começar de agradecer, inicialmente à minha família. À minha mãe, Regina, por todo o amor e por ser sempre casa e coração, me incentivando e me permitindo sonhar alto. Ao meu pai Rodrigo e meu padrasto Jean, pelo amor e encorajamento, tenho uma sorte grande em ter duas figuras paternas como vocês. À minha irmã Raissa por ser aquela que é calmaria nos dias mais turbulentos. Aos meus avós, Darci e Lenita, por todo o carinho e paciência com as ausências. À minha avó Cleuza, que me guia e ilumina do céu, afinal "aqueles que nos amam nunca nos deixam de verdade"[1]. Sigo sonhando e realizando por nós duas, vó! As minhas tias Raquel e Rejani, e aos meus primos Miguel e Cecília, pelo estímulo e pelo carinho ao longo desse percurso.

Agradeço também aos amigos e amigas que permaneceram e que se agregaram neste ecossistema. Ao meu grupo de amigas que tem feito os meus dias mais coloridos, fazendo com que eu saiba que terei a companhia delas nos momentos difíceis e nos bons: Graziela, Giulia, Maria Eduarda, Marina e Morgana. À minha amiga Juliana, pela parceria que se estende desde o pré-vestibular, obrigada por ainda sonhar comigo! Ao meu amigo Gianluca, primeira pessoa em que partilhei o desejo de pesquisar sobre migração e educação, que me apoiou no instante zero e segue ouvindo minhas ideias e anseios. Ao meu amigo Pedro, com quem partilho desabafos e sonhos, que me faz rir e torna os dias menos pesados. Às minhas amigas Carina, Caroline, Silvana e Tainá, presentes desta trajetória no mestrado. Vocês tornaram esse processo gratificante, leve e feliz. Amo vocês!

Expresso minha gratidão ao meu orientador Rodrigo, por acreditar na minha pesquisa desde o Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia e permitir com que ela se ramificasse e se expandisse, sem seu apoio nada disso seria possível. Agradeço também aos membros da banca, Viviane e Carolina, pela leitura e escuta atenta e gentil, trazendo contribuições para essa pesquisa e reflexões para próximas. À Unisinos, por me acolher como estudante e pesquisadora ao longo desses anos, desde a graduação, sempre sendo um espaço aberto a

[1] HARRY POTTER e o prisioneiro de Azkaban. Direção: Alfonso Cuarón. Produção de David Heyman. Inglaterra: Warner Bros. Pictures, 2004. DVD.

sonhos. Estendo meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania (CNPq), pela escuta e trocas que contribuíram para esse estudo. Agradeço a CAPES, pelo fomento a partir da concessão de bolsa integral, permitindo que esta pesquisa acontecesse da forma que se foi planejada e idealizada. Sem todo esse apoio esta árvore não teria se mantido de pé e rendendo frutos. Por fim, agradeço a Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, toda a equipe diretiva e professores. Sem a acolhida, paciência e partilhas de vocês essa pesquisa nunca se realizaria. Aprendi muito estando com todos ao longo do ano de 2023.

Para imigrantes e exilados de toda parte, os desenraizados, os que voltaram a se enraizar, os sem raiz. E para as árvores que deixamos para trás, enraizadas em nossa memória (SHAFAK, 2023, posição 31-34).

RESUMO

Essa dissertação apresenta um estudo de caso etnográfico realizado em uma escola municipal de Porto Alegre/RS sobre os movimentos de acolhimento com alunos migrantes realizados na instituição. O objetivo do trabalho é identificar e compreender as práticas que implicam no acolhimento e inclusão de alunos migrantes e refugiados em uma escola pública. O estudo busca compreender de que forma a escola impulsiona o pertencimento de alunos migrantes e refugiados e a interculturalidade através das práticas pedagógicas que desenvolve. Para isso realizou-se observação participante e entrevistas semi-estruturadas com professores e a gestão da escola, a fim de conhecer os movimentos de acolhida realizados. A pesquisa foi subsidiada à luz dos estudos de autores que sulearam essa pesquisa, sendo os principais: Baptista (2002, 2005, 2016), Candau (2002a, 2022b, 2010 2012, 2016), hooks (2017, 2020, 2021, 2022) e Walsh (2009a, 2009b, 2012). Os resultados mostraram que, embora as adversidades presentes com a chegada de alunos migrantes na escola, as construções feitas por meio de uma pedagogia engajada são capazes de promover o acolhimento e transformar culturalmente o ambiente escolar. Ainda, é possível perceber por meio da escuta dos professores e da gestão, valoriza-se o trabalho de acolhida realizado e elenca exemplos de práticas para a promoção do acolhimento de alunos migrantes.

Palavras-chave: Acolhimento. Interculturalidade. Migração. Educação.

RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio de caso etnográfico realizado en una escuela municipal de Porto Alegre/RS sobre los movimientos de acogida con alumnos migrantes realizados en la institución. El objetivo del trabajo es identificar y comprender las prácticas que implican la acogida e inclusión de alumnos migrantes y refugiados en una escuela pública. El estudio busca comprender de qué manera la escuela impulsa el sentido de pertenencia de los alumnos migrantes y refugiados y la interculturalidad a través de las prácticas pedagógicas que desarrolla. Para ello, se llevó a cabo observación participante y entrevistas semiestructuradas con profesores y la gestión de la escuela, con el fin de conocer los movimientos de acogida realizados. La investigación fue subsidiada a la luz de los estudios de autores que apoyaron esta investigación, siendo los principales: Baptista (2002, 2005, 2016), Candau (2002a, 2022b, 2010, 2012, 2016), hooks (2017, 2020, 2021, 2022) y Walsh (2009a, 2009b, 2012). Los resultados mostraron que, aunque existen adversidades con la llegada de alumnos migrantes a la escuela, las construcciones realizadas a través de una pedagogía comprometida son capaces de promover la acogida y transformar culturalmente el ambiente escolar. Además, es posible percibir a través de la escucha de los profesores y la gestión, que se valora el trabajo de acogida realizado y se enumeran ejemplos de prácticas para promover la acogida de alumnos migrantes.

Palabras clave: Acogida. Interculturalidad. Migración. Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento das hipóteses arqueológicas de dispersão humana……..…..24
Figura 2 – Infográfico sobre as dissertações e teses encontradas……...…….….40
Figura 3 – Sistematização dos artigos……..46
Figura 4 – Sistematização dos dossiês…….48
Figura 5 – Mapa Conceitual sobre Educação Intercultural……...……...68
Figura 6 - Fluxograma da pesquisa …….76
Figura 7 – Perfil dos migrantes e refugiados na EMEF Gov. Ildo Meneghetti……86
Figura 8 – Recados multilíngues……...…90
Figura 9 – Matéria sobre projeto no jornal O Sul..……...…92
Figura 10 – Nuvem de palavras com resposta dos professores..……..……...…126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Registro anual de migrantes e refugiados em diferentes escalas……..30
Gráfico 2 – Alunos migrantes e refugiados matriculados em escolas brasileiras……..…..33

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Principais fluxos migratórios para o Brasil em 2022……...29
Mapa 2 – Presença dos alunos migrantes e refugiados nas escolas da RME – Porto Alegre..36
Mapa 3 – Localização da escola/campo de estudo……...79

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Hinos na Formatura (2020)……...89
Fotografia 2 – Celebração a Venezuela.……...91
Fotografia 3 – Celebração ao Haiti……...91
Fotografia 4 – Arte da fachada da EMEF Gov. Ildo Meneghetti……...…….….95
Fotografia 5 – Bandeiras da escola…….……...…….….96
Fotografia 6 – Flag Day (2019).....…….……...…….….97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas…….42
Quadro 2 – Perspectivas da Interculturalidade, segundo Walsh (2012).....64
Quadro 3 – Perfil dos participantes das entrevistas…...……...77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EEABI	Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOM	International Organization for Migration
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAC	Português como Língua de Acolhimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCEMPA	Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre
RME	Rede Municipal de Educação
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UN DESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 SEMENTES: do princípio até o agora..... 18
2 RAÍZES: uma sociedade de desarraigamentos..... 22
2.1 Deslocamentos: entre realidades e contextos..... 26
2.2 Educação em Movimento: Perspectivas em diferentes escalas..... 31
3 BROTOS: O Estado da Arte..... 37
3.1 Teses e Dissertações..... 38
3.2 Artigos e Dossiês..... 44
4 TRONCO: conceitos que sustentam a pesquisa..... 51
4.1 Acolhimento..... 53
4.2 Interculturalidade..... 60
5 RAMOS: desdobramentos metodológicos..... 70
5.1 Questões Éticas da Pesquisa..... 77
5.2 A escola..... 77
6 FOLHAS: o farfalhar inicial no campo de estudo..... 82
6.1 Análise Documental: de dados à rede social..... 83
6.2 Visitas Exploratórias: espaços, lembranças e diálogos..... 92
7 OCOS: aberturas, preenchimentos e desafios..... 99
7.1 “Opa, e agora?”: o sentimento dos professores com o novo..... 100
7.2 A barreira linguística como primeiro entrave..... 103
7.3 O outro: a xenofobia e o racismo no ambiente escolar..... 106
8 FLORES: as polinizações no ambiente escolar..... 109
8.1 O florescer de uma equipe diretiva sensível..... 109
8.2 A busca pelo acolhimento..... 113
9 FRUTOS: colhendo potencialidades..... 117
9.1 Acolher demanda afeto e paciência..... 117
9.2 Acolher é reconhecer que a linguagem vai além da língua..... 120
10 COPA: a chegada ao topo da árvore..... 124
REFERÊNCIAS..... 127
APÊNDICE A..... 136
APÊNDICE B..... 137
APÊNDICE C..... 139
APÊNDICE D..... 140
APÊNDICE E..... 141

1 SEMENTES: do princípio até o agora

> *As árvores não podem andar, mas precisam se deslocar. E como fazem isso? A solução está na transição entre as gerações. Toda árvore passa a vida fixada onde a semente criou raízes. No entanto ela se reproduz, e no curto período em que os embriões estão nas sementes eles são livres. Assim que a semente cai da árvore, sua viagem começa (WOHLLEBEN, 2017, posição 2012).*

Sempre vi algo mágico nas árvores. Acredito que o amor pela literatura, desde a infância, contribuiu muito para isso. Afinal, as árvores sempre possuem uma atmosfera mágica nos livros de fantasia. Algumas falavam, carregadas de sabedoria, como as árvores de Nárnia. Outras, embora não verbalizassem, diziam muito através do farfalhar de suas folhas, como as da Terra Média. Algumas eram mais hostis, mas ótimas guardiãs e amigas, como o Salgueiro de Hogwarts. No entanto, hoje vejo que a maior magia das árvores está no ato de enraizar-se. Criar comunidades. Florestas. Ecossistemas. E esse enraizamento se torna algo caro quando pensamos sobre migração. Tanto as árvores, como as pessoas normalmente "querem ficar para sempre no lugar onde brotam, e demoram a ganhar terreno espalhando as sementes [...]" (WOHLLEBEN, 2017, posição 1774). Contudo, para alguns, esses espalhamentos, esses deslocamentos não ocorrem baseados em desejos, mas sim em necessidades. Há tempos que cada vez mais pessoas realizam movimentos migratórios contra a sua vontade, ou estimuladas por fatores externos e amplos que afetam seu bem-estar e colocam sua vida em risco.

Assim, diante dos atravessamentos sobre a temática migratória, em janeiro deste ano fui encontrada por um livro, afinal eu não o estava procurando para o ter achado, porém ele simplesmente chamou minha atenção na vitrine de uma livraria. Um exemplar de capa azul com a ilustração de uma árvore de folhas avermelhadas junto ao título *Árvore dos desejos*. Como dito, árvores sempre possuíram uma certa magia para mim e aquele pequeno exemplar me atraiu no primeiro olhar. Mal sabia eu que estava prestes a ler a mais sensível e bela fábula contemporânea, escrita pela autora estadunidense Katherine Applegate. Porém, maior seria a minha surpresa ao descobrir que se tratava de uma fábula sobre o acolhimento de migrantes. Meu objetivo aqui não é resumir ou resenhar tal livro, mas destacar a sua relevância para os olhares transversais e as metáforas construídas ao longo do texto no que tange árvores e

migração. Na sequência dessa leitura, outra sugestão surgiu, o belíssimo romance *A ilha das árvores perdidas*, da autora turca Elif Şafak, que também aborda relações de pertencimento e migração. Já completamente imbricada pelas percepções de ambos os livros, ler a não-ficção *A vida secreta das árvores*, do autor alemão Peter Wohlleben, foi um deleite para pensar ainda mais sobre as metáforas relacionadas às árvores e às migrações, mas ampliar as perspectivas diante do tanto que ainda podemos e temos a aprender com a natureza que nos cerca.

Neste sentido, inspirada por essas leituras, como uma árvore, essa pesquisa estará estruturada: Sementes, Raízes, Brotos, Tronco, Ramos, Folhas, Ocos, Flores, Frutos e Copa. Assim, partimos daqui, afinal é nas sementes que tudo começa. Questiono então a mim mesma: Quando foi que "a semente da inquietude sobre migração" foi plantada? Eis uma pergunta que, confesso, é difícil e complexa de responder. Talvez tenha começado com as histórias que meus pais e avós contavam das "mudanças" e dos deslocamentos que eles já haviam realizado, além também de escutar sobre os antepassados ciganos de meu pai, dos italianos de minha avó e dos portugueses de meu avô. Ou do fato de ter nascido no Vale dos Sinos e crescer ouvindo sobre a imigração alemã nas datas comemorativas da escola. Ou do sentimento ao ler pela primeira vez *O Diário de Anne Frank* e ficar completamente incomodada ao saber que pessoas tiveram que fugir e se esconder temendo suas vidas durante um regime, que todos bem sabem, ceifou milhares de vidas. Ou também do choque ao ver em 9 de outubro de 2012, uma menina da minha idade, a jovem Malala, sofrer um atentado por desejar ir à escola e sua família se ver obrigada a ir para o exílio. Ou pelo simples fato de buscar uma união entre minhas duas áreas formativas: a Geografia e a Pedagogia. Não sei ao certo, contudo acredito que "cada um de nós cresce como deve crescer, de acordo com o que nossas sementes determinaram há muito, muito tempo" (APPLEGATE, 2020, posição 315), ou seja, imagino que uma grande combinação de fatores que me levaram a pensar, estudar e pesquisar sobre migração e educação desde 2019.

Como Pedagoga, Licenciada e Bacharela em Geografia produzi Trabalhos de Conclusão com tal temática. Primeiramente, em 2020 na Pedagogia[2], olhando para a questão dos alunos refugiados em Porto Alegre/RS, conversando brevemente com professores da rede de ensino e também alunos em situação de refúgio, tecendo relações iniciais sobre

[2] Ver: POLTOZI, Nicole Magalhães. **Educação de Refugiados**: A escola como espaço de acolhimento e de interculturalidade. Orientador: Rodrigo Manoel Dias da Silva. 2020. 68 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pedagogia, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo. 2020.

acolhimento e interculturalidade. Mais tarde, em 2023, agora na Geografia[3], traço um panorama espaço-temporal da presença de alunos estrangeiros na capital do Rio Grande do Sul, mapeando o perfil desse público e sua dimensão nas escolas e no território. Ainda em 2024, agora no Trabalho de Conclusão de Curso do bacharelado em Geografia trato, de forma inicial, sobre noções de pertencimento ao realizar a escuta de pessoas migrantes sobre suas trajetórias e deslocamentos. Agora, no Mestrado em Educação, busco me aproximar do campo de pesquisa, onde por meio de um estudo de caso etnográfico pretende-se investigar tal realidade e seus desdobramentos no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Perante isso, questiona-se: **De que forma a escola impulsiona o pertencimento de alunos migrantes e refugiados e a interculturalidade através das práticas pedagógicas que desenvolve?** Assim, a pesquisa se propõe a identificar e compreender as práticas que implicam no acolhimento e inclusão de alunos migrantes e refugiados em uma escola pública, tendo como objetivos específicos: **a)** Sistematizar a literatura acadêmica produzida de 2018 a 2022, a fim de identificar possíveis lacunas e descobertas no campo da pesquisa; **b)** Mapear dados das escolas municipais de Porto Alegre, visando compreender a dinâmica espaço-temporal da presença de alunos migrantes e refugiados na rede; **c)** Observar e descrever a realidade de uma escola, por meio do diálogo com docentes, gestores e alunos, como também pela inserção no campo de estudo; **d)** Analisar de que forma a escola, como instituição, entende-se como um ambiente intercultural e lida com a diversidade em seu espaço de ensino.

Desta forma, o presente estudo encontra-se organizado em dez seções. Neste primeiro capítulo apresentamos brevemente os caminhos e reflexões que levaram a escrita desta pesquisa da forma que vem sendo realizada, além de apresentar o problema e os objetivos da dissertação. No Capítulo 2, adentraremos camadas mais profundas da terra e acessaremos as raízes da temática migratória, ou seja, uma contextualização pela perspectiva histórica e social do tema. O capítulo contará com dois subcapítulos, onde no primeiro é apresentado os cenários atuais de deslocamentos em distintas escalas e o segundo nos mostra o panorama educacional sobre migrantes e refugiados. No terceiro capítulo temos os nossos brotos, que nada mais são que as pesquisas que vêm sendo cultivadas dentro da temática da Educação de Migrantes e Refugiados. Esse Capítulo 3 trará um Estado da Arte datado de 2018 a 2022 e

[3] Ver: POLTOZI, Nicole Magalhães. **Movimentar e geografar**: um olhar sobre migração e educação em Porto Alegre. Orientadora: Wildner Theves. 2023. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2023.

também está dividido em duas partes, uma dedicada a sistematização das dissertações e teses encontradas e outra para os artigos e dossiês. Na sequência, o Capítulo 4 aborda os dois conceitos que estruturam este estudo, o tronco desta pesquisa. Ao longo dos subcapítulos, trataremos sobre as perspectivas relacionadas ao acolhimento e à interculturalidade. Já no quinto capítulo, encontram-se detalhadas as ramificações da pesquisa, os caminhos metodológicos escolhidos e a apresentação da escola escolhida como campo de estudo.

Logo após, no Capítulo 6 temos as nossas folhas, que começarão a dar vida a nossa copa, por meio do material advindo da análise documental e das visitas exploratórias à escola de pesquisa. Ainda, o Capítulo 7, temos os ocos, onde começamos a adentrar nas análises das entrevistas e observações realizadas, apresentando os desafios iniciais enfrentados pela escola com a chegada de alunos migrantes. Em seguida, a oitava parte da dissertação, as flores, nos mostra o florescer da mudança que começa a ocorrer no ambiente escolar diante da presença dos alunos migrantes. O nono e penúltimo capítulo traz os frutos, expondo as formas que a escola construiu para promover o acolhimento e a interculturalidade, encerrando as análises. Por fim, o Capítulo 10 apresenta o fechamento deste trabalho, unindo em uma robusta copa todas as reflexões e resultados advindos desta pesquisa.

Diante dos expostos iniciais, da apresentação da problemática deste estudo e de seus objetivos, convido os/as leitores(as) para permanecer atento ao farfalhar que a presença de migrantes e refugiados vem causando na educação. Afinal, eles chegaram como o vento que balança as folhas, mas ao escutarmos com atenção esse farfalhar pode se tornar canção. Assim, se até mesmo as árvores, que são conhecidas por suas raízes, estão fadadas a necessidade de deslocamento, o que resta a nós seres humanos? E a educação? Bem, eu te digo: o movimento.

2 RAÍZES: uma sociedade de desarraigamentos

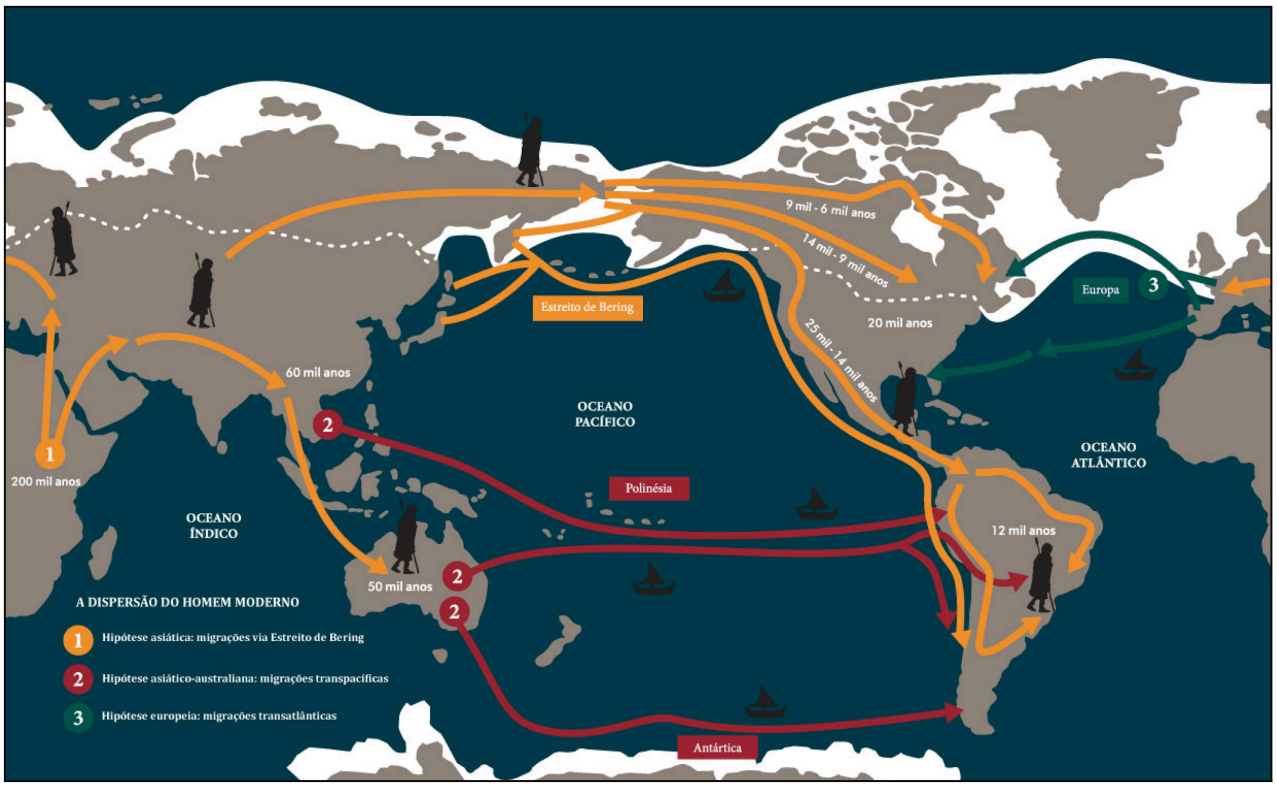
> *Eram tempos, como tantos outros, em que pessoas famintas e desesperadas se amontoavam em navios para vir para cá. A maior parte delas acabava vindo parar, como sempre, na minha vizinhança. Naquela época, as casas verde e azul eram marrons, e viviam entupidas de recém-chegados. Às vezes eles eram bem-vindos. Às vezes, não. Ainda assim, continuavam vindo, trazendo consigo suas esperanças e seus desejos, como os seres humanos sempre fazem (APPLEGATE, 2020, posição 871).*

A história da humanidade como conhecemos sempre se baseou no ato de esperançar. Seja na esperança de conseguir novos conhecimentos, mecanismos, estruturas e formas de facilitar questões cotidianas e desafios encontrados, ou na mais singela esperança de encontrar ou construir um lugar melhor para se viver. Foi essa esperança que movimentou os primeiros ancestrais do ser humano moderno há milhares de anos e é essa mesma esperança que os migrantes e refugiados de hoje carregam em suas malas. Embora o ato de criar raízes fosse o mais habitual para as antigas civilizações, os deslocamentos foram se tornando necessários. Ainda, "podemos considerar que as populações humanas sempre estiveram em movimento [...] Apesar da ilusão do enraizamento e da imobilidade [...], o movimento é a verdade das sociedades humanas" (AUGÉ, 2014, p.85). Afinal, sabemos que "o ato de migrar faz parte de toda a nossa trajetória de formação ancestral e explica como os seres humanos se espalharam por todos os continentes do globo terrestre, como nenhuma outra espécie chegou a fazer" (MCNEILL, 1984 apud OLIVEIRA, 2021, p.24).

Não é de hoje que arqueólogos de todas as partes do mundo buscam compreender os processos de deslocamentos que formaram o ser humano moderno. Estudos relacionados a arqueogenética explicam que "há no mínimo 7 milhões de anos, na África, a linhagem dos nossos ancestrais que acabou levando aos humanos da atualidade se ramificou (KRAUSE; TRAPPE, 2022, p.48)". Esses movimentos de dispersão levaram milhares de anos para atingir todos os continentes, e que contaram com contribuições não somente antropocêntricas, mas do ambiente dinâmico da Terra. Atualmente, a teoria mais amplamente aceita pelos arqueólogos para explicar o povoamento inicial das Américas é a das migrações através do estreito de Bering (marcado pelos direcionamentos em laranja na Figura 1). Durante um período glacial intenso, tem-se como hipótese que os primeiros habitantes das Américas

atravessaram essa região, seguindo por um corredor entre grandes geleiras, fazendo o movimento de deslocamento no sentido norte-sul do continente. Eles teriam seguido em direção ao sul, adentrando onde hoje temos a América do Norte. Ainda, outra possibilidade é que os primeiros povos americanos tenham iniciado o processo de ocupação através do litoral, utilizando a navegação de cabotagem, que envolve viajar ao longo da costa sem perder a terra de vista. Tal cenário explicaria em parte a existência de sítios arqueológicos tão antigos, ou até mais antigos, encontrado na América do Sul em comparação com os encontrados na América do Norte, fazendo o movimento de deslocamento interno no continente no sentido sul-norte (A DISPERSÃO... [s.d], on-line).

Figura 1 – Mapeamento das hipóteses arqueológicas de dispersão humana



Fonte: Museu da UFRGS (A DISPERSÃO... [s.d], on-line).

Neste sentido, “hoje podemos dizer com certeza que todos nós temos raízes genéticas recentes na África” (KRAUSE; TRAPPE, 2022, p.50). A árvore genealógica da humanidade moderna tem suas origens lá e com suas raízes profundamente estabelecidas. Ao longo do tempo, seus galhos se ramificaram e se espalharam por todo o mundo, abrangendo cada canto do globo. Ainda, o Brasil enquanto país latino-americano possui uma composição migratória

mais ampla, tanto pela perspectiva temporal mais recente, como os processos de colonização iniciados no século XVI, como pelo panorama espacial. Afinal, “nossos povos têm suas raízes nos — ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos — quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na "cena primaria" do Novo Mundo” (HALL, 2023, p.30). Ou seja, as migrações estão enraizadas em nossas sociedades de diferentes formas, com uma história composta por muitos povos de origens diversas, tornando todos que aqui vivem pertencentes, originalmente, a outro lugar (ibidem). O embasamento de tal perspectiva é tido como ponto de grande importância para pensar sobre as migrações atuais, pois torna todo ser humano, no mínimo geneticamente, um migrante. Assim, Butler nos rememora que “estamos eticamente mais obrigados a preservar a vida de quem é próximo de nós que defender a vida de quem é considerado distante de nós [...]” (BUTLER. 2021, p. 54), ou seja, concebendo noções primordiais para o acolhimento dos migrantes e refugiados da atualidade.

Fica evidente, pelo ângulo antropológico, que “a migração e a interação entre populações fizeram do homem moderno o que ele é hoje e possibilitaram a construção de uma civilização altamente desenvolvida e globalmente conectada” (KRAUSE; TRAPPE, 2022, p.33). Em todo o mundo, os processos de migrações, tanto voluntárias quanto forçadas, estão alterando a composição demográfica, diversificando as culturas e enriquecendo as identidades culturais, não apenas dos Estados-nação dominantes de outrora e das antigas potências imperiais, mas também de todo o globo em si (HALL, 2023). Através desses deslocamentos, nossos ancestrais se espalharam por uma diversidade de continentes e adotaram estilos de vida radicalmente distintos. Neste sentido,

> As sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) — e com crescente intensidade desde então — a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente "mistas". "Movimento e migração (...) são as condições de definição sócio-histórica da humanidade." (Goldberg, 1994). As pessoas têm se mudado por várias razões — desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico (HALL, 2023, p.52).

Todavia, mesmo diante das questões históricas e sociais que conectam os deslocamentos do presente com os do passado, os processos migratórios da atualidade vêm causando reações de não acolhimento em boa parte da sociedade mundial. Essa aversão

também faz parte dos contextos de deslocamento anteriores e não se trata de uma novidade, pois “as reservas em relação aos imigrantes sempre foram justificadas por ansiedades relacionadas à violência e às doenças - e pelo medo de que a própria cultura possa ser ameaçada ou até mesmo suprimida por uma cultura estrangeira” (KRAUSE; TRAPPE, 2022, p.234). Ademais,

> As migrações inquietam os países ocidentais, e essa inquietação apresenta dois aspectos: ela se polariza em dois pontos precisos, como a segurança ou a defesa dos empregos, mas ela é também mais vaga mais vasta e mais difusa quando se inscreve num movimento geral de desconfiança em relação ao futuro, às instituições políticas que deveriam garanti-lo e às inovações tecnológicas ou científicas cujos efeitos diretos ou indiretos ela teme (AUGÉ, 2014, p.84).

Contudo, não se trata de processos que não devem ser repensados e revistos pela sociedade, principalmente considerando os enraizamentos difusos dos seres humanos ao longo do tempo e espaço. As condicionantes de hostilidade ao migrante e ao refugiado se baseiam em um medo do próprio futuro (HAN, 2022), eles são a personificação deste medo, pois “ontem, eram pessoas poderosas em seus países. Felizes. Como nós somos aqui, hoje. Mas, veja o que aconteceu hoje. Eles perderam suas casas, perderam seus trabalhos” (BAUMAN, 2018, on-line). Ainda, os estrangeiros “tendem a causar ansiedade por serem “diferentes” – e, assim, assustadoramente imprevisíveis” (id., 2017, p.13). O novo imigrante é frequentemente retratado como uma ameaça destrutiva, que supostamente engolirá e rejeitará o país de acolhimento, o que não passa de uma noção distópica, porém que se torna a base para justificar a violência e a hostilidade direcionadas às populações de migrantes e refugiados. Ademais, esses deslocados são vistos como personificações da destruição e, consequentemente, são consideradas merecedoras de serem eliminadas, repelidos, expulsos (BUTLER, 2021, p.115).

Perante o aumento constante da população em deslocamento, atingindo a marca de aproximadamente 370 milhões de pessoas[4] (IOM, 2021, p. 3-4), as questões migratórias se tornam mais latentes e impactantes nos diversos setores da sociedade, dentre eles a educação. No entanto, sabemos a tendência global de manter essa população às margens, em processos de exclusão social, no qual "não acolhidos e sem hospitalidade, os ocupantes são apenas tolerados” (AGIER, 2015, p.38). Havendo assim a necessidade de movimentos por parte do país de acolhimento, seja em âmbito político, social e até mesmo econômico, a promoção de

[4] Soma do número de Migrantes Internacionais (281 milhões) e Pessoas Deslocadas (89,4 milhões).

mecanismos que levem a hospitalidade plena do migrante e do refugiado. Assim, diante desta conjuntura excludente, atentar-se para essas questões é um passo primordial para se pensar, nos próximos capítulos, sobre o acolhimento dessa população na perspectiva educacional, pois o "desespero é a maior ameaça. Quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência" (hooks, 2021, p.46). Afinal, algo que se destaca e se assemelha no que tange às relações humanas e as relações das árvores é a capacidade de reconstruir suas raízes, de formar comunidades. No caso das árvores, as raízes "são muito longas, têm mais que o dobro da extensão da copa. Elas se entrelaçam e aderem às raízes das árvores vizinhas" (WOHLLEBEN, 2017, posição 187). Já o ser humano, busca formas de se manter firme, nos diferentes aspectos, através das relações que constroi, percebendo as diferenças entre cada ser humano, essa biodiversidade só deixa nossa floresta mais forte. Desta forma, cientes que

> Seguindo pelo caminho que a humanidade vem trilhando desde os primórdios, vamos continuar a construir um mundo em rede, uma sociedade global. Onde ele termina, ninguém sabe. Uma coisa que parece irrefutável é que - tirando o distanciamento social da pandemia - insistir dogmaticamente no isolamento social, cultural e físico entre as nações é um beco sem saída. O mundo nunca foi assim. A jornada da humanidade vai continuar. [...] Ao longo da jornada dos nossos genes, sabemos que os humanos são viajantes natos. Fomos feitos para vagar pelo mundo. (KRAUSE; TRAPPE, 2022, p.257).

Em suma, ao considerarmos que "nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente a estar presentes no agora" (hooks, 2021, p.89), o seguinte subcapítulo nos leva a conhecer o atual panorama migratório do Brasil.

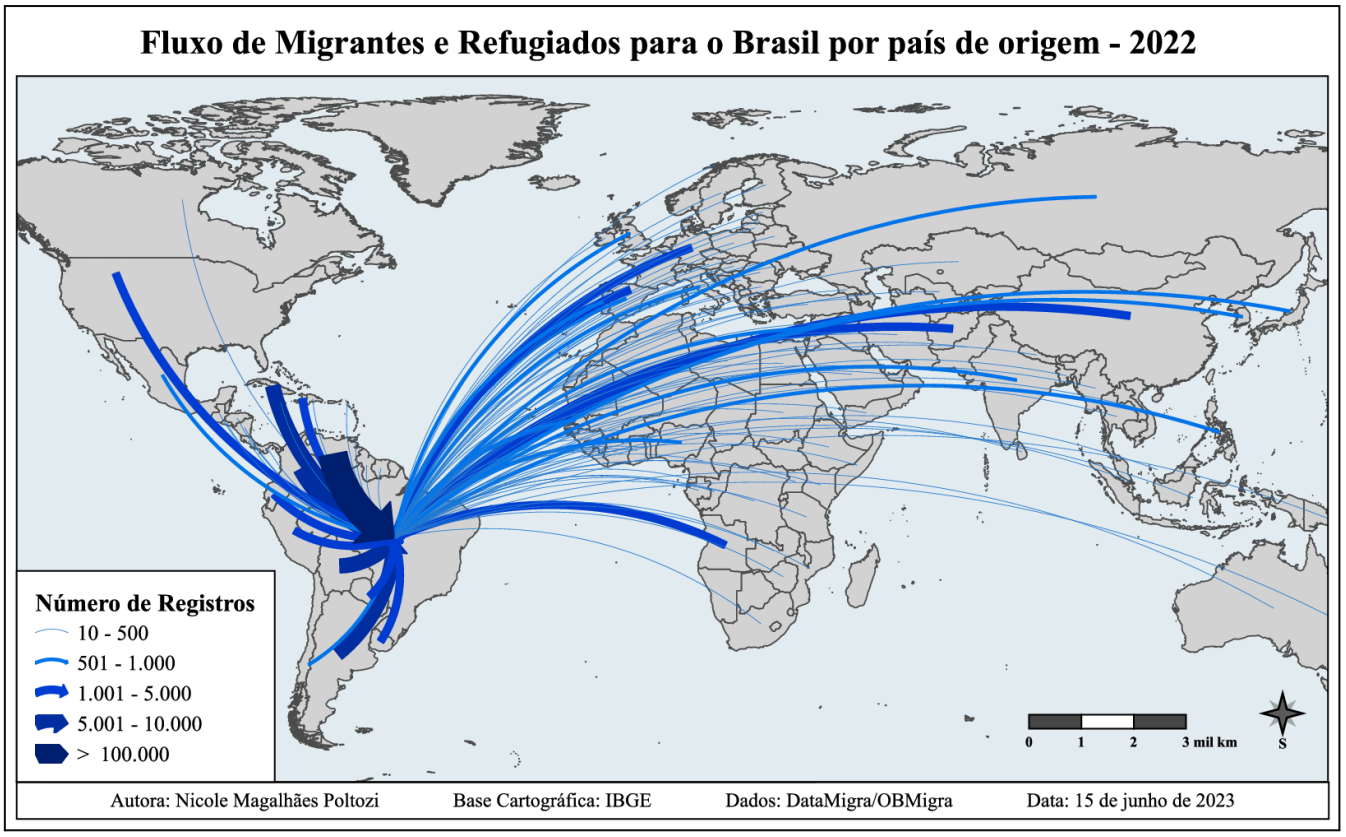
2.1 Deslocamentos: entre realidades e contextos

Rememoramos Galeano que versou: "É a América Latina, a região das veias abertas" (2021, p.18) e veias, nada mais são que as raízes do corpo humano, onde há fluxo de sangue, de vida. Fluxos de gente, de pessoas distintas e diversas que permearam e permeiam a América Latina ao longo dos anos. Desde a invasão europeia nas américas os movimentos migratórios se tornaram complexos e variados, no qual

> A migração de ultramar na América Latina é um processo social que relaciona profundas transformações econômicas, sociais e políticas na Europa ao desenvolvimento econômico e social e as opções, políticas, pela mão de obra estrangeira e branca na América Latina. Segundo Lattes e Lattes (1997), desde o início deste processo, ainda no nascer do século XIX, até seu esgotamento, na década de 1970, aportaram à América Latina aproximadamente 21 milhões de imigrantes. São fundamentalmente os despossuídos da terra, os marginalizados por um processo de desapropriação rural e de industrialização que não absorvia a todos, e condenava muitos à miséria e à fome (BÓGUS; BAENINGER; MAGALHÃES, 2019, p.24).

Ainda, no passado, a economia colonial do Brasil e seu sistema de produção baseado no trabalho escravo em grandes propriedades agrícolas resultaram na chegada de aproximadamente 3 milhões de africanos escravizados ao país, uma população advinda de migrações forçadas que perduraram por três séculos (GOULART, 1950). Neste cenário, os deslocamentos internacionais posteriores ocorridos no Brasil, nos séculos XIX e XX, principalmente para a parte sul do país com a chegada dos alemães e italianos, tinham como objetivo não somente o povoamento território e a produção agrícola, mas "promover um branqueamento da população em função da escravidão" (GERTZ apud ROLLSING; TREZZI, 2014). Tais processos ainda possuem desdobramentos recentes nos deslocamentos de toda a América e do Brasil, especialmente no que se trata das questões de acolhimento e hospitalidade. Contudo, uma reconfiguração nos movimentos migratórios que atingem a Latinoamérica é sentida, no qual "as migrações Sul – Sul entre e em direção aos países da América Latina, na última década, demonstram a complexidade e heterogeneidade da imigração internacional" (BAENINGER et al, 2018, p. 13). No que tange o contexto brasileiro, em 2022, o país recebeu um total de 173.711 de pessoas, dessas 50.354 são solicitações de refúgio, de 174 origens diferentes (OBMIGRA, 2023, on-line), no qual os principais fluxos podem ser observados no Mapa 1, na sequência.

Mapa 1 – Principais fluxos migratórios para o Brasil em 2022

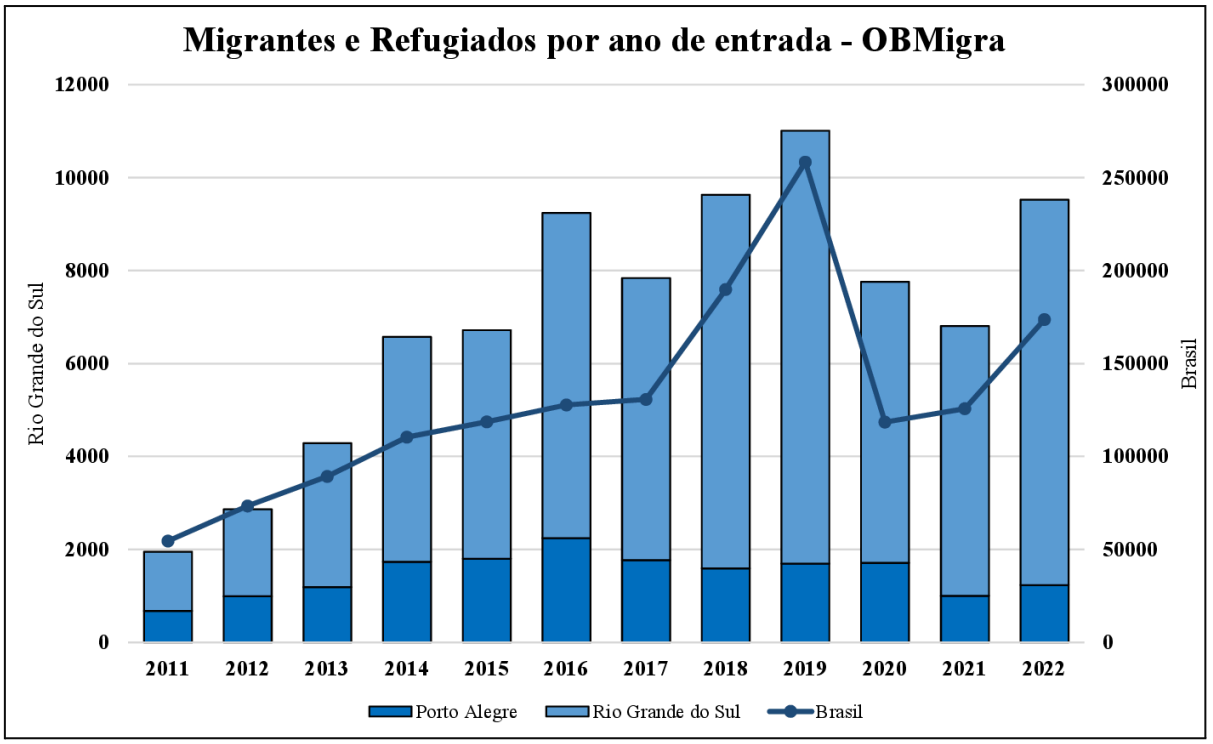


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Além disso, a entrada de migrantes e refugiados tem se intensificado nos últimos anos, como nos mostram dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) organizados no Gráfico 1. Nele podemos observar valores para o Brasil, como também para o estado do Rio Grande do Sul e sua capital, Porto Alegre. A presença de migrantes e refugiados registrados[5] aumenta em até cinco vezes no intervalo de 2011 a 2019. Contudo, os impactos da pandemia de COVID-19 também chegaram aos deslocamentos (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020), que tiveram grande queda em 2020 e 2021, e voltaram a crescer apenas em 2022. Embora seja diversa a origem da população migrante e refugiada no Brasil, os dois processos de deslocamento humano que mais impactaram o cenário migratório brasileiro nos últimos anos se trata de movimentos das Migrações Sul-Sul: dos haitianos e dos venezuelanos.

[5] Destaca-se que os registros são contabilizados de forma anual, tendo registros de novas pessoas a cada ano.

Gráfico 1 – Registro anual de migrantes e refugiados em diferentes escalas



Fonte: Elaborado pela autora. OBMIGRA, 2023.

No caso do Haiti, em 12 de janeiro de 2010, às 16h53 o país caribenho foi atingido pelo maior abalo sísmico já enfrentado na localidade e considerado mais destrutivo dos tempos modernos quanto ao percentual de população afetada (CARARO; SOUZA, 2020, p. 224). O terremoto teve como epicentro uma região a pouco mais de vinte quilômetros de Porto Príncipe, a capital do país, com magnitude de 7,0 na escala Richter e com abalos na média de 40 segundos de duração. A população haitiana foi atingida de distintas formas, onde um terço foi diretamente afetada pelo terremoto, tendo entre 200 mil e 300 mil mortos e desaparecidos, 300 mil feridos e 1 milhão a 1,5 milhão de desabrigados (CNN, 2023, on-line), no qual mesmo após um ano depois da acontecida, ainda havia aproximadamente 800 mil desabrigados, concentrados em cerca de mil campos e assentamentos (CARARO; SOUZA, 2020, p. 225). Em questões econômicas e patrimoniais, 300 mil casas destruídas ou seriamente danificadas, 80% das escolas e 50% dos hospitais foram destruídos ou sofreram danos, no qual estima-se como prejuízo um total de até US$ 14 bilhões, sendo que em 2017 o PIB do Haiti era US$ 8,4 bi (ibidem). Diante do contexto do Haiti, o Brasil desenvolveu ações humanitárias junto ao exército brasileiro e uma política de acolhimento que ofereceu vistos

humanitários para os imigrantes haitianos, tornando-se um dos principais destinos desta população (FIGUEIRÊDO, 2023).

Já o caso venezuelano foi a crise econômica, política e social presente desde 2014 responsável pelos deslocamentos em massa dos últimos anos. Embora a Venezuela seja conhecida por possuir a maior reserva de petróleo comprovada do mundo, 18% do total (IBP, 2021, on-line), onde

> de 2004 a 2015, o país arrecadou 750 bilhões de dólares com a venda de petróleo, que se reverteram em programas sociais e importações de bens de consumo. Chegou a ser o país com menos desigualdade social da América Latina, ao reduzir a pobreza de 49% para 26,4% nos primeiros dez anos de governo chavista, além de diminuir o desemprego. Porém não houve investimento na indústria e em outros setores, ficando cada vez mais dependente da importação de produtos estrangeiros. Em 2014, uma crise do petróleo balançou o mercado, e o preço do barril caiu — o valor, que chegou a 138 dólares em 2008, caiu para cinquenta. Como quase 96% das receitas da Venezuela vêm do petróleo, o impacto foi avassalador (CARARO; SOUZA, 2020, p. 182).

Diante disso, a dependência econômica do petróleo, aliada à instabilidade política alimentada pelas disputas de poder e pelo autoritarismo político, levaram a Venezuela ao colapso. A queda do PIB atingiu a marca dos 37% entre 2013 e 2017, na saúde mais de um quarto da população deixou de ter acesso à cobertura básica, onde 81% não tiveram acesso aos serviços de saneamento em 2015 (ibidem, p.183). Os deslocamentos dos venezuelanos se configuram como o maior êxodo da história recente da América Latina, no qual 4,9 milhões de pessoas já deixaram a Venezuela desde 2014, no qual mais de 3,7 milhões foram para países latino-americanos (ACNUR, 2019, on-line).

Tendo em vista os impactos dos deslocamentos da população haitiana e venezuelana para o Brasil, cabe destacar que ambos os movimentos migratórios são fruto de uma conjuntura que busca manter determinadas populações em deslocamento no sistema excludente em que se encontram inseridas, assim

> Seja como imigrantes, seja como refugiados, os ‘periféricos na periferia’ constituem-se, portanto, como um dos aspectos mais urgentes da atual mobilidade internacional. As migrações Sul-Sul são resultado, neste sentido, não apenas das barreiras impostas pelos países do Norte global, os países do centro da acumulação capitalista mundial que, historicamente, mais atraem trabalhadores imigrantes, como também da nova posição de alguns países do Sul global. Estes países, embora tenham permanecido na sua condição de periferia e de dependência, atraíram imigrantes a partir da especialização produtiva, aprofundando com isso a opção pela

> inserção primária na divisão internacional do trabalho. A consequência tem sido, também, a ampliação da oferta de trabalho em setores de atividade econômica caracterizados por precariedade e baixa qualificação (MAGALHÃES, 2018, p. 368).

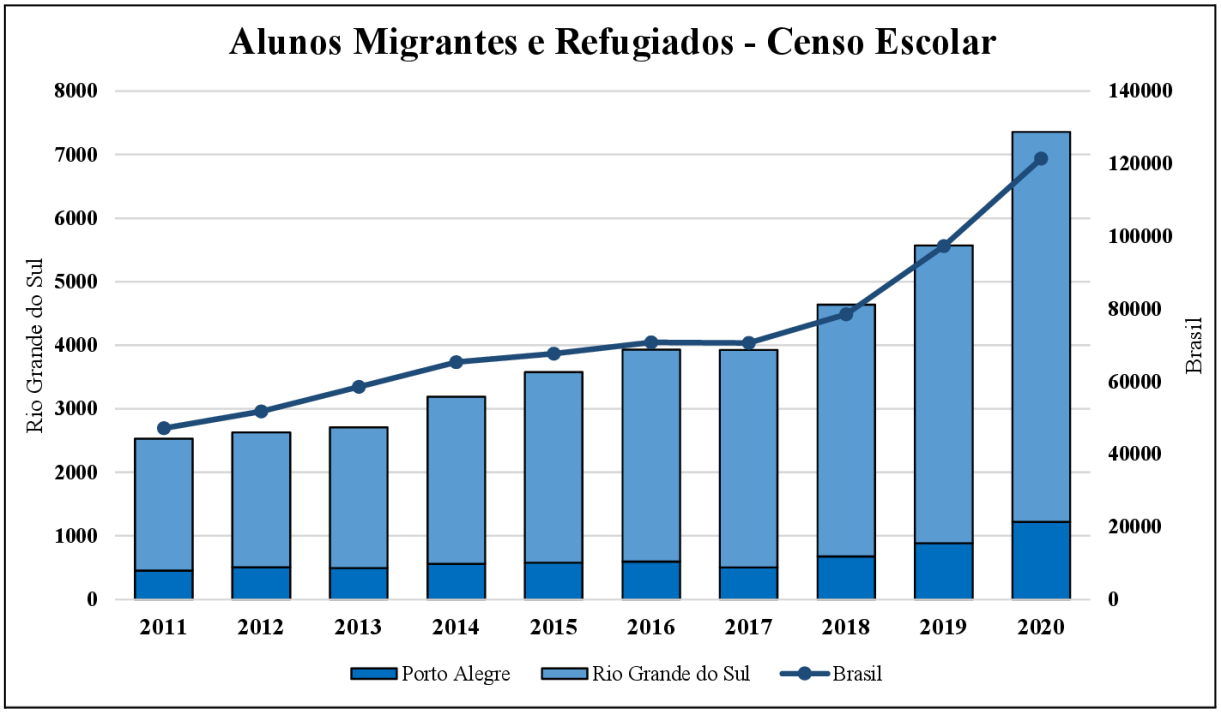
Ademais, perante um cenário em que os movimentos migratórios e a globalização geram exclusão e aumentam as desigualdades, também "denuncia o caráter inegavelmente diverso das sociedades contemporâneas" (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p.177). Desta forma, é crucial reconhecer que a educação, e por sua vez a escola como uma instituição formadora, não pode se manter alheia a essas questões e aos contextos múltiplos e complexos nos quais está inserida, onde no subcapítulo seguinte vemos os reflexos dos deslocamentos populacionais atuais no sistema de ensino brasileiro.

2.2 Educação em Movimento: Perspectivas em diferentes escalas

Diante das transformações sociais ampliadas pelos processos migratórios atuais, não podemos desconsiderar a condicionante educacional neste cenário. Isso pois, "a educação precisa ir aonde vai a vida. [...] A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar" (MARTÍ, 2001, p. 308). Neste sentido, perante a intensificação da entrada da população migrante e refugiada no Brasil, que acabam chegando com suas famílias, ou seja, há a presença considerável de um público em idade escolar. Até porque na escala global de deslocamento, conforme dados da UN DESA, 25% dos migrantes internacionais, em média, são menores de 18 anos, percentual que cresce ao olharmos apenas para o contingente dos deslocados forçados chegando a 51%, ultrapassando a metade desta população, em 2015 (UNHCR, 2016, p.3). Ao observarmos os dados do Censo Escolar[6], referente ao número de matrículas de alunos migrantes e refugiados nos deparamos com um crescimento expressivo nos últimos anos, como nos mostra o Gráfico 2.

[6] Enfatiza-se que os microdados abertos do Censo Escolar e outros levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passaram por uma reformulação de divulgação em 2022. Isso ocorreu devido a necessidade de atender às normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (veja a nota técnica na íntegra em: https://download.inep.gov.br/microdados/nota_tecnica_5-2021_deed.pdf.), afetando o acesso ao Cadastro do Aluno dos levantamentos de 2021 e 2022, além de remover dos anos anteriores. No entanto, os dados apresentados nesta pesquisa são advindos do Portal da Imigração do Ministério da Justiça e Segurança Pública que possui em sua plataforma um recorte dos dados do Censo Escolar com as informações sobre as matrículas de migrantes e refugiados de 2010 a 2020.

Gráfico 2 – Alunos migrantes e refugiados matriculados em escolas brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora. INEP, 2022.

Em mapeamentos anteriores sobre a presença dos alunos migrantes e refugiados, além do crescimento do valor total, nota-se aumento do contingente em todos os estados brasileiros (detalhado visualmente no Apêndice A). De forma geral, Roraima é o estado que passou por uma explosão no número de matrículas, devido à proximidade geográfica com a Venezuela e os deslocamentos advindos do país a partir de 2017 (POLTOZI, 2023, p.35). Além disso, os estados da Região Sul e Sudeste seguem sendo os mais cotados para os processos de interiorização como a Operação Acolhida, uma força-tarefa executada pelo Governo Federal que concede assistência emergencial aos recém-chegados no Brasil, onde

> O objetivo do terceiro eixo da "Operação acolhida" é interiorizar os refugiados para os demais estados brasileiros a fim de retirá-los da região fronteiriça, que não dispõe de recursos para absorver toda a demanda por trabalho. Essa situação pode levar à insegurança da população local que, muitas vezes, reage de forma violenta e xenofóbica. Assim, desde setembro de 2018, o estado do Rio Grande do Sul passou a recepcionar um vasto número de migrantes venezuelanos e busca realocá-los em seu mercado laboral (SILVA; BENTO, 2021, p. 175).

Ainda, quanto ao perfil dos alunos migrantes e refugiados, conforme os dados do Censo Escolar, entre 2011 e 2020 no que se refere a Rede de Ensino, há um padrão, tendo em

média de 31,6% na Rede Estadual; 34,1% na Rede Municipal e 33,4% na Rede Privada, com discrepância apenas da Rede Federal com 0,81% das matrículas (POLTOZI, 2023, p.36). Além disso, a maioria dos alunos migrantes e refugiados são oriundos de países da América do Sul e Central, um total de 49,8% e se encontram, majoritariamente, em seriações do Ensino Fundamental, sendo 37,1% nos Anos Iniciais e 24,6% nos Anos Finais (ibidem). Tendo em vista que o presente estudo acontecerá em uma escola de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, se faz necessário compreender também o contexto da educação de migrantes e refugiados no âmbito estatal. Os alunos migrantes e refugiados encontram-se, em média, em menos da metade dos municípios gaúchos (detalhes do mapeamento anual podem ser conferidos no Apêndice B). De forma geral, as matrículas concentram-se na Região Metropolitana da Capital, na Serra Gaúcha e na fronteira com o Uruguai, onde assim como a média brasileira, 77% dos alunos migrantes e refugiados possuem origem de países da América do Sul e Central (ibidem, p.38). Semelhante ao contexto nacional, há um equilíbrio da disposição das matrículas quanto às Redes de Ensino, além de se assemelhar também nos valores e percentuais referente às Etapas de Ensino (POLTOZI, 2023, p. 38-39).

Diante do exposto, ao nos atentarmos para a presença dos alunos migrantes e refugiados em Porto Alegre, ainda com dados do Censo Escolar de 2011 a 2020, aponta-se algumas questões sobre o perfil desta população[7]. Dentre eles o caso dos altos número dessa população da Educação Infantil da Rede Privada, o que acontece devido a

> Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, possui 211 Escolas de Educação Infantil conveniadas, ou seja, em parceria com a prefeitura as escolas cedem vagas para alunos bolsistas, que neste caso, terão a mensalidade da escola privada paga pela SMED. Isso ocorre com o objetivo de suprir as vagas faltantes da rede municipal quanto à Educação Infantil (POLTOZI, 2023, p.43).

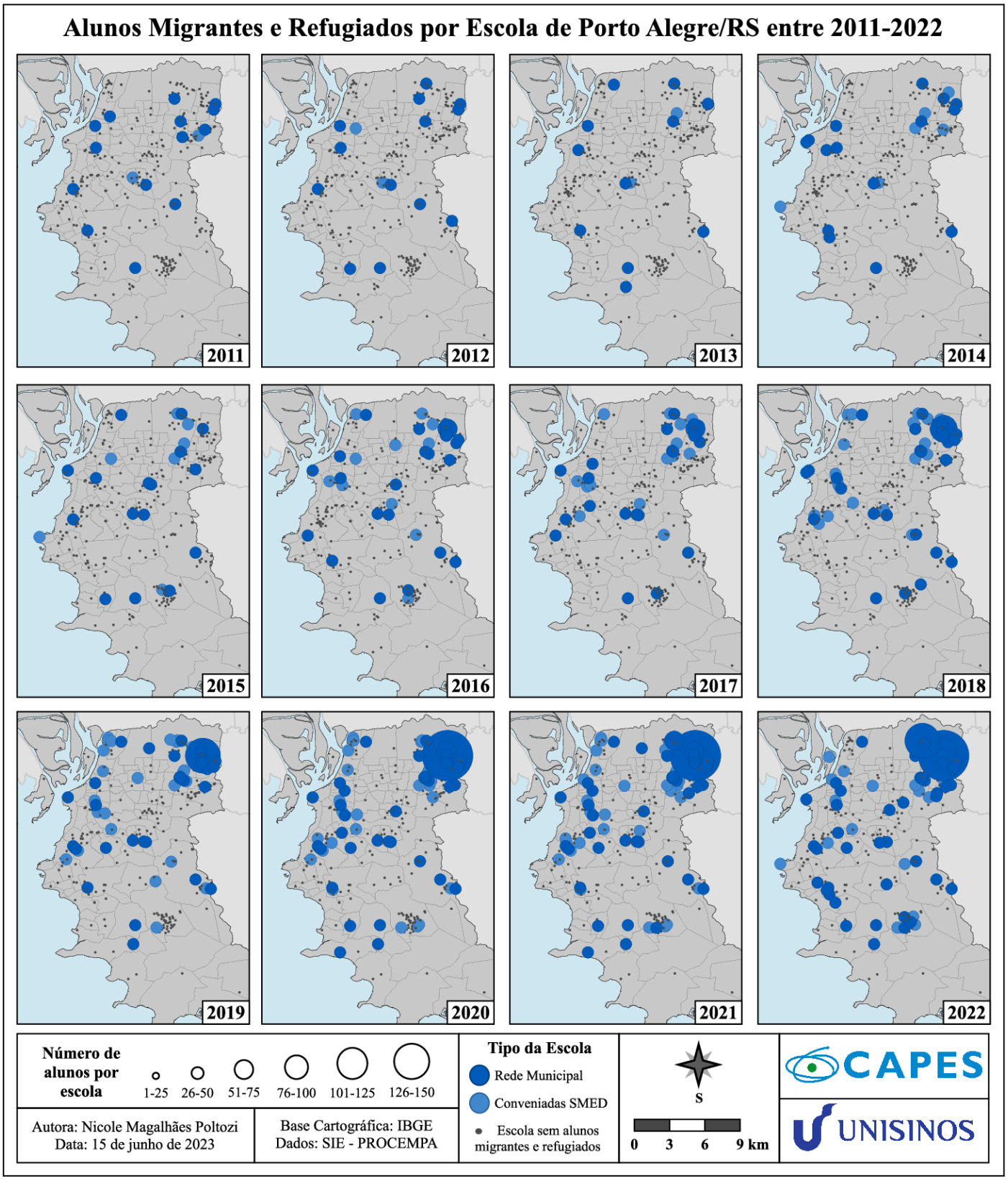
Além disso, há um número expressivo de matrículas de alunos migrantes e refugiados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual estudos realizados anteriormente com professores que lecionam para esse público na EJA (POLTOZI, 2020) atestam que a maior motivação desta presença é o aprendizado da Língua Portuguesa e até mesmo um meio de reinserir-se no processo formativo, tendo em vista que a não revalidação de diplomas, que chega a 90,4% (ACNUR, 2019, p.14). Ademais, os outros valores e percentuais referente ao

[7] Gráficos e análises mais detalhados podem ser acessados entre as páginas 40 e 44 de pesquisa anterior (POLTOZI, 2023).

perfil dos alunos migrantes e refugiados se assemelha ao cenário nacional e estadual. No entanto, uma questão geradora de observações é sobre a espacialização desse público do território de Porto Alegre de acordo com a Rede de Ensino (mapeamento que pode ser conferido no Apêndice C). Isso porque, notou-se uma diferenciação relacionada à nacionalidade dos alunos e a Rede de Ensino, no qual os fluxos migratórios recentes advindos de deslocamento Sul-Sul têm ganhado impacto nas escolas da rede pública, mais enfaticamente nas municipais. Dentre as localidades de Porto Alegre, a Zona Norte, mais precisamente os bairros Sarandi e Santa Rosa de Lima, podendo ser considerado como um processo de exclusão social através do afastamento territorial (AGIER, 2015, p. 46). Ou seja, soma-se ao processo de "dupla exclusão da localidade: uma exclusão de seus locais de origem, que foram perdidos pelo deslocamento, e uma exclusão do espaço das "populações locais" perto das quais se encontram implantados os campos e as outras zonas de trânsito (ibidem, p. 45).

Desta forma, esse cenário culmina em uma necessidade de ampliação e detalhamento da realidade dos alunos migrantes e refugiados em Porto Alegre, a ser realizado neste estudo, tendo em vista que a escola selecionada como campo desta pesquisa encontra-se inserida nesta conjuntura. Além disso, na busca incessante de atualização dos dados, tendo em vista os possíveis impactos da pandemia de COVID-19 nos números, conseguiu-se junto ao Sistema de Informações Educacionais (SIE) da Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre (PROCEMPA) o contingente de matrículas de alunos migrantes e refugiados para as escolas da Rede Municipal e Conveniadas para os anos de 2021 e 2022. Com isso, realizou-se um novo mapeamento, com esse recorte mais preciso e ampliado temporalmente que pode ser observado no Mapa 2. No mapa, nota-se um estacionamento no crescimento, afinal em 2020 havia 438 alunos matriculados na Rede Municipal e Conveniada, com crescimento para 453 e 473, em 2021 e 2022, respectivamente. Tal perspectiva local de estagnação nos leva a hipotetizar que o mesmo possa valer para o contingente de matrículas no âmbito nacional e estadual, diante do não acesso a dados atuais pelo Censo Escolar.

Mapa 2 – Presença dos alunos migrantes e refugiados nas escolas da RME – Porto Alegre



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por fim, as conjunturas apresentadas retratam a presença da população migrante e refugiada nos ambientes educacionais de formas múltiplas e crescentes. Assim, ao analisar tal tema pela perspectiva da educação cabe recordar que o migrante e o refugiado "não se deslocam "vazio", esperando ser apenas preenchido pela sociedade de acolhimento, pelo contrário, cada um deles carrega suas próprias trajetórias e percepções de mundo, compostas, principalmente, pelo ato de se deslocar" (CURCI, 2017, p.16). Tal entendimento nos leva a questionar que desafios e potencialidades os movimentos migratórios trazem para a sala de aula? De que forma a escola pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e interculturais? Onde, através de um olhar esperançoso a educação possa construir "um mundo no qual todas as pessoas possam viver de forma plena e satisfatória, no qual todos tenham a sensação de pertencimento" (hooks, 2022, p.26). Neste sentido, é necessário conhecer as diferentes formas de pensar, pesquisar e estudar esse tema que vem sendo realizado e serão mapeadas e sintetizadas no capítulo seguinte.

3 BROTOS: O Estado da Arte

> *Mesmo que um dia a árvore desista de lutar e tombe em uma tempestade, ela terá sido valiosa para a comunidade. Ainda não há pesquisas extensas sobre o assunto, mas sabe-se também que quanto maior a biodiversidade na floresta, mais estável é seu ecossistema (WOHLLEBEN, 2017, posição 1432).*

Assim como uma árvore possui fundamental importância para a estabilidade da floresta, cada pesquisa é valiosa para todo o ecossistema de uma temática. Ou seja, cada pesquisa, ou mesmo provocação com um tema, é um novo broto a ser cultivado. Ao se tratar do eixo da Educação de Migrantes e Refugiados se faz cada vez mais necessária o crescimento dessa "biodiversidade temática", pois como vimos, os cenários de deslocamentos se tornam cada vez mais intensos e diferenciados com o passar dos anos. Neste sentido, a ampliação de estudos que mirem seu olhar para os alunos e alunas migrantes e refugiados, como para as ramificações que essa realidade propõe no ambiente escolar no que tange às práticas pedagógicas e de acolhimento, é de suma importância no campo educacional. Em uma rápida busca em bancos de dissertações e teses como em revistas de Educação é possível encontrar pesquisas sobre alunos migrantes que datam desde a década de 1990. Contudo, o perfil desses alunos e a realidade abordada nestes estudos era outra. Tais pesquisas, até meados de 2010, versavam majoritariamente sobre os desafios pedagógicos relacionados a alunos advindos de migrações internas (interestatais) e do êxodo rural. No entanto, com os movimentos migratórios internacionais, principalmente aqueles associados aos países latino-americanos, o cenário desta temática no ambiente escolar se transforma. Desta forma, com o contingente de alunos haitianos que começaram a aparecer nas salas de aula brasileiras de forma sutil na última década e com a repentina presença de alunos venezuelanos em rápido crescimento nos últimos três anos, trouxe a atenção de alguns pesquisados para a temática.

Diante disso, neste capítulo realizou-se um Estado da Arte marcado temporalmente entre 2018 e 2022. Como Estado da Arte considera-se a pesquisa e levantamento de "uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]" (FERREIRA, 2002, p. 258). Para isso, optou-se pela busca de dissertações e teses, como também por artigos e dossiês temáticos. Nos próximos subcapítulos, foram sistematizadas as

produções selecionadas na revisão de literatura, onde explicaremos os critérios de busca e os resultados encontrados, assim como uma análise do material organizado.

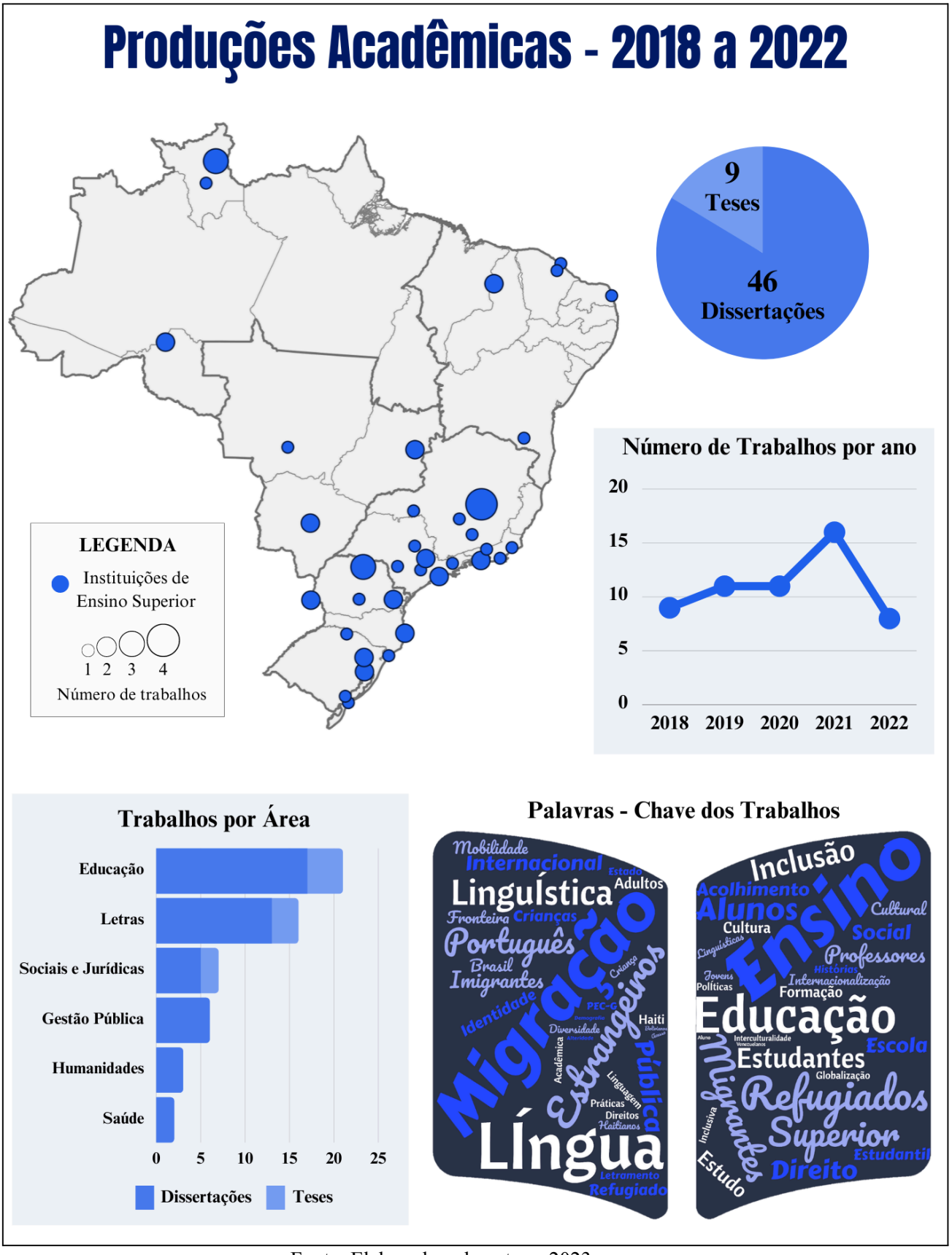
3.1 Teses e Dissertações

O Estado da Arte teve início com a definição dos descritores de pesquisa. Pretendia-se utilizar nos buscadores a palavra *acolhimento*, atrelada a descritores do tema de pesquisa, por exemplo: *Acolhimento de Alunos Migrantes*. Contudo, na busca, realizada em fevereiro de 2023, não foram encontrados resultados. Assim, os buscadores trata-se de um conjunto de variáveis e sinônimos sobre a temática central de estudo, sendo eles: *Educação de Migrantes; Educação de Refugiados*; *Educação de Estrangeiros*; *Alunos Migrantes*; *Alunos Refugiados*; *Alunos Estrangeiros*; *Estudantes Migrantes*; *Estudantes Refugiados*; *Estudantes Estrangeiros*. Através do uso dos descritores citados buscou-se Dissertações e Teses defendidas entre 2018 e 2022, considerando tal marcação temporal devido ao rápido crescimento da presença de alunos migrantes e refugiados nas redes de ensino, conforme apresentadas no Capítulo 2.

A busca por pesquisa produzidas na pós-graduação começou pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[8], no qual foram encontradas 34 produções (29 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado). Destaca-se que não foram encontradas produções para o período determinado utilizando o descritor *Educação de Estrangeiros*. Após esse levantamento, realizou-se a mesma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[9], no qual excluiu-se os títulos já encontrados anteriormente no Catálogo da CAPES. Foram localizadas 21 novas produções (17 dissertações e 4 teses). Com a busca em ambos os portais totalizou 55 produções encontradas para os anos de 2018 a 2022. A fim de esquematizar o panorama de pesquisas encontradas, organizou-se um infográfico (Figura 2), que pode ser conferido na sequência.

[8] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
[9] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/

Figura 2 – Infográfico sobre as dissertações e teses encontradas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De forma geral, observa-se que de acordo com o mapa do infográfico anterior, as pesquisas na pós-graduação sobre a temática se encontram concentradas em Instituições de Ensino Superior do sudeste e sul do Brasil, o que converge com os estados que possuem significativa presença de alunos migrantes e refugiados. Destaca-se a presença de produções no estado de Roraima, no qual como vimos anteriormente, recebe o maior número de alunos venezuelanos devido à proximidade geográfica. Ou seja, nota-se relação com a realidade apresentada nos dados do Censo Escolar e localidade em pesquisa sobre a educação de migrantes e refugiados vêm sendo realizadas. Ademais, enfatiza-se que embora tenham sido encontradas duas dissertações na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que por sua vez está situada em Porto Alegre, nenhuma das pesquisas aborda o contexto local ou qualquer outra pesquisa feita no estado do Rio Grande do Sul trabalha com o cenário da capital gaúcha.

Ainda sobre as dissertações e teses encontradas, a Figura 2 nos mostra que houve crescimento de pesquisas defendidas sobre o tema e embora 2022 apresente queda, considera-se a demora para atualização dos portais de pesquisa. Além disso, vemos uma diversidade de áreas de formação que se atentaram para a educação de migrantes e refugiados nos últimos cinco anos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação são responsáveis pela maioria das produções, seguidos de programas relacionados a áreas da Letras e Linguística. Ademais, foram encontradas dissertações e teses em áreas do Direito, das Ciências Sociais, da Administração, da Demografia, da História, da Psicologia e outras. Ou seja, embora imagine-se que o tema atraia olhares apenas de educadores, diferentes formações vêm buscando agregar contribuições e perspectivas para a temática. Destaco, como Licenciada em Geografia, o estranhamento com a falta de pesquisas advindas da área ou de pesquisadores em geografia.

Além desse panorama mais geral, o infográfico conta com uma nuvem de palavras que foi construída utilizando as palavras-chave das 55 pesquisas encontradas. Dentre as palavras em destaque (quanto maior o tamanho da fonte da escrita maior a recorrência da palavra), exceto aquelas relacionadas ao buscados, nota-se uma grande presença das palavras *Língua*, *Linguística*, *Português*, *Superior* e *Inclusão*. Isso, por sua vez, expressa muito bem o cerne da maioria das pesquisas encontradas, que versam sobre os desafios relacionados a língua do aluno migrante e refugiados e sua adaptação com o Português e sobre a inclusão desse público no Ensino Superior, que são as temáticas centrais das pesquisas encontradas. Ademais,

interculturalidade e *acolhimento*, conceitos chave desta pesquisa, não aparecem juntos em nenhuma das produções. No entanto, após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, selecionou-se três dissertações para a leitura aprofundada, pois trazem questões que tendem a contribuir para as perspectivas deste estudo. No quadro a seguir (Quadro 1), é possível conferir as informações do material selecionado.

Quadro 1 – Produções selecionadas

TÍTULO	Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados		
AUTORA	Louise Hélène Pavan	**TIPO**	Dissertação
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Campinas	**ANO**	2022
PALAVRAS-CHAVE	Linguagem; Psicanálise; Análise do Discurso; Refugiado; Acolhimento; Universidade; Representação.		
TÍTULO	Um olhar sobre migração, interculturalidade e educação: alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista/RR		
AUTORA	Maria José Barroso Silva	**TIPO**	Dissertação
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Roraima	**ANO**	2021
PALAVRAS-CHAVE	Identidade, Alteridade, Diversidade Cultural, Educação, Migração e Interculturalidade.		
TÍTULO	“CONSTRUINDO PONTES EM VEZ DE MUROS”: Acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica		
AUTORA	Renata Ramos Rodrigues	**TIPO**	Dissertação
INSTITUIÇÃO	Universidade Presbiteriana Mackenzie	**ANO**	2021
PALAVRAS-CHAVE	Português como Língua De Acolhimento; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Básica; Educação Intercultural; Refúgio e Migração Forçada; Estudos Lusófonos.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De modo geral, os trabalhos mapeados do campo temático têm como característica

comum a interdisciplinaridade, contudo os selecionados devido à proximidade teórica trazem contribuições pela perspectiva da Linguística e dos Estudos Sociais. Na dissertação *Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados*, Pavan (2022), teve como objetivo investigar as experiências de acolhimento ou falta de acolhimento vivenciadas por estudantes refugiados em seu processo de integração nas universidades. Pavan parte da premissa de que o Brasil é frequentemente associado ao estereótipo da hospitalidade, com a hipótese de que, na realidade, o acolhimento aos estrangeiros, especialmente aos deslocados forçados, não ocorre conforme o estereótipo tradicionalmente esperado. Com base nessa constatação, a autora propõe que as condições de hospitalidade experimentadas pelos sujeitos em situação de refúgio, uma vez inseridos no país hospedeiro, impactam diretamente as representações de si mesmos e do outro que são construídas por eles. Ao longo das seções, Pavan (2022) coloca em discussão a noção de acolhimento ancorando-se na perspectiva teórico-filosófica discursivo-desconstrutiv(ist)a, apoiada nos estudos discursivos foucaultianos, na psicanálise lacaniana e na desconstrução derridiana. A pesquisa utilizou de entrevistas individuais com estudantes refugiados de diferentes nacionalidades e faixas etárias, matriculados no ensino superior. De forma geral, a análise permitiu compreender os sentimentos, desafios e percepções dos estudantes refugiados em relação ao ambiente universitário e a recepção por parte de colegas e professores. No qual a autora enfatiza a importância de promover um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, que reconheça e valorize as experiências e identidades dos estudantes refugiados, além de sugerir a implementação de sensibilização e educação intercultural. Em suma, a dissertação traz um panorama interessante da temática, além de abordar uma perspectiva semelhante a qual pretende-se realizar nesta pesquisa sobre a compreensão de acolhimento, onde

> Essa relação estreita entre as palavras “acolhimento” e “hospitalidade” nos levou a pensar o acolhimento sob um ponto de vista diferente e procurar compreendê-lo dentro de uma perspectiva filosófica desconstrutiva. Isso, porque, como temos visto recentemente com o aumento das migrações para o Brasil, muitas questões estão envolvidas em receber em nosso país pessoas em situação de refúgio, desde questões legais, econômicas e políticas até mesmo subjetivas e identitárias, que podem destoar da boa recepção esperada do brasileiro e das políticas públicas institucionalizadas (PAVAN, 2022, p.49).

A pesquisa acerca dos desafios enfrentados pelos alunos migrantes e como a interculturalidade é abordada no contexto educacional é o cerne da dissertação: *Um olhar sobre migração, interculturalidade e educação: alunos migrantes na Escola Municipal de*

Boa Vista/RR, de Silva (2021). O estudo desenvolvido pela autora teve como objetivo analisar a situação e as experiências de alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista, localizada em Roraima, uma região de fronteira no Brasil. Silva (2021) utiliza de entrevistas com alunos, professores e funcionários da escola a fim de explorar as experiências e percepções dos participantes em relação à migração, interculturalidade e educação. A análise permitiu compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos migrantes, bem como as estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão e o diálogo intercultural no qual os resultados revelaram que os alunos migrantes enfrentam desafios significativos no processo de adaptação à nova realidade escolar. Dentre as dificuldades destacadas estão a barreira linguística, a falta de apoio emocional, a discriminação e o desconhecimento das culturas dos migrantes por parte dos colegas e professores. Além disso, os resultados apontaram a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a interculturalidade. Diante da abordagem de pesquisa produzida por Silva (2021), encontramos aspectos conceituais que complementam os já buscados para esse estudo, além de reafirmar a concepção de

> cada cultura tem seu próprio peso e juntas se enriquecem formando uma nova cultura em comum. Desse modo, Bäckström & Castro-Pereira (2012, p. 89), afirma que "a interculturalidade pressupõe o reconhecimento dos contributos de todos, incluindo imigrantes e minorias". É nesse encontro do contexto das culturas, que se define o conceito de interculturalidade, quando se percebe um conjunto de possibilidades de convivências democráticas entre diferentes culturas, fortalecendo a integração entre elas. Assim, ao invés de anular, as diversidades existentes estimulam o potencial criativo e vital resultante das relações já conquistadas e construídas entre diferentes agentes e seus respectivos contextos (SILVA, 2021, p.50).

Na dissertação de Rodrigues (2021), intitulada de *"CONSTRUINDO PONTES EM VEZ DE MUROS": Acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica*, o objetivo de pesquisa é investigar o acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica, buscando compreender as práticas e políticas educacionais adotadas para promover a inclusão desses alunos. Metodologicamente, a autora utilizou da análise documental para realizar um levantamento sobre a questão do refúgio no Brasil e no mundo, além de informações sobre ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), atrelada a coleta de depoimentos de professores a respeito de suas experiências com alunos migrantes e refugiados. A pesquisa apresenta uma perspectiva de acolhimento relacionado ao processo de aprendizagem de um novo idioma, no caso o

português, e da relação desta situação com a necessidade de apoio socioemocional, flexibilização curricular e promoção do diálogo intercultural nas escolas. De forma geral, Rodrigues (2021) rememora o tema pela perspectiva da língua, afinal

> [...] para a população migrante — sobretudo migrante forçada —, o acesso à educação é ainda mais distante: a língua, a diferença cultural e a falta de informação são barreiras que também se erguem neste processo. Depois que este entrave inicial é ultrapassado e o estudante começa a frequentar as aulas, outras barreiras surgem: a dificuldade com o idioma — que prejudica não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas — e, em muitos casos, a falta de formação profissional do docente para lidar com este público específico e com o contexto pluricultural e plurilíngue que ele carrega (RODRIGUES, 2021, p.21).

Todas as três dissertações selecionadas trazem diversos subsídios teóricos e reflexivos que serão de suma relevância para o andamento desta pesquisa. Ainda, salvo os trabalhos no âmbito da pós-graduação, o subcapítulo seguinte do estado da arte traz artigos e dossiês sobre os atravessamentos dos movimentos migratórios na educação.

3.2 Artigos e Dossiês

No que se trata da produção de artigos, os métodos e critérios de busca se diferenciam dos feitos para dissertações e teses, apenas o recorte temporal permanece, ou seja, artigos publicados entre 2018 e 2022. Optou-se pela escolha de quatro revistas brasileiras para realizar o levantamento, sendo duas temáticas de Educação e duas de Migrações. Na Figura 3, podemos observar as revistas selecionadas, como o número de artigos encontrados. Ao longo da busca nos volumes das quatro revistas, encontrou-se apenas 14 artigos, em 9 volumes/números distintos. Ainda, na Figura 3 temos a nuvem de palavras com as palavras-chave dos artigos encontrados. Nela, podemos observar, com exceção das palavras relacionadas a educação e/ou migração, o destaque para os termos Jovens, Direitos, Interculturalidade e Bolivianos. Isso nos difere um pouco dos principais termos vistos nas teses e dissertações[10] e ainda nos traz um dos conceitos importantes desta pesquisa em destaque, a interculturalidade.

[10] Língua, Linguística, Português, Superior e Inclusão.

Figura 3 - Sistematização dos artigos

Artigos Acadêmicos - 2018 a 2022

REVISTA	EDIÇÃO	ARTIGOS
PERIPLOS	V. 2 n. 1 - 2018	1
	V. 4 n. 1 - 2020	5
	V. 4 n. 2 - 2020	2
TRAVESSIA revista do migrante	n. 93 - 2022	1
	n. 94 - 2022	1
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	V. 39 n. 144 - 2018	1
	V. 40 - 2019	1
Educação e Pesquisa REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP Education and Research	V. 45 - 2019	1
	V. 48 - 2022	1

Palavras - Chave dos Artigos

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesta busca, destaca-se a *Revista Périplos* (v.4 n.1) que possuía como temática *Migração e Juventudes*, o que acabou por abarcar vários artigos relacionados à presença de jovens migrantes e refugiados nos sistemas de ensino. De forma geral, nos artigos encontrados na *Périplos* vemos em três desses a discussão sobre a presença de migrantes e refugiados no Ensino Superior, onde em um deles (*Protagonismos migrantes na universidade pública brasileira: do direito à educação superior aos desafios da interculturalidade,* de Bertoldo) temos análises e discussões com base na perspectiva da educação intercultural. Ainda, outros três artigos versam sobre experiências de pesquisas sem o enfoque no Brasil, sendo um sobre crianças migrantes em Montevidéu, no Uruguai; outro sobre jovens migrantes em Córdoba, na Argentina; e outro sobre filhos e filhas de imigrantes paraguaios em Barcelona, na Espanha. Ademais, há um artigo com análise dos dados do OBMigra sobre educação, cruzando com informações do Censos Escolar, do Nível Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por fim, enfatiza-se sobre o artigo *Educação para*

imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo, de Alves. Neste, a autora apresenta um panorama das condições de acolhimento de estudantes bolivianos em São Paulo, através das narrativas de professores, em que por meio de ação de pesquisa em uma escola e escuta atenta conclui que

> A presença dos jovens imigrantes nas escolas públicas pode ser um elemento desencadeador de reflexões sobre métodos e conteúdos de ensino, pois essa presença tensiona a cultura escolar, trazendo à tona a experiência da diversidade cultural, ensejando a ruptura com a perspectiva monocultural. Enquanto sujeitos de direitos, são esses jovens os atores sociais primordiais na reflexão sobre a necessidade de uma prática educativa humanizante e humanizadora (ALVES, 2020, p.241).

Ainda, a *Revista Travessia*, outro periódico que tem como tema as migrações, teve sua última edição temática relacionada à educação em 1992 (v.12) e desde então publica poucos artigos sobre a educação de migrantes e refugiados. Sobre os dois artigos encontrados, um deles versa sobre a inserção e integração de pessoas refugiadas nas universidades brasileiras. O outro aponta sobre as relações sociais inclusivas de alunos migrantes em São Paulo, trazendo um panorama geral dos desafios e preconceitos enfrentados pelas famílias bolivianas.

Ademais, em ambas revistas da área da educação, considerando que tanto a *Educação & Sociedade* como a *Educação e Pesquisa* possuem uma variedade interdisciplinar e um reconhecimento e renome nacional, apresentam pouquíssimos artigos de um tema tão atual. Na *Educação & Sociedade* os dois artigos não são brasileiros, sendo um sobre os impactos da tolerância migratória na educação chilena (em espanhol) e outro sobre os alunos migrantes no Ensino Superior canadense (em francês). Já na *Educação e Pesquisa* há um escrito sobre a organização da proficiência oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros e outro sobre o acesso de refugiados e imigrantes haitianos no Ensino Superior do Brasil.

Desta forma, diante do exposto e inquieta pelos poucos resultados encontrados nas revistas selecionadas, optou-se pela busca de dossiês temáticos publicados entre 2018 e 2022 sobre a educação de migrantes e refugiados. Neste levantamento encontrou-se 6 dossiês, em que as informações foram sistematizadas na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Sistematização dos dossiês

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O dossiê *Migração e Educação* da Revista Perspectiva (v. 38 n.4, 2020) abarca artigos que traçam debates relacionados aos distintos deslocamentos internos do Brasil, como também traz artigos que sobre migrações internacionais, como de argentinos, bolivianos e refugiados da Segunda Guerra Mundial que vieram para o país. Além disso, traz um estudo que analisa as trajetórias educacionais e familiares de solicitantes de refúgio angolanas no Brasil e outro sobre as contradições enfrentadas por estudantes migrantes que trabalham, abordando a permanência, expulsão e retorno à escola. No geral, o dossiê oferece insights sobre as complexidades e desafios enfrentados por migrantes em relação à educação em diferentes contextos. Já o dossiê *Interculturalidade e Imigração: impactos e desafios à educação* do periódico ETD – Educação Temática Digital (v. 23 n. 3, 2021) aborda a interculturalidade e as migrações contemporâneas, discutindo seus impactos e desafios para a educação. Nos artigos, é possível encontrar discussões relacionadas aos desafios e oportunidades do sistema educativo em relação à imigração e diversidade cultural,

defendendo a promoção de um modelo intercultural e sobre a educação intercultural crítica como uma possibilidade para a gestão da diversidade nas escolas. Por fim, o dossiê aponta temas de relevante atenção dentro da temática da educação de migrantes, trazendo relações diversas sobre a interculturalidade no processo de acolhimento educacional.

A Revista Zero-a-seis traz no dossiê *Migrações Internacionais e Infâncias* (v. 23 n. 43, 2021) artigos que discutem diversos temas relacionados à infância e migração. Eles abordam o protagonismo, a proteção e os direitos das crianças migrantes, as relações entre infância e estrangeiridade e a formação docente em contextos multiculturais além de trazer artigos que versam sobre experiências de crianças migrantes em serviços educacionais de outros países, como a Itália, a Espanha, o Chile, o Japão e os Estados Unidos. Neste sentido, o dossiê apresenta um olhar multifacetado sobre as infâncias na perspectiva da educação de migrantes e leva para discussão questionamentos importantes sobre o tema. No dossiê *Educação, infância e processos (i) migratórios internacionais no Brasil entre os séculos XIX a XXI* (v. 46 n. 2, 2021) da Revista Inter Ação os artigos estão organizados em dois eixos, um que discute a escola de imigrantes, considerando as diferentes etnias, desde o final do século XIX até meados do século XX e outro que traz uma perspectiva mais contemporânea, de diferentes processos de imigração. De forma geral, os artigos presentes neste dossiê exploram as diversas experiências de infância e os processos de escolarização, destacando os contextos variados de vulnerabilidade enfrentados por esses indivíduos. Além disso, abordam os desafios enfrentados pelas escolas públicas diante da presença de crianças, adolescentes e jovens estrangeiros.

Ainda, a Revista LENDU traz no dossiê *Migrações Contemporâneas, Português, Língua e Acolhimento e Políticas Linguísticas* (v. 6 n. 1, 2022) artigos que versam sobre as distintas perspectivas e abrangência da língua para a educação de migrantes e refugiados. Dentre os temas temos debates sobre o importante papel do Português como Língua de acolhimento e a inserção de alunos migrantes e qual a abordagem dos documentos oficiais em relação à inclusão de migrantes em situação de vulnerabilidade no ensino de Português como língua não-materna. Agregando pontos de debate interessantes na conjuntura relacional entre acolhimento e língua. Por fim, o dossiê *Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças* (v. 23, n. 69, 2022) da Revista Teias nos apresenta artigos que dialogam sobre distintas realidades escolares que são atravessadas pela presença de alunos migrantes e refugiados. Dentre os temas abordados, temos debates relacionados aos preconceitos sofridos por esse público nos ambientes escolares, discussões sobre a inclusão

plurilíngue desses alunos, abordagem que passam por aspectos familiares e de políticas públicas, além de transitar também por estudos sobre a educação de adultos e sobre a presença migrante no ensino superior. Ademais, contém um gama de temáticos plurais e transversais quanto à migração e refúgio e seus desafios educativos.

Em suma, os 86 artigos dos seis dossiês temáticos encontrados trazem temas que são muito bem representados pela nuvem de palavras da Figura 4. Afinal, questões tangentes à interculturalidade, língua, escolarização, cultura, comunidade, diversidade e inclusão são encontradas em publicações de todos os periódicos sistematizados. Destaca-se que os artigos e dossiê apresentados no mapeamento deste subcapítulo servirão de subsídio teórico em distintos momentos desta pesquisa, assim como as dissertações e teses expostas anteriormente.

Contudo, alguns questionamentos são necessários diante do material encontrado e aqui apresentado: Onde estão - se é que há - os artigos produzidos a partir dos resultados das teses e dissertações do âmbito temático das migrações e educação? Seria possível encontrar um maior número de artigos em revistas advindas da área da Letras? Ou em anais de eventos? Por que as publicações sobre o tema só ganham força ao serem publicadas em formato de dossiê? Esse último questionamento, em especial, é de grande importância para se pensar sobre a temática de migração e educação, afinal, se não há espaço em materiais específicos do tema, como ampliar a divulgação dessas questões? Se os pesquisadores só encontram “brechas” para publicar seus resultados de pesquisa em dossiês temáticos, como atingir outros estudiosos e difundir o tema de forma interdisciplinar?

Trago assim, como exemplo, o que ocorre sempre que busco submeter algum trabalho em algum congresso/simpósio/seminário da Educação, ou até mesmo da Geografia. No X Encontro Nacional de Ensino de Geografia, também conhecido como Fala Professor(a)!, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que ocorreu em julho de 2023, submeti resultados do mapeamento de alunos migrantes e refugiados em Porto Alegre em um Grupo de Trabalho (GT) sobre Inclusão, pois foi o único que foi possível encontrar uma “brecha” temática. Acontece que na apresentação todos os trabalhos do GT versavam sobre questões relacionadas a Educação Inclusiva e Educação Especial, trazendo à tona um sentimento de deslocamento, deslocamento temático quanto a minha pesquisa. Porém, embora isso tenha ocorrido, após apresentação todos os presentes ficaram surpresos com o tema e curiosos, pois se tratava de algo novo para eles, uma perspectiva que nunca haviam pensado

ou se atentado. Ou seja, através de uma "brecha" encontrei um meio de falar de migração e educação para pessoas que sequer tinham cogitado tal realidade, ampliando os horizontes e as possibilidades de olhar para essas questões, plantando uma semente de curiosidade. O mesmo ocorre na submissão de uma pesquisa a 41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), onde se fez necessário o envio para o GT Educação Fundamental, pois entre seus descritores encontrou-se novamente questões relacionadas à Inclusão e ainda sobre Educação Multicultural. Ou seja, dois exemplos de eventos de grande amplitude em suas áreas sem abrangência direta para as questões migratórias. Contudo, diante de uma temática, que como visto aqui, é atual e latente, mas está presente no campo da educação desde os anos 90, não deveria haver mais a necessidade de se utilizar de "brechas" temáticas ao não encontrar a palavras *migração* no descritor temático de nenhum Grupo de Trabalho em eventos científicos da área educacional.

Assim, se em eventos científicos que tendem a ser mais abrangentes com as pesquisas ainda não se encontra direcionamentos para educação e migração é justificável que artigos dentro deste tema só ganhou força em dossiês. Justificável, porém responsável pela não construção de grandes redes sobre a temática ou divulgação sobre o assunto. Ademais, diante da diversidade de estudos que vêm sendo construídos sobre a educação de migrantes e refugiados, aos poucos, vai se formando uma bonita e interessante biodiversidade nesta floresta temática, mesmo com os desafios aqui refletidos. Afinal, "as árvores são muito sociáveis e ajudam umas às outras, mas isso não basta para sobreviverem bem no ecossistema da floresta" (WOHLLEBEN, 2017, posição 585), quanto área temática de pesquisa, como dito, ainda é necessário espaço para a divulgação do tema para se construir raízes fortes e ramificações diversas. Já na perspectiva da educação de migrantes e refugiados construída nesta pesquisa, acredita-se que dois conceitos de base teórica se tornam fundamentais para essa sobrevivência, para essa sustentação reflexiva: o acolhimento e a interculturalidade.

4 TRONCO: conceitos que sustentam a pesquisa

> *Aqui, a gente não faz ameaças aos recém-chegados. O que fazemos, sim, é recebê-los de braços abertos. (APPLEGATE, 2020, posição 1323)*

Já vimos até aqui que os movimentos migratórios sempre fizeram parte da sociedade e permearam a história da vida humana de distintas formas, no qual pessoas, por diferentes motivos, se veem obrigadas a desenraizar-se e buscar cravar suas raízes em outro ambiente. Além disso, analogicamente o mesmo ocorre com as árvores, onde seu caminho natural pode mudar a qualquer momento e "sua saúde depende da estabilidade da floresta como ecossistema" (WOHLLEBEN, 2017, posição 1692). Assim, "as árvores migram, e por isso a floresta muda continuamente. Na verdade, não só a floresta, mas toda a natureza" (ibidem, posição 2252). Ou seja, há muito de semelhante entre nós, humanos, e elas. Wohlleben ainda destaca que as árvores migrantes só irão se fixar em um ambiente favorável, no qual não somente o clima, mas o solo e a umidade precisam ser adequados (2017, posição 2266).

Nisso, devo pontuar que é uma das diferenciações entre árvores e humanos: pois embora buscamos realmente o melhor ambiente para criarmos raízes, isso nem sempre acontece de forma plena. No caso dos migrantes forçados, encontrar um local em que não deixe sua vida em risco se torna o mínimo, e outras coisas consideradas menores em nível de preocupação podem se tornar supérfluas. No entanto, colocar na carga da pessoa que chega toda à responsabilidade de se adequar, se enquadrar no novo ambiente é uma violação. Assim, torna-se de grande importância refletir sobre os movimentos que podem ser feitos enquanto comunidade de acolhimento para que os recém-chegados se sintam abraçados. No qual, as ações perpetuadas não sejam sentidas nem vistas como

> [...] uma xenofobia velada, que recebe, mas não acolhe, onde o "estranho invasor" é visto como uma ameaça, [...] dificilmente integrado socialmente e culturalmente enquanto cidadão local. Nesse cenário, os imigrantes precisam se rearticular enquanto seres sociais, atribuindo novos sentidos a sua história de vida e aos planos futuros a partir de suas vivências atuais e redefinindo-se, então, como "cidadãos do mundo" (MIRANDA, 2018, p. 46-47).

Neste sentido, a escola acaba por se tornar um importante espaço de referência para as famílias que chegam, sendo de grande importância a instituição se encontrar aberta para

recepcionar esse público que, por sua vez, difere do cotidiano. Contudo, embora ainda haja de forma predominante discursos de culpabilização de migrantes e refugiados, a presença dessas crianças, jovens e adultos na escola causa sim estranhamento inicial, mas oportuniza uma reforma no ambiente educacional. Isso porque, além dos elementos dificultadores que podem ser encontrados no processo de ensino aprendizagem, os alunos migrantes e refugiados podem desencadear no "desenvolvimento de estratégias de superação e resistência que terminaram por potencializar o currículo, trazendo novos temas, como a discussão sobre as diferenças, preconceitos e discriminação, antes invisibilizados no contexto escolar" (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020, p.259). Afinal, "as diferenças ainda são encaradas como um problema para a escola solucionar, o que chama a atenção uma vez que o contato da criança refugiada com o novo mundo exterior se dá, principalmente, por meio da convivência no ambiente escolar" (PARAGUASSU, 2019, p.3).

Assim, o acolhimento incondicional de alunos migrantes e refugiados na escola retoma a esse espaço discussões e noções que por muitas vezes são esquecidas. Afinal, ao tratarmos de acolhimento, rememoramos a base das relações humanas e o princípio primordial para a construção da hospitalidade. Contudo, embora saibamos que a escola é construída sobre a afirmação da igualdade, "articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores" (CANDAU, 2002a, p.9). Desta forma, discussões atreladas a interculturalidade têm ganhado espaço, pois é por meio de processos educativos interculturais que

> questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades "outras" (CANDAU; RUSSO, 2010, p.166).

Portanto, diante disso, acreditamos que a reflexão sobre a presença de migrantes e refugiados nas escolas passa por dois conceitos estruturantes que serão destrinchados nos subcapítulos seguintes: acolhimento e interculturalidade.

4.1 Acolhimento

A palavra *Acolher* é definida no dicionário Michaelis[11] como "1. Hospedar ou obter hospedagem; albergar(-se), agasalhar(-se); 2. Dar crédito a; dar ouvido a; levar em consideração; 3. Admitir (alguém) em seu convívio; 4. Opor determinado tipo de comportamento a outro; acatar, aceitar, receber; 5. Deferir algo (pedido, opinião, requerimento etc.); atender, escutar, ouvir". Ainda, a definição de *Acolhimento*[12] diz: "1. Ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho, guarida; 2. Abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada; 3. Lugar onde se encontra amparo, proteção; refúgio". Neste sentido, nota-se o atrelamento dos termos *acolhimento* e *hospitalidade*, tidos até como sinônimos, onde enfatiza-se que a presente reflexão não visa essa relação sinonímica entre elas, mas uma complementaridade que abordaremos em seguida. Porém, primeiramente, é necessário expressar sobre qual visão referente ao ato de acolher que este estudo se propõe, afinal a palavra acolhimento é frequentemente utilizada na ordem política e social ao se falar de migração e refúgio, tendo como exemplo a *Operação Acolhida*, além dos termos país/centro/serviço de acolhimento. Desta forma, a "ambiguidade da noção de acolhida" (BINET-MONTANDON, 2011, p. 1184) se torna um ponto de reflexão, pois

> não é uma questão de filantropia, mas de direito. [...] significa o direito que tem um estrangeiro de não ser tratado de forma hostil pelo fato de estar em território alheio. O outro pode desprezar o estrangeiro, se isso pode realizar-se sem a ruína deste, mas, enquanto o estrangeiro se comportar amistosamente em seu posto, o outro não pode combatê-lo com hostilidade. [...] um direito de visita, direito a apresentar-se à sociedade, que têm todos os homens em virtude do direito da propriedade em comum da superfície da Terra, sobre a qual o ser humano não pode se estender até o infinito, por ser uma superfície esférica, tendo que se tolerar uns juntos aos outros, e não tendo ninguém originariamente mais direito que o outro de estar em um determinado lugar da Terra (KANT apud BAUMAN, 2017, p.73).

Desta forma, as definições trazidas que relacionam com o ato de admitir alguém em seu convívio, receber, atentar e ouvir são as ações de quem busca acolher e aquele que procura acolhimento espera encontrar isso. Como também um lugar onde possa ter amparo, proteção e refúgio. Assim, acredita-se que "a acolhida do estrangeiro remete, portanto, a um questionamento identitário, não tanto o da singularidade quanto o do comum, do múltiplo: aceitar a diferença é decerto compreender, de saída, que não há diferença" (MANZI;

[11] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolher/
[12] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/

TOUDOIRE-SURLAPIERRE, 2011, p.801). Para discutirmos isso é necessário destacar as noções de hospitalidade abordadas por Jacques Derrida, no que tange a perspectiva do estrangeiro, pois "a hospitalidade pressupõe, entre outras coisas, a possibilidade de uma delimitação rigorosa das soleiras ou fronteiras: entre o familiar e o não-familiar, entre o estrangeiro e o não-estrangeiro, entre o cidadão e o não-cidadão" (DERRIDA, 2003, p.43). Ou seja, é a noção de diferenciação do outro que constroi a barreira contra uma ação acolhedora, hospitaleira. O que nos retoma as discussões do Capítulo 2, ao versarmos sobre o histórico das migrações e seu impacto na formação da sociedade.

Assim, partindo do pressuposto de que todo ser humano é um migrante, em distintas perspectivas, buscamos pontos de aproximação para que não se construam barreiras para o acolhimento e para a hospitalidade. No entanto, o medo do desconhecido, o incômodo com o incerto, "que pode tomar virtualmente xenófobo quem protege ou pretende proteger sua própria hospitalidade, o próprio lar que torna possível essa hospitalidade" (DERRIDA, 2003, p.47-48). Isso pois, onde quer que a sensação de pertencimento, que por sua vez está atrelada a segurança, seja violada é percebida como tal, pode-se antecipar uma reação que tende a se tornar mais privatizante. Essa reação pode ser focada na família, ou então, ao ampliar o círculo de preocupação, pode assumir uma perspectiva etnocêntrica e nacionalista, levando-a a ser potencialmente xenófoba. Essa xenofobia não é direcionada necessariamente contra o estrangeiro em si, mas, paradoxalmente, contra o poder técnico anônimo (seja estrangeiro à língua, à religião, à família ou à nação) que representa uma ameaça (ibidem). Neste sentido,

> A hospitalidade parece sempre ter de lidar com o estrangeiro, ainda que a distância e a estranheza que lhe são próprias possam ser variáveis. Dificilmente se concebe outra hospitalidade que não a dada a um outro, a um estrangeiro. Este chega em terras estrangeiras que ele pisa e percorre por caminhos ora hostis, ora acolhedores (MANZI; TOUDOIRE-SURLAPIERRE, 2011, p. 795).

Portanto, para Derrida "a hospitalidade não pode pagar uma dívida, nem ser exigida por um dever: gratis, ela não "deve" abrir-se ao hóspede nem "conforme o dever"" (2003, p.73), sendo algo despretensioso, que não queira nada em troca, apenas o bem-estar do outro. Contudo, a "hospitalidade se apresenta como uma ponte frágil e perigosa estabelecida entre dois mundos: o exterior e o interior, o fora e o dentro" (GRASSI, 2011, p.45) e sabemos que muitos não querem nem buscam essa relação com o outro, com o diferente. Porém, entre a hospitalidade e a hostilidade, a significância do ato de acolher não permite que a atitude hostil

prevaleça, mas sim a noção hospitaleira. Afinal, "não existe hospitalidade sem acolhida e que a acolhida aviltada transgride a ética da hospitalidade. A hospitalidade é a abertura ao outro, mas a acolhida do outro é uma violência ao outro e veicula de alguma forma um risco da usurpação" (BINET-MONTANDON, 2011, p.1172).

Neste sentido, podemos afirmar a simplicidade presente no ato de acolher, em que “nem cômodo nem espontâneo, o gesto de hospitalidade para com o estrangeiro de passagem transforma a hostilidade latente de um elemento exterior numa acolhida benévola, afável, amena, cortês” (MONTANDON, 2011, p.41). Assim, ao considerarmos aquilo que nos aproxima, as ditas diferenças se tornam mínimas e não ganham espaço de disputa na perspectiva acolhedora. Isso, pois nesta dinâmica entre exclusão e integração, a acolhida é “parte dos ritos da hospitalidade [...] com a ajuda dos quais um indivíduo abandona um antigo status para adquirir um novo. Nesse caso é o status de estrangeiro que é perdido e o de membro da comunidade é que é adquirido” (BINET-MONTANDON, 2011, p. 1173). Desta forma, temos aqui a diferenciação conceitual em que a nossa perspectiva de acolhimento se constroi. Sendo assim,

> A acolhida pode ser definida de fato como o momento inaugural e decisivo da hospitalidade [...] Nas diferentes cerimónias de acolhida, esse paradoxo se traduz pela presença contraditória de uma lógica de integração - em que o estrangeiro, ao compartilhar certo número de elementos simbólicos, torna-se parte do grupo que o acolhe e da manutenção da alteridade - na qual o estrangeiro conserva o seu status de estrangeiro, para salvaguardar a diferença constitutiva da identidade de cada um (BINET-MONTANDON, 2011, p.1171).

De forma geral, será a troca entre indivíduos que irá desencadear a hospitalidade, mas antes disso é necessário o acolhimento, pois um é o ponto de partida, sendo a acolhida a abertura de portas para a permanência em forma de hospitalidade. Neste sentido, aqui consideramos o acolhimento a ação e a hospitalidade o resultado. Assim, neste estudo falaremos do acolhimento no espaço educativo, ou seja, as ações mobilizadoras da escola, enquanto gestão, dos professores e dos alunos, que irão se firmar em hospitalidade plena. Porém parte-se sempre da ação, do movimento voluntário e espontâneo de acolher aquele que chega, indiferente da sua condição ou do que deverá ser realizado para que este se sinta acolhido. Somente após isso, estaremos consolidando a Pedagogia da Hospitalidade de Baptista (2005), que, por sua vez, fundamenta-se nos princípios reguladores de respeito em relação à alteridade e nas diversas formas de se relacionar com o outro. Neste sentido, temos a “hospitalidade como forma de viver em sociedade, de “transpor a soleira””, construída através

de “práticas de acolhimento que permitam tornar as relações mais próximas e humanas” (MACIEL, 2016, p.42).

Logo, o acolhimento pode ser entendido como o primeiro encontro entre o meio externo e o meio interno, uma forma de receber o outro. No entanto, como já vimos, Binet-Montandon (2011) argumentam que a hospitalidade não pode existir sem uma acolhida adequada. Porém, uma recepção desrespeitosa, que não preserva a individualidade e o espaço do outro, pode violar os princípios éticos da hospitalidade. Nesse contexto, a maneira como o acolhimento é realizado pode influenciar as relações estabelecidas para a integração do aluno migrante e refugiado no ambiente escolar, tendo em vista sua particularidade cultural e como indivíduo, a fim de não transgredir as regras do respeito e da individualidade. Afinal, as noções de acolhimento de modulam e se esclarecem através da experiências e das trocas com o outro, sendo assim “um exercício contínuo de (des)equilibrações e de acomodações para se tornarem melhor qualificadas e dotadas de formas mais humanas e apropriadas de convívio” (MANTOAN, 2022, p.8). Portanto,

> A hospitalidade incondicional desqualifica a categorização de certos alunos em grupos que podem ou não os favorecer no acesso à escola. Ora, um grupo e uma categoria são sempre uma invenção que confina pessoas a uma identidade fixada e estabelecida em razão de um ou outro atributo escolhido, firmado, estabelecido. Nenhum atributo dá conta do que o humano é por inteiro. Somos seres unívocos, mesmo dentro de um mesmo grupo identitário no qual queiram ou queiramos nos alojar. A capacidade multiplicativa da diferença de cada um de nós, o devir e o tornar-se alguém desmistificam a diversidade, a pluralidade, que celebram o politicamente correto, aceitando, tolerando os diferentes, aqueles negativamente valorados pela diferença entre uns e outros e a diferença de uns sobre os outros (MANTOAN, 2022, p.7).

Desta forma a “hospitalidade pura consiste em acolher aquele que chega antes de lhe impor condições, antes de saber e exigir qualquer coisa, seja um nome ou um "documento" de identidade” (MICHAUD, 2011, p. 1007). Assim, na perspectiva educacional acredita-se que o processo de acolhimento do migrante e do refugiado no ambiente escolar tem seu início no momento da sua chegada, ou seja, já na matrícula na instituição. Contudo, é nesse momento que a primeira barreira é imposta, e não pela questão burocrática e documental que possui amparo legal e jurídico, mas pela comunicação, pela língua. Neste sentido, destaca-se que

> Entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito

> do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? É este paradoxo que vamos precisar. (DERRIDA, 2003, p.15)

Assim, não há desvinculação entre o ato de comunicar e o ato de acolher, afinal “a língua é hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p.117). Todavia, o processo transversal da língua no acolhimento na escola perpassa diversos desafios, dentre eles uma violação identitário do aluno migrante e refugiado que se vê obrigado a deixar seu idioma para se comunicar em um novo espaço e ali ser integrado, acolhido. Porém, rememora-se que eles "continuam muitas vezes a reconhecer a língua, a língua dita materna, como sua última pátria, mesmo a sua última morada. [...]como se a língua fosse um resto de pertencimento" (DERRIDA, 2003, p.79). Neste sentido, conforme as reflexões de Baptista (2002) sobre a escola e suas interações como um espaço de hospitalidade, enfatiza-se a importância da recepção calorosa e do diálogo com o outro, acolhendo-o e oferecendo apoio, mas sem abrir mão de suas próprias ideias e convicções. As relações estabelecidas nesse contexto têm o propósito de integrar, respeitando a diversidade, e não de homogeneizar ou impor padrões uniformes. Logo,

> Uma escola *aberta ao* meio é uma escola que marca o mundo exterior com a sua iniciativa e, ao mesmo tempo, se afirma como capaz de acolher dentro de si mesma a interpelação que lhe chega desse mundo. Precisamos de escolas com alma, com identidade e com rosto. Precisamos de escolas que sejam, efectivamente, lugares de encontro humano. Precisamos de escolas que se constituam em lugares de hospitalidade [...] (BAPTISTA, 2005, p. 72-73).

Ainda, de acordo com a visão de Baptista (2005), a hospitalidade pode se manifestar como um espaço de escuta na educação, no qual se constroi conexões sociais centradas no outro. Através da reflexão pessoal, essa abordagem pode resultar em uma relação dinâmica e estrutural entre professor-aluno, ou seja, uma dinâmica de alteridade se estabelece entre os participantes do processo educacional. Nesse contexto, é a escuta que dá tom à relação, criando um ambiente propício para o diálogo e a troca de conhecimentos. Isso, pois a hospitalidade na educação se manifesta quando não há um fechamento relacional, ou seja,

quando os envolvidos não apresentam surdez relacional, mas sim estão abertos à interação. Pelo contrário, ela é estabelecida quando os sujeitos se envolvem em dinâmicas relacionais de acolhimento, demonstrando receptividade e abertura para se envolverem uns com os outros. Contudo,

> Não se trata, portanto, de um acolhimento generalizado e abstrato, mas sim da atenção ao testemunho de alteridade de cada aluno, enquanto ser humano absolutamente único. É certo que os alunos não estão na escola por convite, como se fossem visitantes ocasionais, mas sim por obrigação. [...] os imperativos de educação e de acolhimento não são antagónicos. A arte pedagógica consiste, precisamente, em saber transformar a obrigação em convite à formação, um convite desenvolvido de tal maneira que acaba por converter a necessidade em oportunidade (BAPTISTA, 2016, p.209).

Neste sentido, o ato de acolher modifica o ambiente escolar a ponto de que, o que antes era tido como um espaço, agora "transforma-se em lugar a partir da relação humana que o simboliza, ou seja, quando é subjetivamente apropriado e construído, constituindo-se em referência pessoal" (BAPTISTA, 2016, p.206). Assim, no momento em que a escola se torna um lugar é porque nela há afeto, há troca, há respeito, há pertencimento, o que de acordo com Baptista (2016) transforma a escola em um lugar de hospitalidade. No entanto, vale recordar que "a experiência de hospitalidade ultrapassa o momento do acolhimento, ela implica uma dedicação responsável e cuidadosa em relação àquele que é acolhido" (BAPTISTA, 2016, p.209). Por isso, em um primeiro momento o ato de acolher se torna a base fundamental quando recebe-se um aluno migrante ou refugiado na instituição, afinal será esse acolhimento, através da conduta institucional e das práticas educativas necessárias, que efetivará a hospitalidade.

Assim, "temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade" (hooks, 2017, p.50). Para que isso ocorra "escola hospitaleira propõe uma reviravolta, [...] para enfrentar o controle e valores conservadores da hospitalidade condicional da escola para alguns" (MANTOAN, 2022, p.13). Sendo construída uma escola de todos e para todos a partir das relações, trocas e escutas de todos, sem deixar ninguém de fora deste processo. Afinal, o ensino na hospitalidade "produz a trama necessária entre os envolvidos no ato de conhecer; onde aluno e professor se misturam e se tornam partes interessadas de uma mesma busca. O ensino hospitaleiro implica uma relação entre professor e aluno que se baseia na confiança, no respeito mútuo" (MANTOAN, 2022, p.11). A

hospitalidade na educação nos convida a redefinir o papel do aluno e do professor, em meio a formas inusitadas de ensinar e aprender que se desenvolvem em uma mesma sala de aula. Nessa dinâmica, somos provocados pelas perturbações resultantes do confronto das nossas diferenças. Embora alunos e professores estejam reunidos no mesmo ambiente, cada indivíduo o habita de maneira única, convivendo com o conhecimento de acordo com seu tempo, interesse e formas pessoais de abordá-lo. Essa abertura para a diversidade de perspectivas e ritmos de aprendizado enriquece o processo educacional, permitindo a coexistência de múltiplas experiências de aprendizagem dentro do espaço compartilhado da sala de aula. Portanto,

> Com reciprocidade, não é preciso que todos sejamos iguais para atingir a aceitação e a mutualidade. Se a igualdade for vista como a única norma aceitável para que pessoas possam se encontrar além de fronteiras e criar comunidades, então há pouca esperança. Felizmente, a reciprocidade é um alicerce mais construtivo e positivo para o estabelecimento de vínculos que permitam a existência de diferenças de status, posição, poder e privilégio, sejam eles determinados por raça, classe, sexualidade, religião ou nacionalidade (hooks, 2022, p.140)

Desta forma, enfatiza-se que “não há contradição entre acolhimento e ação educativa. Na medida em que se procura acolher [...], se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano” (STACCIOLI, 2013, p.29). Afinal, considerando o exposto até aqui, fica evidente que o acolhimento desempenha um papel fundamental na prática educativa, pois é por meio desse processo caloroso e inclusivo que os estudantes e demais membros da comunidade escolar se sentem valorizados e acolhidos em seu ambiente de aprendizagem, sendo “uma ideia chave no processo educativo" (STACCIOLI, 2013, p.25). Neste sentido, quando os educadores promovem uma atmosfera acolhedora, estimulam a confiança e a empatia, permitindo que os alunos se expressem livremente e se engajem ativamente no processo educacional. Além disso, o acolhimento contribui para a construção de laços afetivos e de respeito mútuo, facilitando o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto em seu crescimento acadêmico quanto em sua formação cidadã. Ao valorizar cada indivíduo e suas singularidades, o acolhimento potencializa o sentido de pertencimento à comunidade escolar, promovendo um ambiente favorável ao aprendizado significativo, à convivência harmoniosa e ao desenvolvimento pleno de cada aluno. Assim, o acolhimento é “um princípio que oferece, também, satisfação, interesse e um renovado prazer de construir a escola com crianças reais, em meio a pessoas de verdade” (STACCIOLI, 2013, p.45).

Neste sentido, bell hooks enfatiza que “comprometimento com ensinar bem é um comprometimento com o servir. Os professores que fazem o melhor trabalho estão sempre buscando atender às necessidades dos estudantes” (hooks, 2021, p.141). Desta forma, a necessidade do aluno migrante e refugiado que adentra a sala de aula é sentir-se pertencente àquele espaço, onde o professor se torna uma testemunha iluminada[13] no ato de acolher, transformando assim o *acolhimento em prática pedagógica*. Contudo, ao acolher o aluno migrante e refugiado há um cuidado que deve ser tomado, pois

> [...] não basta para que haja hospitalidade que o estrangeiro entre num grupo ou num dado lugar, mas que faça parte dele, ou seja, que possua direitos reconhecidos (ainda que estes sejam limitados ou inferiores aos da comunidade). Assim nele se dobra aos códigos e às regras do grupo qual se junta momentaneamente. A contradição vem do fato de que ele deve então mimicar ou imitar os ritos e os códigos do grupo que não são os seus. A relação do estrangeiro com a hospitalidade faz refletir sobre a própria noção de rito. Segundo Van Gennep, a integração num grupo não constitui nem mais nem menos do que um teste da margem. Esta exige que o novo membro se separe de seu grupo de origem para se fundir completamente no outro. Ora, o próprio status do estrangeiro (o que o define) impede que essa “agregação", para retomar um termo de Van Gennep, ocorra completamente. O estrangeiro é esse outro que não deve nunca ser completamente assimilado ao outro (seria perder sua especificidade de estrangeiro) (MANZI; TOUDOIRE-SURLAPIERRE, 2011, p.800-801).

Afinal, não basta acolher no ambiente sem abraçar a complexidade identitária e cultural daquele estudante, onde a convivência não deve apagar nem anular as diferenças e sim “acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim, viver com elas e não apesar delas” (BOFF, 2006, p. 103). Somente assim, o acolhimento como prática pedagógica se torna real, pois “ao nos comprometermos a construir uma comunidade, somos chamados a um pacto de amor, de estender essa comunhão até mesmo quando enfrentamos a rejeição [...] somos chamados a ser promotores da paz” (hooks, 2022, p.112) e isso, por sua vez, vão de encontro com ações atravessadas pela educação intercultural, pela interculturalidade.

4.2 Interculturalidade

Os movimentos migratórios, ao longo do tempo, construíram a sociedade que hoje somos. Uma sociedade multiétnica constituída de uma imensa diversidade de culturas e “reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas

[13] A psicanalista Alice Miller usou o termo “testemunha iluminada” para se referir à pessoa que permanece ao lado de quem está sendo menosprezado e oferece um modelo diferente de interação (hooks, 2021, p.148-149).

identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais" (SOUZA; FLEURI, 2003, p.54-55). Afinal, "as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos" (HALL, 2023, p.35). Ainda, sabe-se que

> As sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) — e com crescente intensidade desde então — a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente "mistas" (HALL, 2023, p.52).

Assim, tendo em vista que a América Latina, como já dito anteriormente, é um continente pluricultural, que foi formado, construído e moldado pelos distintos processos migratórios ao longo da história. Contudo, não podemos esquecer das raízes colonialistas de muitos destes deslocamentos, que impactam a sociedade latina até os dias de hoje, pois

> Ao contrário do colonialismo, que é tipicamente entendido como uma relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer lugar do mundo, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população por meio da ideia de raça. que é então naturalizado – na América Latina, mas também no planeta – como um modelo de poder moderno e permanente (WALSH, 2012, p.66)[14].

Nesta perspectiva, Catherine Walsh desenvolve em seus estudos a perspectiva de laço entre decolonialidade e interculturalidade, como projetos que caminham juntos e que pelos olhos de Vera Candau nos levam a pensar sobre Educação Intercultural. Contudo, inicialmente é necessário distinguir termos que às vezes acabam sendo utilizados como sinônimos, mas que possuem conotações distintas: multi, pluri e interculturalidade. Podemos considerar a *multiculturalidade* um termo descritivo, pois se refere às múltiplas culturas existentes em um espaço, mas que não necessariamente se relacionam (WALSH, 2009a, 42). Como exemplo temos Stuart Hall, que em trecho citado anteriormente nos fala de sociedades multiculturais e que ao longo de sua obra utiliza muito este termo. Já a *pluriculturalidade*, é um termo que se

[14] Traduzido de: "Distinta al colonialismo que se entiende típicamente como relación política y económica que involucra la soberanía de un pueblo o nación sobre otro en cualquier parte del mundo, la colonialidad es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente".

refere mais a latino-américa e sugere uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas coexistem em um espaço territorial e juntas, supostamente, fazem toda uma nação (WALSH, 2009a, p.44). A *interculturalidade*, por sua vez, é

> entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Sendo um princípio ideológico e político, proposto inicialmente pelo movimento indígena equatoriano – e não um conceito concebido a partir da academia –, a interculturalidade abre horizontes e abre caminhos que confrontam o colonialismo ainda presente, e convidam a criar posições e condições, relações e novas e diferentes estruturas. Refiro-me a esse processo de luta quando uso o termo "decolonial". [...] A interculturalidade é um projeto que por necessidade convoca todos aqueles preocupados com os padrões de poder que mantêm e continuam a reproduzir o racismo, a racialização, a desumanização de uns e a supere e superumanização de outros, a subalternização de seres, saberes e modos de viver. Seu projeto é a transformação social e política, a transformação das estruturas do pensar, agir, sonhar, ser, ser, amar e viver (WALSH, 2009a, p.14-15)[15].

Desta forma, diferente dos cunhos descritivos e definidos de multi e pluriculturalidade, a interculturalidade parte de um cunho político, a interculturalidade pode e deve ser pensada mais como um verbo de ação e menos como um substantivo (WALSH, 2009a, p.41). Ainda, a interculturalidade parte, é pensada a partir dos grupos historicamente subalternizados, tendo no seu cerne o rompimento com a lógica colonial. Contudo, a interculturalidade se trata de uma perspectiva em constante construção e que por se tratar de um termo em voga o mesmo é encontrado em distintos contextos, atendendo diferentes interesses sociopolíticos (WALSH, 2012, 61). Assim, o conceito pode ter objetivos amplos e difusos conforme os interesses de quem o utiliza, desta forma Walsh (2012) explica a interculturalidade através de três perspectivas diferentes: a *relacional*, a *funcional* e a *crítica*. No quadro 2, a seguir, é possível compreender cada uma destas perspectivas a partir de uma síntese das definições de Walsh.

[15] Traduzido de: “entendida como processo y proyecto social, político, ético y epistémico. Al ser un principio ideológico y político, inicialmente propuesto por el movimiento indígena ecuatoriano – y no un concepto concebido desde la academia –, la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Me refiero a este proceso de lucha cuando uso el término “decolonial” [...] La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir”.

Quadro 2 – Perspectivas da Interculturalidade, segundo Walsh (2012)

	RELACIONAL	FUNCIONAL	CRÍTICA
DEFINIÇÃO GERAL	Trata-se do contato e troca de forma mais básica e geral entre culturas, ou seja, entre diferentes pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais. Podendo ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade.	Reconhece a diversidade e a diferença cultural, tendo como objetivos sua inclusão dentro da estrutura social estabelecida.	Tem como processo e projeto o questionamento profundo da lógica irracional instrumental do capitalismo e direciona para a construção de sociedades diferentes, uma outra ordem social.
OBJETIVOS/ TEORIAS	Parte do pressuposto de que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina, pois sempre houve contato e relação entre os distintos povos presentes no continente.	Busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância dentro do sistema existente. Não toca nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, sendo compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.	Parte da questão do poder, de seu padrão de racialização e da diferença que foi construída a partir dele.
PROMOVE/ POSSIBILITA/ FAVORECE	Limita a interculturalidade à relação – muitas vezes no nível individual – ocultando ou deixando de lado as estruturas da sociedade que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.	O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural tornam-se uma nova estratégia de dominação, que visa o controle dos conflitos étnicos e a preservação da estabilidade social, a fim de promover os imperativos do modelo neoliberal. Agora "incluindo" grupos historicamente excluídos.	Trata-se de um projeto que se fortalece para a transformação das estruturas. Visa intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo essa intervenção e transformação passos essenciais e necessários na própria construção da interculturalidade.
PROBLEMAS/ DESAFIOS	Esconde ou minimiza o conflito e os contextos de poder e dominação em que as relações ocorrem.	Responde e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais e não a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias.	Ainda não existe, é algo para construir. Sendo, um apelo dos povos que têm sido historicamente subjugados e subalternizados, bem como de seus aliados e dos setores que lutam ao lado deles, para a busca de uma reorganização social e descolonização, visando à construção de novos horizontes e realidades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Neste sentido, pode-se dizer, de forma geral, que a Interculturalidade Relacional é a forma mais básica do termo, pois o reconhece e compreende, mas se limita apenas às relações, sem gerar conflitos ou levantar opiniões tensionadoras. Já a Interculturalidade Funcional, como a própria Walsh versa, admite a necessidade de inclusão de indivíduos de grupos historicamente excluídos, contudo desde que se mantenha o sistema vigente, ou seja, o modelo neoliberal. A perspectiva funcional é a mais popular na América Latina e, por sua vez, acaba por orientar e definir as políticas de diversos Ministérios da Cultura, como também órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (WALSH, 2012, p.64). Por fim, a Interculturalidade Crítica, como entendida e apresentada por Walsh ainda não exista, é algo em construção, assim como o conceito geral de interculturalidade que está em constante caminhada e transformação. Contudo, destaca-se que

> A abordagem e a prática que emergem da interculturalidade crítica não são funcionais ao modelo de sociedade atual, mas sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, pautando seu reconhecimento e inclusão "gerenciáveis" na sociedade e no Estado nacional (uninacional pela prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – aqueles que mantêm a discriminação, a desigualdade e a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte da questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída a partir dele. A interculturalidade funcional responde e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; A interculturalidade crítica, por outro lado, é um chamado de e dos povos que sofreram uma subjugação e subalternização histórica, de seus aliados e dos setores que lutam, junto com eles, pela refundação social e descolonização, pela construção de outros mundos (WALSH, 2012, p.65)[16].

Desta forma, cabe esclarecer que tal pesquisa se pauta na perspectiva da interculturalidade crítica versada por Walsh, porém que se há consciência do seu processo de construção e da presença enraizada da perspectiva funcional nos processos relacionados à interculturalidade. Afinal, acredita-se que

---

[16] Traduzido de: “El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apun-talando su reconocimiento e inclusión “manejable” dentro de la sociedad y el Es-tado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros”.

> A interculturalidade é diferente em termos de relações complexas, negociações e trocas culturais, e busca desenvolver uma interação entre pessoas, saberes, práticas, lógicas, racionalidades e princípios de vida culturalmente diferentes; Uma interação que admite e parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o "outro" possa ser considerado um sujeito – com identidade, diferença e agência – com capacidade de agir. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a própria diferença. Também não se trata de essencializar identidades ou entendê-las como atribuições étnicas imóveis. Trata-se, sim, de promover ativamente processos de troca que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam a construção de espaços de encontro, diálogo, articulação e associação entre seres e saberes, significados e práticas, diferentes lógicas e racionalidades (WALSH, 2009a, p.45)[17].

Assim, começamos a nos aproximar da Educação Cultural, isso pois vemos que um dos pontos centrais da interculturalidade crítica é o outro e a valorização e o respeito de sua identidade. Afinal, a interculturalidade é inseparável da identidade e da noção de diferença, porque o relacionar-se de forma simétrica com os outros, seus saberes e suas práticas culturais requer que conheçamos, primeiramente, os elementos que formam e destacam nós mesmos enquanto diferente (WALSH, 2009a, p.46). Sobre isso, Candau salienta que não se deve "contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à mesmice" (CANDAU, 2002b, p. 19). Neste sentido, somos interpelados cotidianamente por distintas culturas, tradições e vivências de diferentes grupos, que nos são atravessadas das inúmeras formas e que irão (re)compor nossa identidade, onde precisa-se desmistificar a noção de que

> as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...), que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações (SOUZA; FLEURI, 2003, p.57-58).

[17] Traduzido de: "La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y princípios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el "otro" pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidade de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles.35 Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas".

Pelo contrário, as culturas são múltiplas, plurais e interseccionais, no qual ao reconhecermos as complexas relações pluriculturais podemos reverter, além de combater, os distintos meios de exclusão impostas hegemonicamente na escola e na educação. Isso, por sua vez, irá refletir na forma em que o migrante e o refugiado são vistos, pelo fato de não se ajustarem aos padrões, de língua e comportamento, por exemplo, que são esperados (SOUZA; FLEURI, 2003). Assim, a noção de interculturalidade se torna fundamental, pois proporciona "condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos" (SILVA, 2003, p.41-42), tida como

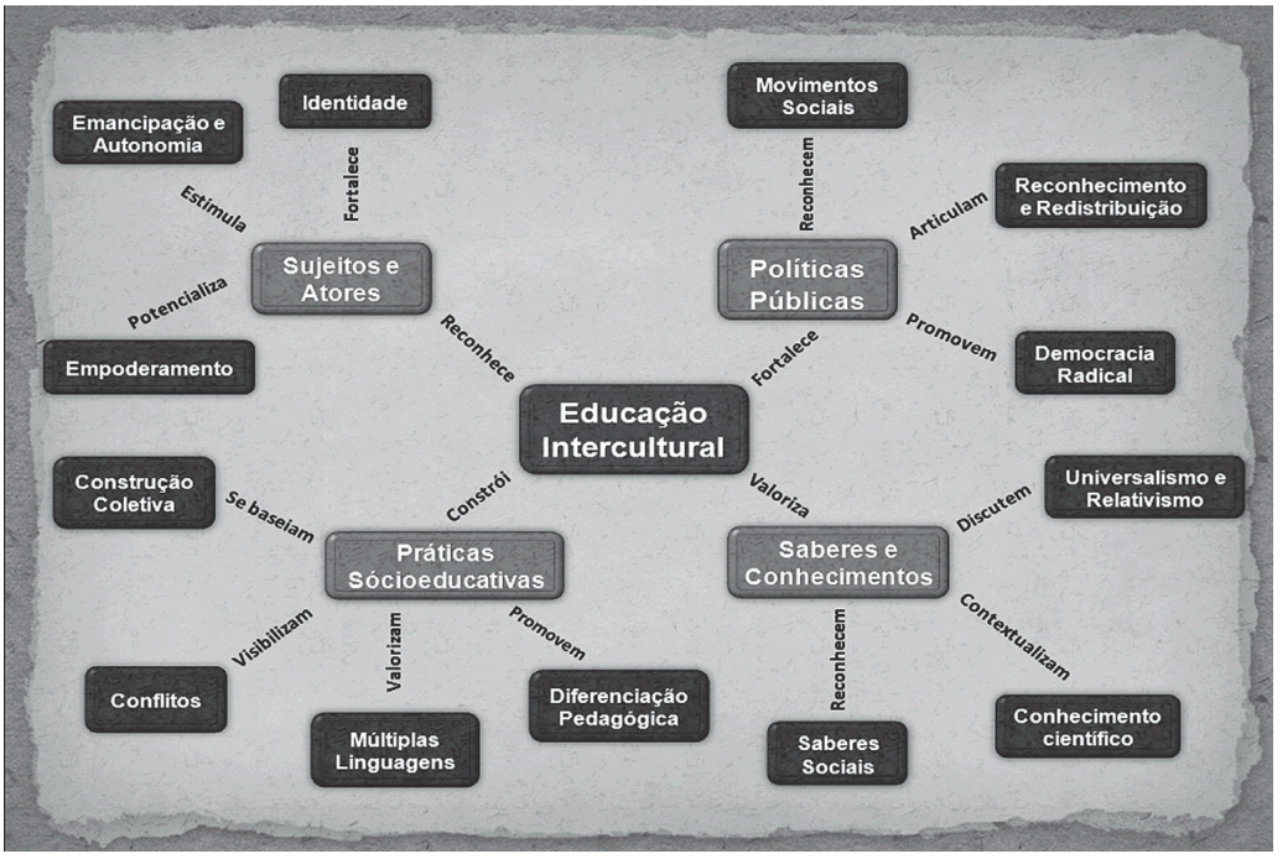
> um conjunto de processos devidos às interações de duas ou mais culturas, que podem ser tanto de origem étnica quanto de caráter migratório, em um mesmo espaço geográfico, apontando para a integração e reciprocidade de tal maneira que possam enriquecer-se mutuamente, conservando identidades próprias e ao mesmo tempo possibilitando o cruzamento dessas culturas que acabam, por sua vez, estimulando novas construções identitárias híbridas ou mestiças (SILVA, 2003 p. 49-50).

Neste sentido, essa experiência de interlocução entre culturas, uma experiência do entrelugar se torna não apenas uma provocação para o rompimento de modelos únicos de educação, mas como incentivo à construção de novas (SOUZA; FLEURI, 2003). De forma geral, a Educação Intercultural redefine a posição do professor em relação aos conhecimentos e à diversidade dos alunos, implicando em novos posicionamentos pedagógicos e relacionais. Trata-se de um processo que visa a superação de barreiras entre docente e estudante, que rompe as discriminações e preconceitos tidos na sala de aula. Candau nos diz que a Educação Intercultural "tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade" (CANDAU, 2002b, p.14). Ainda, a autora complementa versando que

> A perspectiva intercultural que defendo 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, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2002b, p. 52).

Dessa forma, mantenha-se a concordância com a autora no que acredita-se que se pauta uma Educação Intercultural, afinal essa perspectiva educacional se ramifica e atinge positivamente e de forma diversificada os componentes da educação. A seguir, podemos observar na Figura 5, um mapa conceitual construído por Candau para evidenciar as potencialidades da Educação Intercultural.

Figura 5 – Mapa Conceitual sobre Educação Intercultural



Fonte: Candau, 2012

Desta forma, a perspectiva intercultural atravessa todo o ambiente educacional, onde a escola possui "papel fundamental no processo de construção identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento" (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES 2013, p. 34). Assim, a interculturalidade abre caminhos para a transformação da escola em um ambiente acolhedor, que propicie relações de ensino-aprendizagem colaborativas e compartilhadas, comprometida com a coletividade, em que a

> A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo- alentam a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009b, p.25).

Desta forma, reconhecer a dimensão intercultural da escola permite uma educação voltada para a cidadania global. Pois, através dos diferentes contextos e relações tidas no ambiente escolar o indivíduo se compreende como "parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo, parte integrante de uma comunidade, de uma sociedade, de uma nação ou de um planeta" (MORAES, 1997, p. 188). Assim, em espaços educacionais integrados culturalmente temos a oportunidade de aprender e ensinar entre a diversidade, sendo críticos e conscientes sobre a diferença sem permitir que ela nos separe (hooks, 2021, p.138). Neste sentido, a promoção da diversidade permite a construção de um ambiente educacional confiável para a vivência identitária múltipla, pois o medo da exclusão do espaço para a certeza do acolhimento, do abraço, da escuta e do compartilhamento, permitindo a formação de espaços atravessados por relações de afeto, respeito, empatia, alteridade e confiança. Isso, pois

> Criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia. Muitas pessoas temem encontrar diferenças porque acham que as nomear com sinceridade levará ao conflito. A verdade é que a nossa negação da realidade da diferença criou um contínuo conflito para todos. Nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como "somos todos humanos, todos iguais" e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem. E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal (hooks, 2021, p.176-177).

Assim, a potência da vida e das relações está na diferença. Tendo em vista ainda que o "o migrante é necessariamente portador de interculturalidade e produtor de subjetividades híbridas" (ELHAJJI, 2023, p.87) a Educação Intercultural se faz ainda mais necessária e urgente. Considerando que, para o aluno migrante e refugiados os seus trajetos (espaciais) e trajetórias (sociais), na diversidade e na adversidade, o levaram "a ressignificar as referências

materiais e simbólicas que o interpelam para poder projetar-se narrativamente e construir-se socialmente" (ibidem). Assim, de não mudarmos a nossa ótica quanto a educação e nos situarmos perante as diferenças culturais como "riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos" (CANDAU, 2016, p.809). Desta forma, fica evidente que quando a diversidade permite que o ambiente se transforme e se modifique pelos vínculos que constroi, tornamos o ambiente escolar uma comunidade engajada com a perspectiva intercultural e com o acolhimento como prática pedagógica.

5 RAMOS: desdobramentos metodológicos

> *O tempo arbóreo é cíclico, recorrente, perene; o passado e o futuro respiram no mesmo momento, e o presente não flui necessariamente em uma única direção; em vez disso, traça círculos dentro de círculos, como os anéis que encontram quando nos cortam. O tempo arbóreo é equivalente ao tempo das histórias — e, como uma história, uma árvore não cresce em linhas perfeitamente retas, curvas precisas ou ângulos retos exatos, mas se dobra, se retorce e se bifurca em formas fantásticas, lançando galhos de maravilha e arcos de invenção. (SHAFAK, 2023, posição 778)*

Da mesma forma que as raízes fixam a árvore ao solo, os ramos consolidam a árvore no espaço, pois são eles os responsáveis por carregar as folhas, as flores e os frutos que virão. São os ramos que sustentam toda a copa, com suas bifurcações, suas curvas e suas dobras, que mantém a visão encorpada que temos das árvores. Assim também é com a metodologia de uma pesquisa, que através dos seus desdobramentos e ramificações acabam por manter o escopo de um estudo coerente, robusto e vívido. Neste sentido, ao atrelarmos pesquisa ao fazer educacional, a escola e o sistema de educação acabamos por nos deparar com uma realidade múltipla de possibilidades e bifurcamentos, no qual fazer "pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo" (MASSCHELEIN, 2008, p. 42). Afinal, é sabido da complexidade fenomenológica da educação, no qual o seu processo de compreensão deve considerar todas as dimensões humanas que constroem aquele espaço e as relações que o permeiam. Portanto, é no ambiente escolar que a pesquisa educacional irá desenvolver hipóteses e teorias advindas das situações experienciadas cotidianamente, pois é na escola que acontecem as vivências pulsantes das relações com o outro (GHEDIN; FRANCO, 2011). Desta maneira,

> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p.41).

Assim, adentrar os muros da escola se torna fator fundamental para esta pesquisa, pois apenas por meio da inserção no espaço de estudo e o convívio com os encadeamentos gerados pelas relações ali realizadas, será possível compreender pelo campo empírico de que forma a escola pode impulsionar o pertencimento de alunos migrantes e refugiados. Isso porque, embora disponhamos de "um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos [...], não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social" (VELHO, 1978, p.40). Ou seja, será por meio da convivência e da escuta atenta de parte da comunidade escolar que se buscará entender os impactos das práticas pedagógicas ali realizadas. Sendo assim, considera-se que "o campo é como um mergulho no seio de uma comunidade, de um meio social ou de um lugar que fascina porque somos sempre neófitos de um mundo desconhecido" (AGIER, 2015, p.39), pois o trabalho de campo

> tem como uma de suas características um profundo envolvimento do pesquisador com o seu objeto de estudo que não é um documento distante ou uma fria frequência estatística, mas um conjunto de pessoas, identidades e relações caoticamente percebidas pelo investigador nos seus primeiros momentos de trabalho. É a partir deste conjunto nebuloso que o pesquisador procura inventar uma forma e com ela iluminar suas hipóteses de teorias (MATTA, 1976, p. 20).

Nesta perspectiva, aproximou-se de concepções metodológicas atreladas à etnografia, que nada mais é que "um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade" (ANDRÉ, 1995, p.27). Portanto, ao pensar sobre o uso da etnografia na educação é necessário atentar-se para a realização de reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem inseridos em um contexto cultural mais amplo, promovendo relações com o que se encontra dentro e fora dos muros da escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido a inserção em uma escola baseada nas perspectivas etnográficas visa o estabelecimento de relações, a seleção de informantes, a transcrição de textos, o mapeamento contextual, o registro em diário de campo e as observações do espaço (GEERTZ, 1989, p. 4) no qual

> O trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar. O enfoque da pesquisa centra-se no contexto de cada escola, vista como uma comunidade cultural que elabora sentido e significado para suas ações ao mesmo tempo que condiciona e estabelece um conjunto de relações e práticas mediante os sujeitos que vivenciam sua realidade. A pesquisa etnográfica procura compreender

> como se dão essas relações em seu contexto e em que sentido revelam uma cultura construída com base na escola (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.203).

Ainda, etnografia está relacionada a "um modo de perceber o mundo do outro ou de "treinar" o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.180). Além disso, atrela-se a perspectiva etnográfica ao estudo de caso, diante do fato da pesquisa ser realizada em uma determinada escola de Porto Alegre devido as suas características relacionais com a educação de migrantes e refugiados, afinal "um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa" (STAKE, p. 1988, p.254). Ainda, Ghedin e Franco consideram que o estudo de caso é considerado a forma ideal de relatório de pesquisa de cunho etnográfico (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.192). Dito isto, a presente pesquisa define-se como um Estudo de Caso Etnográfico, no qual sabe-se que

> Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 1995, p.31).

Ademais, Sarmento (2011, p.16) versa que não se trata de uma questão de método que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas sim da sua perspectiva, enfoque ou orientação, no qual a definição de um Estudo de Caso Etnográfico impõe um determinado desenho investigativo e o emprego de métodos que convergem com essa orientação, ou seja: análise documental, observação participante e entrevistas.

Desta forma, ao falarmos sobre análise documental, parte-se da perspectiva de Gil (2002, p.45), que versa que "a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa". No qual, esse método envolve a investigação cuidadosa de documentos diversos, como textos, imagens e registros audiovisuais, para obter informações relevantes sobre o tema de estudo. No caso desta pesquisa a mesma se dará, inicialmente, através da

organização dos dados sobre o perfil dos alunos migrantes e refugiados da escola da pesquisa, adentrando também por registros que a instituição possa ter sobre estes estudantes e seu processo de adaptação e permanência no ambiente escolar. Ainda, se fará uso dos registros fotográficos presentes na rede social *Facebook* que a escola possui, a fim de traçar suas ações voltadas para a perspectiva do acolhimento dos alunos migrantes e refugiados. Ademais, destaca-se que outros documentos ainda não previstos nesta etapa podem surgir para complementar a pesquisa e que serão incluídos de acordo com a necessidade.

Como outra etapa temos da observação participante, que é chamada assim pois "parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (ANDRÉ, 1995, p.28). Ainda, Sarmento reforça que "como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de acção que não seja, num certo sentido, sempre participante" (2011, p.23). Neste sentido, Augé afirma que toda etnografia atualmente é por si só uma antropologia, porque "todos pertencemos ao mesmo mundo e, por essa razão, o observador, seja ele quem for faz parte daqueles que ele observa" (AUGÉ, 2014, p.7) e tal visão se entrelaça com a perspectiva já exposta de que, no fim, somos todos migrantes. Assim, a realização da pesquisa dita neutra se torna ainda mais impossibilitada de ser posta em prática, sem considerar que se acredita que "todo ato de pesquisa é um ato político" (ALVES, 1980, p.73). Complementa-se ainda que "a proximidade com a experiência alheia não faculta ao pesquisador conhecer o que significa aquela experiência que o outro faz de si mesmo em sua identidade construída no coletivo da cultura introjetada no universo de cada indivíduo" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.180).

Neste sentido, encontram-se organizados junto a escola momentos de observação participante do cotidiano escolar, perpassando por momentos formativos dos professores, ações de gestão, inserção em sala de aula, momentos informais entre alunos e professores em intervalos e momentos de entrada e saída da escola, como também em eventos e sábados letivos que venham a ocorrer. Para que isso ocorra de forma diversificada e que cumpra atingir os distintos âmbitos e espaços do ambiente escolar, organizou-se um calendário de observações junto com a gestão da escola. De forma geral, as observações aconteceram ao longo de quatro meses (de agosto a novembro de 2023), dois dias por semana buscando abranger ao longo do período uma paridade no que se trata dos dias da semana e turnos. As observações participantes foram registradas em um Diário de Campo, que servirá de subsídio para os capítulos seguintes deste texto.

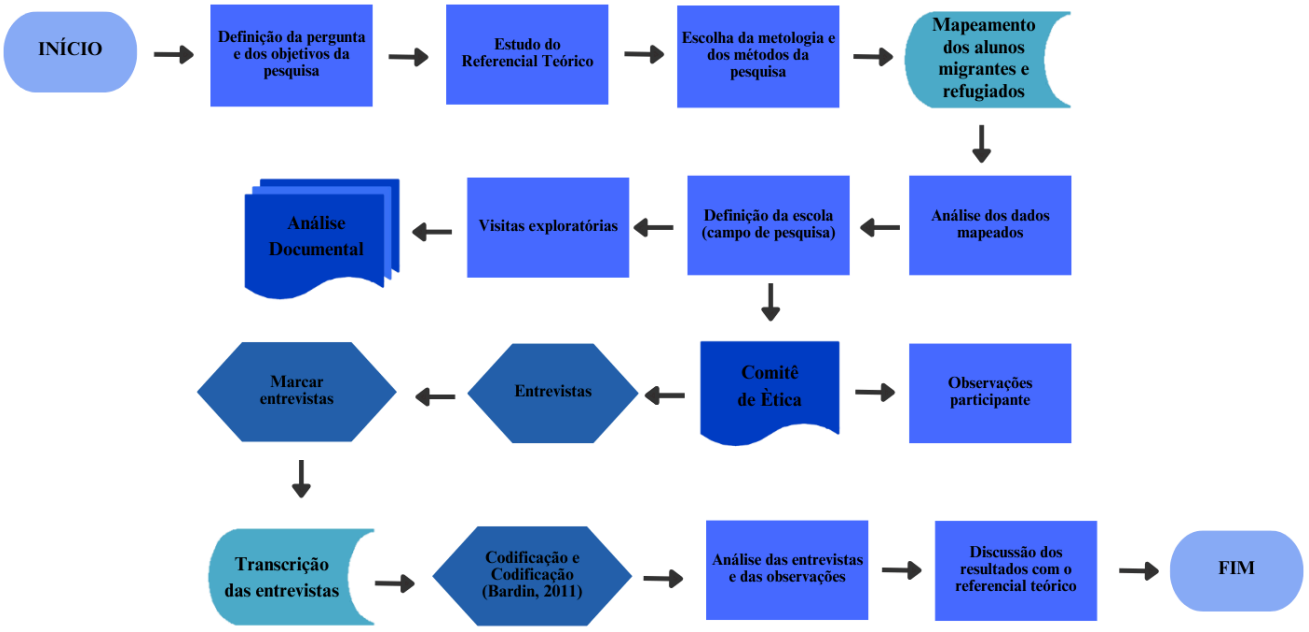
Ainda, no que se trata sobre as entrevistas, as mesmas ocorreram de forma semiestruturada no início do mês de dezembro de 2023, pois baseada em Kaufmann “[...] os princípios da entrevista compreensiva não são nada além da formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo” (2013, p.28). Assim, a estrutura dos questionamentos se construíram ao longo dos meses de observação participante, a fim de compreender melhor as lacunas que podem ser supridas pelos relatos dos participantes da pesquisa (o roteiro pode ser conferido no Apêndice D). Neste caso, realizou-se a escuta de professores e gestores, no ambiente escolar, em momento agendado e com consentimento e ciência do participante, tendo sigilo sobre sua identidade. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, onde por sua vez, serão analisadas através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se dá em três partes. Primeiramente, teremos a organização da análise, que nada mais é que a etapa básica onde se ordena o material das entrevistas, para que se possa dar seguimento para a fase seguinte: a codificação. Nesta etapa, os dados são transformados de forma sistêmica e agregados em unidades de registro, que nada mais são que "certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavras” ou a “frase” (BARDIN, 2011, p. 134). Ainda, considera-se a unidades de contexto do excerto, ou seja, de que pergunta, frase ou parágrafo aquele código saiu (ibidem, p.137). Finalmente, temos a etapa de categorização, em que a partir das identificações anteriormente realizadas se buscará a relação com conceitos teóricos pré-estabelecidos na fase inicial do estudo e os objetivos da pesquisa. Assim, por fim

> O modo de investigação relaciona-se com os métodos utilizados para a recolha, análise e tratamento da informação. Esses métodos, em correspondência com as três tarefas centrais da investigação etnográfica, acima enunciadas, são a observação participante das práticas quotidianas nas escolas, as entrevistas aos alunos, aos(às) professores(as) e outros membros das comunidades educativas, e a análise de conteúdo do conjunto de documentos produzidos pela escola. O cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar a triangulação (SARMENTO, 2011, p.20).

Desta forma, ainda, de acordo com Yin “quando você realmente triângulos os dados, as descobertas do estudo de caso foram apoiadas por mais do que uma única fonte de evidência” (2015, p.125), o que é fator de suma importância para a confirmação de informações, principalmente em um estudo de caso “dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepôr à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade” (SARMENTO, 2011,

p.20-21). Assim, através do cruzamento de informações, torna-se possível compreender aquilo que, porventura, não se alinha, utilizando-se de outras fontes ou perspectivas para uma explicação mais segura daquilo que se harmoniza, porém não se limita somente a isso. A triangulação da informação possibilita identificar, em caso de divergência entre os dados, um ponto de tensão, uma contradição, a manifestação de uma forma singular de ser, pensar e agir, aproximando o relatado da realidade (ibidem). Neste sentido, visando sintetizar a organização metodológica da presente pesquisa, apresentada até aqui, organizou-se o esquema da Figura 6.

Figura 6 - Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para a realização das entrevistas, selecionou-se após as observações participantes 10 professores e equipe de gestão em que gostaríamos de ouvir seus relatos. Precisa-se enfatizar que todos os convidados aceitaram participar (assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e a realização das entrevistas se deram no mês de dezembro de 2023 em momentos livres ou de planejamento destes professores. No Quadro 3, podemos observar o perfil variado deste participantes, abarcando professores com uma vasta experiência em sala de aula, como também recém formados, passando por diferentes áreas formativas dentro das humanidades.

Quadro 3 – Perfil dos participantes das entrevistas

PSEUDÔNIMO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO ATUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO
Amanda	Pedagogia	Diretora (há 3 anos)	7 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e na escola
Antonio	Geografia (Graduação, Mestrado e Doutorado)	Anos Finais do Ensino Fundamental	2 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e na escola
Branca	Letras	Supervisora (há 1 ano)	21 anos de atuação
Carlos	Letras Francês e Mestre em Língua Francesa	Professor de Projeto (há 2 anos)	24 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e na escola
Cecília	Letras Português/Inglês e Pós em Gestão Educacional	Orientadora (há 2 anos)	20 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e 3 anos na escola
Luna	Pedagogia e Mestranda em Educação	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e na escola
Maia	Magistério, Pedagogia, Pós em Educação Especial e Graduanda em Psicologia	Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	17 anos de atuação, sendo 6 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e 1 ano na escola
Margarida	Letras Português/Inglês e Pós em Ensino de Inglês	8º e 9º ano do Ensino Fundamental	20 anos de atuação, sendo 8 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e 2 ano na escola
Ther	Letras Português/Literatura e Pós em Literatura Brasileira e LIBRAS	Anos Finais do Ensino Fundamental	15 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e 1 anos na escola
Tica	Letras Português/Espanhol	Espanhol para 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e Professora de Projeto	24 anos na Rede Municipal de Porto Alegre e 1 anos na escola

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ademais, na sequência, serão detalhadas as questões éticas que envolvem essa pesquisa e no subcapítulo seguinte, apresentaremos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, em Porto Alegre, instituição em que será realizada a pesquisa.

5.1 Questões Éticas da Pesquisa

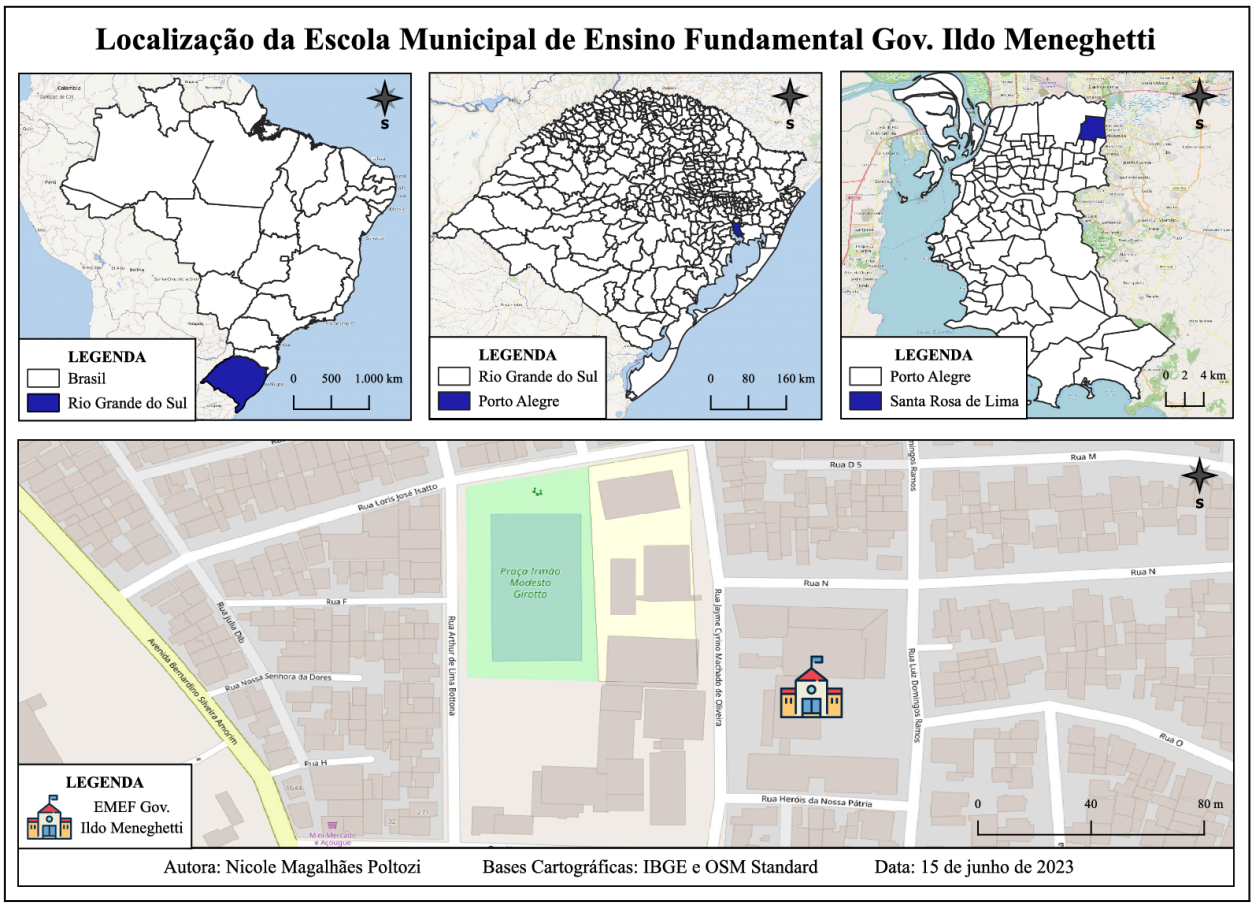
A pesquisa encontra-se submetida e aprovada na Plataforma Brasil, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 70123823.0.0000.5344. Destaca-se que as medidas do estudo preveem a preservação da identidade pessoal dos participantes, assim como, serão tomados todos os cuidados éticos necessários para não expor os professores, gestores e funcionários da escola a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo. A pesquisa seguirá os princípios previstos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016) para a pesquisa em Ciências Humanas, em que, através do Art. 1º dispõe sobre os procedimentos metodológicos que "envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução" (UNISINOS, 2016). Sendo assim, construiu-se um Termo de Consentimento para abarcar de forma segura os participantes (apresentado no Apêndice E).

5.2 A escola

O ato de conhecer a escola possui várias camadas e nesta etapa inicial serão apresentadas questões mais relacionadas ao âmbito político da EMEF Gov. Ildo Meneghetti, buscando expor um panorama mais organizacional e sistemático da instituição. André (1995) dirá que conhecer a escola é se dispor de uma lente de aumento para olhar as relações e interações do cotidiano, a fim de compreender seus impulsos, meios de organização e trabalho, considerando o papel de cada sujeito nas relações que ali são construídas. Assim, primeiramente é importante apresentar as memórias da escola, que foi criada em 14 de dezembro de 1964 através do Decreto Municipal 3011/64, tendo o nome de Ginásio Municipal Dolores Alcaraz Caldas e instalada na Rua Dona Teodora, no Bairro Navegantes. A escola tinha como público os trabalhadores do comércio, funcionando somente à noite e tendo aproximadamente quatrocentos alunos. Em 11 de junho de 1981, pelo Decreto Municipal 7744/81 passou a ter o nome de Escola Municipal de 1º Grau Governador Ildo Meneghetti. Ainda, a escola foi transferida para a Rua Arabutã, no bairro São Geraldo, tendo agora seu funcionamento ampliado também para o turno da tarde e noite. A permanência no novo endereço não durou muito e em abril de 1984 a escola foi novamente transferida, agora para o bairro Rubem Berta (localização atual, mas agora pertencente ao bairro Santa Rosa de Lima),

ocupando o local onde funcionava o antigo campo de futebol do Esporte Clube São José. Foi apenas em 2001 que a escola passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti. O Mapa 3, na sequência, localiza a EMEF Gov. Ildo Meneghetti em sua presente demarcação espacial.

Mapa 3 – Localização da escola/campo de estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por se encontrar em uma região periférica a comunidade atendida pela escola sofre com os dilemas da vulnerabilidade social, no qual para muitos de nossos alunos é um desafio diário chegar até a sala de aula, por não possuírem uma estrutura familiar protetiva, além de dificuldades econômicas e contextos de violência e tráfico de drogas (PPP, 2016, p.47). Assim, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola versa-se que “neste ambiente a dimensão humana, o resgate de valores morais, éticos e afetivos antecede qualquer projeto

Pedagógico" (ibidem). Ademais, o documento traz em um trecho, a visão da escola sobre a diversidade presente em seu contexto educacional, onde diz que

> A diversidade, enquanto aspecto fundamental da formação de nossa sociedade deve ser considerada um marco para pensar a educação. A escola, levando em conta a comunidade que atende diferente em muitos âmbitos, considera tal realidade e atua para a formação de sujeitos com capacidade de compreender e respeitar as diferenças. É preciso reconhecer a diversidade como fonte de enriquecimento das relações sociais. Diversidade não tem a ver com a constatação de variedade ou de multiplicidade. Ser diverso não deriva de uma constatação ou de um consenso à semelhança de: somos pobres, somos ricos, somos brancos, somos minoria, etc. Dito de outro modo, os discursos da diversidade (direitos da mulher, do negro, do índio, dos homossexuais, do portador de necessidades especiais, do analfabeto, do pobre, enfim, dos diversos) precisam ser entendidos não sobre a perspectiva da tolerância, mas como igualdade de direitos, na construção de uma sociedade igualitária. É na escola que as diferenças devem ser acolhidas, espaço que pode permitir o aprofundamento da vida democrática, na medida em que ela possa se tornar um local realmente público e que ensine a construção de outros ambientes públicos, onde a diferença pode ser vivida sem a marca do julgamento alheio (PPP, 2016, p.49).

Perante a essa visão, nota-se um engajamento por parte da gestão escolar com o acolhimento e a diversidade, fator de suma importância ao considerarmos a crescente presença de alunos migrantes e refugiados na instituição desde 2014, aspecto a ser detalhado no capítulo seguinte. Atualmente, a escola é considerada a maior escola da rede municipal de Porto Alegre em número de alunos, 1300 de acordo com o Censo Escolar de 2022, mas não em espaço físico, onde atende turmas nos turnos da manhã, tarde e noite com público da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizada em Totalidades do Conhecimento.

No caso da modalidade Educação Infantil, a escola atende a partir do Jardim B, com turmas nos turnos da manhã e tarde que são atendidas por um professor referência, um professor volante e dois professores especializados de arte-educação e educação física, conforme disponibilidade de carga horária dos professores. Já o Ensino Fundamental no período diurno, manhã e tarde, está organizado em Ciclos de Formação, conforme Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, segundo orientação do documento Caderno Pedagógico 9, de dezembro de 1996, em que diz que “os Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (PORTO ALEGRE, 1998, p.12).

Nesta proposta, as turmas são organizadas por faixa etária considerando os Ciclos de Vida do aluno: infância, pré-adolescência e adolescência, buscando atender às características,

interesses, prontidão e necessidades peculiares a cada idade. Assim, cada Ciclo acaba por ter a duração de três anos, somando os nove anos de escolaridade obrigatória no Ensino Fundamental, sendo: o 1º Ciclo composto por A10, A20 e A30, ou seja, 1º, 2º e 3º ano, respectivamente; o 2º Ciclo é composto por B10, B20 e B30, que por sua vez são o 4º, 5º e 6º ano; e o 3º Ciclo é composto por C10, C20 e C30, onde são 7º, 8º e 9º ano. Por fim, na EJA, as turmas noturnas são organizadas por Totalidades do Conhecimento, sendo trabalhadas com idênticas cargas horárias as quatro áreas do conhecimento: expressão, sócio-histórica, lógico-matemática e ciências físicas e biológicas. As turmas são organizadas para alunos a partir de quinze anos, com possibilidade de avanço de estudos em qualquer período escolar, a fim de atender a defasagem entre idade e escolaridade destes alunos. Assim sendo, a proposta pedagógica para as turmas de Educação de Jovens e Adultos contempla três totalidades iniciais, chamadas de T1, T2 e T3, que correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três totalidades finais, que são a T4, T5 e T6, equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto ao espaço físico, os prédios da escola se encontram em dois terrenos, sendo assim atravessada por uma rua e subdividida em parte principal, que fica na fachada da escola, e a parte anexa. O espaço total espaço é composto por sete blocos onde estão distribuídas as diversas salas, sendo que quatro blocos ficam na parte principal e os mesmos são de alvenaria e três blocos ficam na parte anexa, sendo um bloco de madeira e dois de alvenaria. De forma geral, a escola conta com 27 salas de aula (17 no prédio principal e 10 no anexo), 10 salas para questões que envolvem a gestão, os professores e os funcionários, 16 banheiros (7 no principal, 5 no anexo e 5 para professores e funcionários), uma biblioteca, dois laboratórios de informática, dois refeitórios equipados com cozinha (um em cada parte da escola), duas salas de artes, uma sala de vídeo, um laboratório de aprendizagem, um laboratório de Ciências, um ginásio, três pátios abertos (sendo duas quadras de futebol e uma pracinha) e dois pátios cobertos.

No ano de 2023, a escola conta com 51 turmas, com média de 25 alunos por turma, totalizando um coro de 1210 estudantes matriculados da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, contemplando ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se que destas 51 turmas, três são turma de Correção de Fluxo, que se configuram como espaços de aceleração com o objetivo de diminuir o número de estudantes com distorção idade/ano. Essas turmas são construídas no início do ano letivo de acordo com a necessidade e sua "abordagem pedagógica parte de uma adaptação do currículo, selecionando o que é

fundamental para os estudantes dessa faixa etária, sem comprometer o trabalho com as aprendizagens significativas" (BAVARESCO, 2022, on-line).

De forma geral, a apresentação feita da escola no presente subcapítulo buscou dimensionar o ambiente em que o Estudo de Caso Etnográfico se realizará, onde é possível perceber que embora a escola possua em espaço físico amplo, diversificado e completo, se o compararmos com o número de alunos que a instituição recebe o mesmo não é plenamente suficiente. Contudo, como dito, a escola se encontra em um bairro periférico e de vulnerabilidade da capital gaúcha, possuindo as particularidades que uma escola não central possui e que acabam por se interseccionar com a presença forte de alunos migrantes e refugiados em seu ambiente escolar. Assim, esse ambiente múltiplo, complexo e diverso abrange uma gama de questões sociais, políticas e educacionais que se sobrepõem e refletem no agir de seus gestores, funcionários, professores, e claro, alunos. Sendo cada uma dessas esferas um ramo desta árvore, que se cruza e se contorce com os outros, mas em folhas, flores e frutos nascem e formam uma copa bela, singular e potente, que pretendemos vislumbrar ao fim desta pesquisa.

6 FOLHAS: o farfalhar inicial no campo de estudo

> *No entanto, não seria interessante descobrir que as árvores também podem se expressar? Claro que elas não produzem sons, por isso não há nada que possam escutar. Os galhos rangem e estalam ao entrar em atrito uns com os outros, e as folhas farfalham, mas esses sons são causados pelo vento, não dependem de ações delas (WOHLLEBEN, 2017, posição 150).*

Nas árvores, um espetáculo silencioso desabrocha a cada estação. Como notas musicais da natureza, as folhas despertam do sono invernal, dançando ao vento em sua busca pela luz do sol. Primeiro, são brotos tímidos, pequenas promessas de vida que se desenrolam devagar. E então, como mágica, elas se multiplicam, preenchendo a copa com uma paleta de cores vívidas e formas únicas. Cada folha, uma história em si, conta sobre a jornada da árvore, sobre os dias de chuva e os raios de sol acariciando suas fibras tenras. Agora, a copa que antes era um esqueleto de galhos, se torna uma sinfonia visual. E assim aconteceu também com a escolha do campo desta pesquisa. O vento que estava a fazer as folhas farfalharem são as inquietações quanto à educação de migrantes e refugiados, e as folhas, nesse caso, são os dados buscados. Esses dados, que em primeiro momento ganharam espaço visual através de um mapa (Apêndice C) e que mostraram o que estava acontecendo na E.M.E.F. Gov. Ildo Meneghetti: o rápido e expressivo crescimento da presença de alunos migrantes e refugiados.

O vento continuou a movimentar essas folhas, que aqui se unem a outras e começam a rechear a copa desta árvore, desta pesquisa. Assim, embora tenhamos conhecido um pouco da nossa escola de estudo no capítulo anterior, neste momento pretende-se traçar os caminhos que nos levaram efetivamente a realizar esta pesquisa na Escola Ildo. Afinal, olhar para uma escola é uma experiência em que "o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que *não vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*" (VELHO, 1978, p.39). Desta forma, ao nos depararmos com o crescimento acelerado de alunos migrantes e refugiados na escola, mostrados através dos dados cartografados do Censo Escolar, a escolha pelo campo de estudo se tornou clara.

Inicialmente, realizou-se contato via e-mail, mas não obtivemos retorno. Logo em seguida tentou-se o contato pelo telefone disponibilizado no site da Prefeitura de Porto Alegre e outras fontes de busca, mas o número não chamava. Recorreu-se então a busca por contato

de algum funcionário ou professor da escola, através de conversa com outros docentes da rede municipal de Porto Alegre. Assim, em meados de novembro de 2022, conseguiu-se o contato da orientadora Flávia[18], onde após uma breve apresentação e conversa, solicitou-se o agendamento de uma visita à escola, a fim de esclarecer sobre a proposta e o interesse de pesquisa. Sendo assim, de forma muito solícita e aberta, a orientadora marcou uma visita para a semana seguinte. Esse momento, que veio a acontecer no dia 24 de novembro de 2022, é considerado aqui como a primeira visita exploratória, portanto será detalhada na terceira parte deste capítulo.

Após esse contato e visita, a ida presencial a Escola Ildo passou por um hiato, tendo em vista a proximidade com o fim do ano letivo. Contudo, antes do término do ano conseguiu-se com a escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, leituras que contribuíram para a construção da apresentação da escola no Capítulo 5. Logo no início do ano letivo de 2023 retomou-se o contato com a escola novamente, a fim de organizar os procedimentos para inserção na instituição para começar o período de observação participante. No entanto, após contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) a diretora Amanda foi informada que, de forma obrigatória, toda pesquisa que fosse realizada nas escolas municipais deveria passar pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil. Assim, de abril a julho de 2023, a presente pesquisa passou em tramitação, tendo sua aprovação no início de julho.

Neste sentido, a pesquisa passou por um adiamento da inserção no ambiente escolar, contudo, ao longo deste período de espera realizou-se a busca por documentos que viessem a complementar o presente estudo. Essa parte será apresentada no subcapítulo seguinte e após teremos o detalhamento das três visitas exploratórias realizadas na Escola Ildo até a primeira semana de agosto de 2023.

6.1 Análise Documental: de dados à rede social

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados da busca por dados, documentos e reportagens sobre a presença de alunos migrantes e refugiados na Escola Ildo, a fim de mostrar, de diferentes formas, a realidade desta instituição. Afinal, a análise documental, no

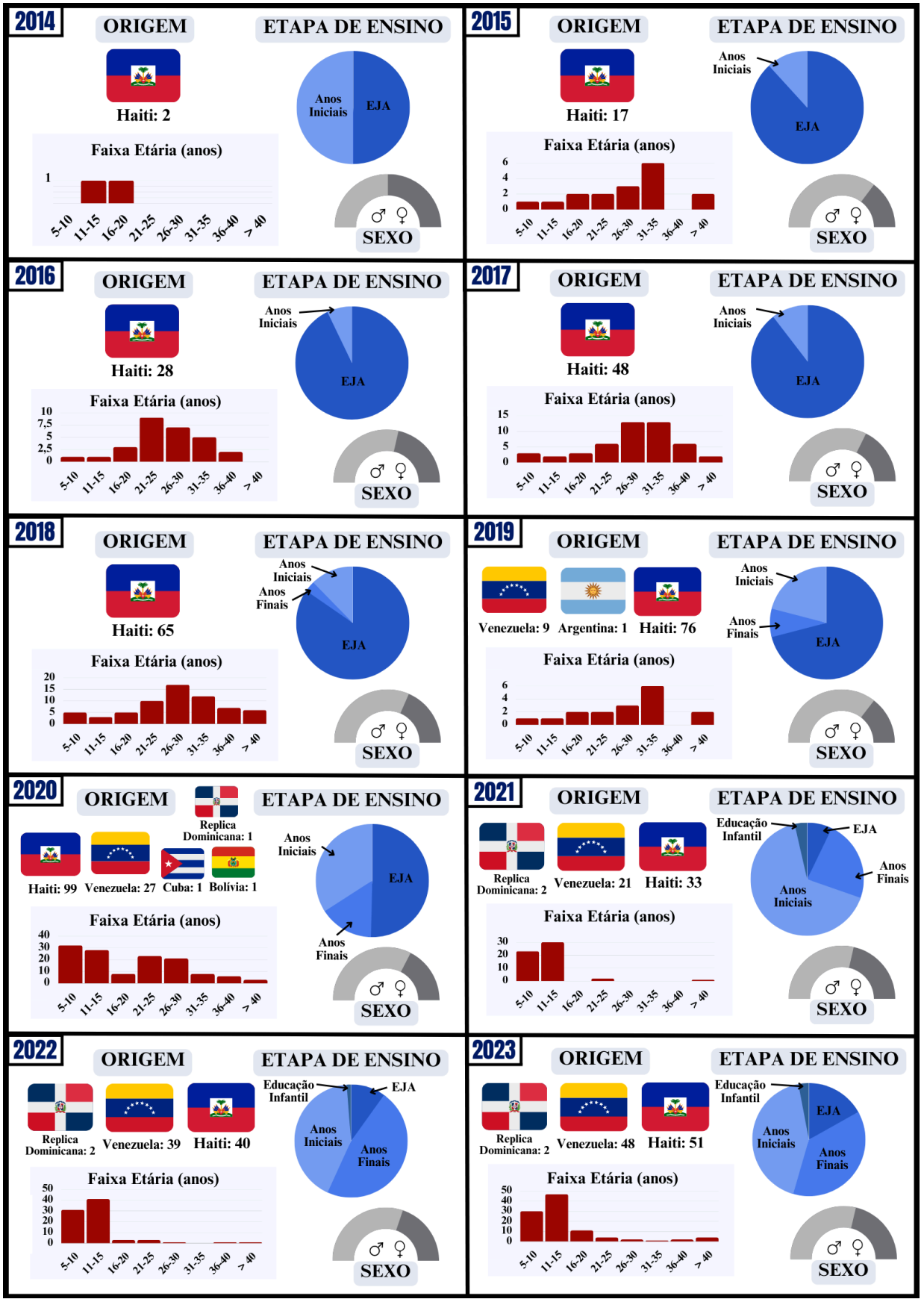
[18] Todos os nomes utilizados a partir deste momento para referenciar-se a professores, funcionários e gestores da escola serão pseudônimos escolhidos pelos mesmos.

qual se enquadra as estatísticas do Censo Escolar, o material buscado em redes sociais e reportagens jornalísticas, é tida como "uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto [que] nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Desta forma, esta etapa pretende traçar um histórico da escola, desde 2014, que é o ano que recebem pela primeira vez um aluno migrante, a fim de traçar suas ações, a partir das publicações realizadas na rede social *Facebook.* Além de apresentar o perfil dos alunos migrantes e refugiados presentes na escola e a sua transformação anual (de 2014 a 2023), como também buscar registros desta realidade em veículos de mídia jornalística e oficial, como canais vinculados à Prefeitura de Porto Alegre.

Primeiramente, nos atentaremos para os dados do Censo Escolar sobre os alunos migrantes e refugiados que já passaram pela Escola Ildo, tendo em vista que foram esses dados que nos levaram até essa instituição. Cabe destacar aqui que, conforme dito no Capítulo 2, os dados do Censo Escolar apresentam uma limitação temporal até 2020, devido a regulamentação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Neste sentido, os dados referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023 partiram da própria escola. Contudo, enfatiza-se que a instituição não possuía tal levantamento e que se dedicou uma tarde e uma noite para a organização deste material na secretaria da Escola Ildo. Inicialmente, houve uma tentativa de contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para obtenção destas informações, mas a mesma alegou não possuí-los. Assim, agendou-se um momento junto a secretária da escola, Daniela, para a realização deste levantamento. Em um primeiro momento buscamos tais informações através dos cadastros da escola no Sistema de Dados da SMED, mas nenhum dos comandos disponíveis acionados nos mostravam a nacionalidade dos alunos, seja em lista de turma ou de seriação. O único documento que tinha a descrição da nacionalidade do aluno era a ficha individual deste. Assim, partiu-se para um trabalho de visualização e análise da ficha de cada um dos 1210 estudantes matriculados na escola em 2023 e na busca das fichas arquivadas dos alunos de 2021 e 2022.

Partindo desse levantamento, conseguiu-se coletar os mesmos dados disponibilizados pelo Censo Escolar: Nacionalidade, Seriação, Idade, Sexo. Para melhor organização do material realizou-se agrupamento das Seriações em Etapas de Ensino e das Idades em Faixas Etárias. Desta forma, organizou-se o infográfico que pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7 – Perfil dos migrantes e refugiados na EMEF Gov. Ildo Meneghetti



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de dados do Censo Escolar e da Escola Ildo

Desta forma, analisando os dados, observa-se que inicialmente, em 2014, a escola teve a presença de apenas dois alunos haitianos, uma menina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um jovem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já no em 2015, além da permanência dos alunos de 2014, temos a entrada de um menino haitiano nos Anos Iniciais e um aumento em 15 vezes do público da EJA, majoritariamente homens. Em 2016 a presença de haitianos continua a crescer, porém somente na EJA, mantendo os dois alunos dos Anos Iniciais do ano anterior, e contando com mais 11 jovens e adultos nas turmas noturnas de alfabetização. No ano de 2017, o patamar continua o mesmo, o número de haitianos só cresce, mas agora com aumento de alunos nos Anos Iniciais, 5 ao total e mantendo o rápido crescimento na EJA, agora com 43 alunos. Em 2018, último ano em que a presença de migrantes e refugiados se restringe a haitianos, agora com 2 alunos nos Anos Finais e 8 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além dos 55 estudantes na EJA.

Foi no ano de 2019 que o coro de alunos migrantes e refugiados na Escola Ildo se diversificou, agora com a presença de 9 venezuelanos (6 nos Anos Iniciais e 3 nos Anos Finais do Ensino Fundamental) e um aluno argentino nos Anos Iniciais. Contudo, o número de haitianos continuava a crescer, sendo 61 na EJA, 11 nos Anos Iniciais e 4 nos Finais. Em 2020 ainda notamos o rápido aumento, de forma geral, dos alunos migrantes e refugiados, onde embora os venezuelanos tenham ganhado espaço (17 anos nos Anos Iniciais e 10 nos Anos Finais), os haitianos ainda eram a maioria disparado (alcançando 64 alunos na EJA, 8 nos Anos Finais e 27 nos Iniciais). Ainda, em 2020 não temos mais a presença do aluno argentino, mas sim o ingresso de um aluno cubano, outro boliviano e outro da República Dominicana.

Portanto, foi em 2021 que o perfil dos alunos migrantes e refugiados da Escola Ildo sofre uma brusca mudança. A pandemia impactou a presença dos estudantes na EJA e a maioria dos alunos em 2021 eram das seriações diurnas. A Educação de Jovens e Adultos passou a ter apenas 4 alunos migrantes e refugiados, sendo uma delas a primeira venezuelana. Ainda, é o primeiro ano que a Educação Infantil recebe alunos deste público, no caso uma menina haitiana e outra venezuelana. Nos Anos Iniciais agora temos 21 alunos do Haiti e 14 da Venezuela, enquanto nos Anos Finais esse número chega a 8 e 5, respectivamente. Os alunos cubano e boliviano do ano anterior não estão mais na escola, porém uma menina da República Dominicana ingressou.

Desde então, o número de alunos venezuelanos e haitianos começou a se aproximar, sendo que em 2022 tivemos 17 haitianos nos Anos Iniciais, 16 nos Finais e 7 na EJA, já venezuelanos haviam 17, 20 e 1, respectivamente, além de uma menina na Educação Infantil. Ainda, manteve-se a presença dos dois alunos da República Dominicana. No ano de 2023 houve um leve aumento no total, tendo 2 venezuelanos e 1 haitianos na Educação Infantil, 23 e 20 nos Anos Iniciais e 19 e 17 nos Anos Finais, respectivamente. Já a EJA, voltou a apresentar uma presença significativa dos alunos migrantes e refugiados, totalizando 12 do Haiti e 5 da Venezuela.

Em suma, a análise quanto ao perfil desses alunos justifica as ações de acolhimento que a escola vem realizando. Contudo, cabe sistematizar que se observa um movimento de estímulo entre o grupo de haitianos, ou seja, nota-se que eles vão "chamando" outros para se juntar ao grupo. Isso porque, sabe-se que os alunos haitianos matriculados na EJA se encontravam ali para aprender o Português, sendo o único espaço que oportuniza essa aprendizagem para eles (POLTOZI, 2020). Ainda, embora a presença de venezuelanos no Brasil tenha começado de forma expressiva em 2017, a Escola Ildo sentiu tal impacto apenas em 2019, dois anos depois, o que podemos considerar estar relacionadas ao processo de interiorização. Ademais, o maior impacto está do ano de 2021 adiante, em que se há uma queda, de basicamente metade dos alunos, o que pode ser justificado pelo cenário pandêmico da época, que não chega a atingir o ano de 2020 nos dados devido ao período de coleta, que ocorre no primeiro trimestre. Contudo, já em 2022 o número de alunos volta a crescer, de forma mais moderada, mas ainda em aumento, além do fato de mudar o cenário quanto a Etapa de Ensino que predominava as matrículas, tendo o Ensino Fundamental como protagonista nos últimos dois anos,

Terminada essa sintetização temporal da presença de alunos migrantes e refugiados, direcionamos a atenção para a busca de registro de ações realizadas pela escola para a promoção do acolhimento desse público ao longo dos últimos dez anos. Primeiramente buscou-se algum site oficial da escola, no qual encontramos um blog[19] que está inativo desde o final de 2015 e que não tem nenhum registro sobre os alunos migrantes e refugiados já presentes na escola. Seguimos assim para a rede social *Facebook*, onde encontramos a página da escola[20], que está em atividade desde 02 de junho de 2016. Após repassar todas as publicações presentes na rede social, nos deparamos com quatro ações que destacamos aqui.

[19] Disponível em: https://emefildomeneghetti.wordpress.com/
[20] Disponível em: https://www.facebook.com/ildomeneghettiPOA

A primeira delas se trata de uma ação mais simbólica e formal, contudo que possui um cunho de importância para os alunos migrantes e refugiados. Em janeiro de 2020, na realização das formaturas das turmas de 9º ano e da Totalidade 6 da EJA, a escola colocou os hinos do Haiti e da Venezuela para tocar no momento solene, com o cuidado da projeção da bandeira desses países também, como podemos observar na Fotografia 1.

FOTOGRAFIA 1 – Hinos na Formatura (2020)

Fonte: Facebook da Escola (15 de janeiro de 2020)

Posteriormente, na mesma rede social é visto um movimento da divulgação de recados e informes não somente na Língua Portuguesa, mas também em Crioulo Haitiano/Creole e Espanhol, visando atingir uma comunicação mais efetiva com esses alunos, tendo em vista o contexto de pandemia ainda presente. Na Figura 8 temos como exemplo dois cards com recados, com as traduções para os idiomas nativos dos alunos migrantes e refugiados da escola. Tal ação mostra uma preocupação em se fazer entender, principalmente, para as famílias dos alunos presentes na instituição.

FIGURA 8 – Recados multilíngues

Fonte: Facebook da Escola (06 de março de 2022)

Por fim, damos destaques para atividades realizadas em dois sábados letivos no ano de 2022. Em agosto e setembro aconteceram o Dia de Celebrar a Venezuela e o Dia de Celebrar o Haiti, respectivamente. Tais atividades, como já dito, ocorreram em sábados letivos, com a presença das famílias dos alunos da escola, proporcionando um momento de interação e integração entre famílias brasileiras e migrantes. Para a construção de cada sábado letivo, todas as turmas da escola trabalharam de forma interdisciplinar no mês que antecedeu a data da celebração. Através de atividades realizadas e desenvolvidas por todo o corpo docente buscou-se conhecer mais sobre a Venezuela e o Haiti, como também realizar exposições com palavras de carinho e acolhida para aqueles que chegam, como podemos observar nas Fotografias 2 e 3, na sequência

FOTOGRAFIA 2 - Celebração a Venezuela (2022)

Fonte: Facebook da Escola (06 de agosto de 2022)

FOTOGRAFIA 3 - Celebração ao Haiti (2022)

Fonte: Facebook da Escola (10 de setembro de 2022)

No *Facebook* foi possível encontrar os registros apresentados anteriormente, que em sua totalidade nos mostram ações de cunho formal, comunicativo e integrativo. Relembramos que, por se tratar de uma rede social de um coletivo, ou seja, da escola, ela não apresenta um retrato das atividades cotidianas, mas apenas as que se diferenciam. Contudo, fica evidente os movimentos realizados pela Escola Ildo na busca por um ambiente acolhedor, onde bem sabem quem "servir bem aos estudantes é um ato de resistência crítica. É um ato político" (hooks, 2021, p.149). Afinal, tratando-se de uma escola periférica e com muitos alunos em situação de vulnerabilidade, estar atentos a questões que tangem o acolhimento de migrantes e refugiados, é um ato político e identitário da escola.

Ainda, mais recentemente, encontrou-se uma matéria de jornal sobre a presença de alunos migrantes e refugiados na escola. Tal escala de análise documental havia sido descartada até então, pois não havíamos encontrado nenhum registro. Contudo, em 22 de julho de 2023, no jornal O Sul, uma reportagem sobre a escola foi divulgada[21]. Tendo a chama "Escola desenvolve projeto para alfabetizar alunos estrangeiros em Porto Alegre", como podemos ver na Figura 9, o texto nos fala sobre o projeto *Multilinguismo na Escola*, desenvolvido pela professora de espanhol e que tem como objetivo a alfabetização e inclusão a alunos haitianos e venezuelanos na Escola Ildo. A iniciativa conta com a ajuda de alunas-monitoras oriundas da Venezuela e do Haiti, que vão no contraturno e auxiliam no processo de adaptação dos novos estudantes migrantes e refugiados que chegam.

FIGURA 9 – Matéria sobre projeto no jornal O Sul

Escola desenvolve projeto para alfabetizar alunos estrangeiros em Porto Alegre

Por Redação O Sul | 22 de julho de 2023

Fonte: Redação O Sul (2023)

[21] Disponível em: https://www.osul.com.br/escola-desenvolve-projeto-para-alfabetizar-alunos-estrangeiros-em-porto-alegre/

Neste sentido, percebemos, de forma geral, que a escola vem realizando movimentos de forma macro, com projetos que envolvem todas as turmas, que visam a inclusão, de forma acolhedora, dos alunos migrantes e refugiados. Tais constatações iniciais nos levam a perceber que as ações partem da perspectiva que "em ambientes educacionais integrados racialmente, todos temos a oportunidade de aprender no contexto da diversidade, de ser conscientes e críticos quanto à diferença sem deixar que ela nos separe" (hooks, 2021, p.138). Desta forma, será através da observação participante que podemos ver movimento no micro, ou seja, em sala de aula, com a relação professor-aluno e a relação entre alunos. No entanto, antes das observações foram feitas três visitas exploratórias, que serão detalhadas no subcapítulo a seguir.

6.2 Visitas Exploratórias: espaços, lembranças e diálogos

Desde o primeiro contato com a escola, em novembro de 2022, até o início do período de observações, na primeira semana de agosto de 2023, foram realizadas quatro idas à escola. Sendo, uma delas para o levantamento dos dados de 2021 a 2023, apresentados anteriormente, e três delas consideradas como exploratórias, com conversas informais com membros da gestão escolar. Neste subcapítulo será detalhado esses momentos, que juntamente com a parte anterior, são as folhas que começam a dar corpo para a nossa árvore, para a nossa pesquisa. Tais visitas foram essenciais para compreender um pouco sobre a visão da escola sobre a presença dos alunos migrantes e refugiados na instituição, como também para enfatizar pontos de atenção para as observações futuras.

A primeira visita exploratória aconteceu em 24 de novembro de 2022 e é necessário começar essa descrição desde o trajeto que me leva até a escola. Por não ser natural de Porto Alegre e estar residindo na capital a poucos meses, não tinha estado nos bairros mais periféricos da Zona Norte, como o Santa Rosa de Lima, onde a escola está inserida, ou seja, o estranhamento ao ambiente se dá início já neste momento. O trajeto até a escola foi feito de ônibus, onde através da janela pude observar atentamente a constituição do bairro e diante disso um aspecto me chamou muita atenção: placas de grupos de apoio a migrantes e refugiados. Pude visualizar placas de, pelo menos, três distintos grupos, como de brechós e ações religiosas. Ainda, no caminho passei por outra escola que há uma presença significativa de alunos migrantes e refugiados, ficando apenas a 10 minutos da Escola Ildo, mas

pertencente ao bairro vizinho. Ou seja, ambos aspectos nos fazem concluir que aquela região é tida como um território de acolhimento dessas famílias, que ali residem, criam suas comunidades e possuem apoio.

Ao chegar na instituição, próximo às 9h, fui recebida pela supervisora Talita na secretaria da escola, onde iniciei a conversa me apresentando e falando sobre a proposta da pesquisa. Durante esse diálogo, Talita reforçou sobre o número expressivo de alunos migrantes e refugiados que a escola possui e como esse número cresceu desde 2014. Ela ainda destacou que antes de ser supervisora havia sido professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola, e atuado na turma de alunos haitianos e venezuelanos que a EJA possui. Ao longo da sua fala, ela utilizou muitas vezes a palavra *acolhimento*, e ao descrever os momentos notava-se que não era algum dito em vão. A conversa foi muito rápida, pois nesse dia a escola estava recebendo o projeto *Adote um Autor*, e todos estavam envolvidos nisso. Contudo, Talita não deixava de destacar o quanto a escola estava aberta a pesquisa e muito feliz em ser vista, pois tal fato não é recorrente, tendo em vista a localização periférica da instituição. Por exemplo, Talita relata que havia muita falta de professores, que os contratos emergenciais feitos pela prefeitura acabavam dando privilégio às escolas mais centrais, ou muitos professores desistem ao saber da localidade da escola. Isso reflete na falta de professores ao longo do ano de 2022, onde segundo Ana já havia contabilizado um déficit de 200 horas/aula no total das turmas.

Assim, ela acreditava que no momento que a academia se voltava para a escola, a prefeitura também poderia se voltar e atentar-se para as questões dos alunos migrantes e refugiados que a instituição possui e que, como frisou diversas vezes, não recebem apoio nenhum para o processo de acolhimento desse público. Ao fim da visita, Talita fez questão de me levar até a saída da escola e mostrar o mural da fachada recentemente reformada da instituição. A fachada da escola, que pode ser observada na Fotografia 4, busca, de acordo com Talita, representar todo o acolhimento ao aluno migrante e/ou refugiado que a instituição se propõe a realizar. O desenho, que une as bandeiras do Haiti, Brasil e Venezuela, junto com as flores, pretende retratar como a escola floresce e vibra diante da diversidade, e o diz logo acima “Gov. Ildo Meneghetti Celebra a Diversidade” enfatiza ainda mais essa visão. Por fim, nos despedimos com o compromisso de manter contato via *WhatsApp* e e-mail para a troca de documentos e informações sobre os procedimentos éticos e legais da pesquisa.

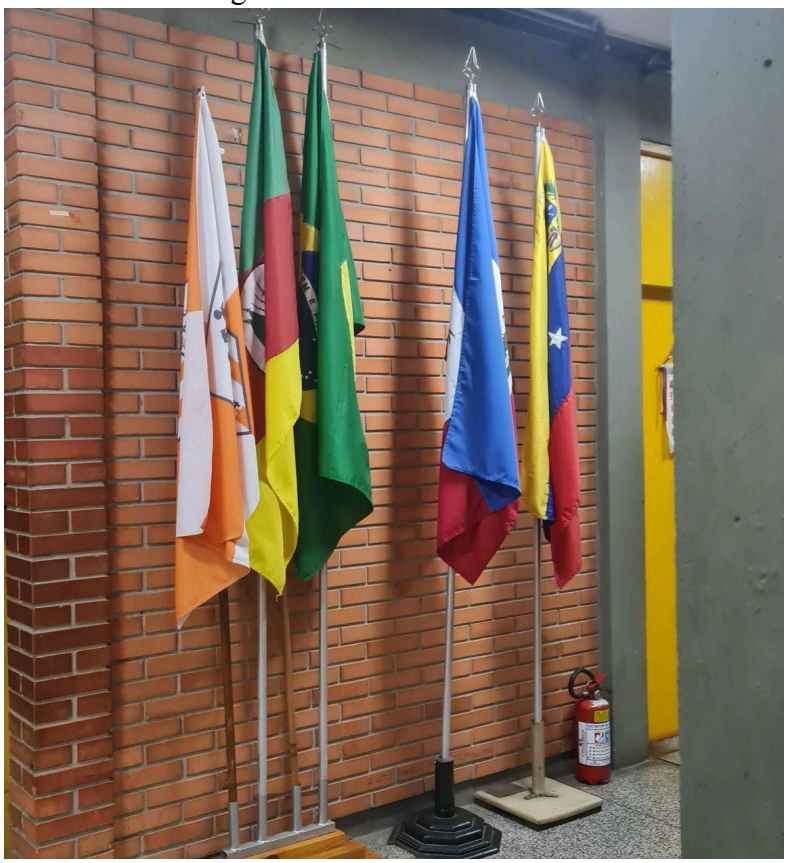
Fotografia 4 – Arte da fachada da EMEF Gov. Ildo Meneghetti

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A segunda visita exploratória demorou mais para acontecer, tendo em vista o recesso letivo de 2022-2023 e o andamento da pesquisa no Comitê de Ética, já descrito anteriormente. Assim, na tarde 11 de julho de 2023, após contato com a diretora Amanda, tive uma conversa com a supervisora Branca. Inicialmente, ao chegar na escola fui recebida pelo vice-diretor Luis, que pediu para que eu aguardasse um pouco na sala dos professores. Na sala alguns professores trabalhavam silenciosamente e enquanto esperava notei um cartaz, com a bandeira do Haiti e da Venezuela, divulgado o projeto *Multilinguismo na Escola* (apresentado na matéria do O Sul). Logo, fui chamada para a sala da supervisora Branca, onde me apresentei e lhe falei sobre a pesquisa, detalhando todos os procedimentos feitos até então junto a SMED e a diretora Amanda. Expliquei como havíamos estruturado os momentos da pesquisa e a partir disso, conversamos brevemente e construímos o calendário de observações. A supervisora Branca pediu que colocasse os sábados letivos no calendário, pois considerava momentos de importante observação sobre a integração entre família-comunidade-escola. Ainda, destacou que haviam dias de alinhamento pedagógico com os professores dos turnos e que nesse momento seria interessante estar presente, tendo em vista o momento formativo que os docentes estão tendo junto ao Projeto Translinguar (UFRGS) nestes dias. Por fim, ficou definido que nos dias marcados, ao chegar na escola, eu seria alocada em um turma para

observar, conforme meu interesse e a disponibilidade dos professores. A visita se encerrou e ao me direcionar para a saída, visualizei pela primeira vez, o marco com as bandeiras, tendo um da escola, uma do estado do Rio Grande do Sul, uma do Brasil, outra da Venezuela e outra do Haiti, como podemos observar na Fotografia 5. Sendo assim, mais uma forma que a escola organizou de tornar o seu ambiente inclusivo as nacionalidades ali presentes.

Fotografia 5 – Bandeiras da escola



Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

Por fim, a última visita exploratória, antes do efetivo início das observações participantes, ocorreu no dia 03 de agosto de 2023, pela manhã. Neste dia, foi o primeiro momento presencial que tive com a diretora Amanda, que começou realizando comigo um passeio pelas dependências da escola. Amanda me mostrou, primeiramente, o espaço do prédio principal, ou seja, aquele que fica toda a área da gestão escolar e a fachada da instituição. Na sequência, mostrou a localização das salas conforme as seriações, mostrou o refeitório e os banheiros. Neste mesmo prédio ainda temos uma biblioteca, a sala de música, a sala do projeto *Multilinguismo na Escola* e a sala do Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI). Seguimos então para o prédio anexo, como se chama a parte da instituição

localizada do outro lado da rua. Nesta parte ficam as turmas da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, tendo uma pracinha, as salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, os banheiros e a quadra esportiva. Durante essa caminhada a diretora relatou sobre o desafio de gerir uma escola "partida", tendo em vista que ambas estruturas físicas e o número de alunos frequentantes em cada parte poderiam constituir em duas escolas.

Ao fim do passeio, retornamos a sala da direção, onde lhe mostrei o mapeamento feito dos alunos migrantes e refugiados presentes nas escolas municipais (Mapa 2 apresentado anteriormente) e a diretora Amanda ficou surpresa com a dimensão da Escola Ildo comparada com as demais, dizendo que por estarem inseridos no contexto só da escola, acabam por não ter a noção do município como um todo. Pediu assim, para que em algum momento eu apresentasse esses dados para os professores e claramente me coloquei à disposição para fazer quando a direção julgar possível. Seguimos conversando e Amanda destaca que o grande ponto de virada dos professores para a promoção do acolhimento por meio de sua prática docente se deu após uma atividade realizada por um, agora, ex-professor da escola em 2019. O professor desenvolveu com a turma de haitianos uma atividade voltada para o *Flag Day*, o nosso Dia da Bandeira, mas que diferente do Brasil, essa é uma comemoração muito importante no Haiti. Neste dia, os alunos decoraram a sala com as cores da bandeira haitiana, encenaram esquetes teatrais tradicionais do seu país, cantaram o hino e saudaram a bandeira (o que pode ser visto na Fotografia 6). Contudo, Amanda destaca que foi a emoção de uma aluna haitiana que chorou ao ver fotos do seu país de origem expostas por um colega, e sua fala sobre a "saudade de casa" que fez com que os alunos brasileiros e também muitos dos professores, compreendessem a situação de migração forçada e involuntária que esse público se encontra.

Fotografia 6 – Flag Day (2019)

Fonte: Arquivo Pessoal de Professor (18 de maio de 2019)

Ademais, a diretora Amanda aponta que os movimentos futuros desencadearam deste momento e que o Flag Day foi o propulsor para se pensar em ações deste tipo dentro do calendário escolar, como o Dia de Celebração ao Haiti e a Venezuela em 2022. Chegando ao fim da nossa conversa, Amanda enfatiza novamente sobre o comprometimento dos alunos haitianos com a frequência escolar e destaca a valorização que eles possuem com o ambiente de ensino. Ela nos conta que isso acontece, conforme relato de próprios alunos, devido ao fato do Sistema Educacional do Haiti ser da iniciativa privada, e algo que, culturalmente, as famílias lutam muito para conquistar. Já aqui, por ser ensino público, eles valorizam a oportunidade de estarem nesse espaço.

No final da conversa e do turno, a diretora me acompanha até a saída da escola e no caminho me apresenta o professor Milton, o professor de francês da escola, único do município. O professor conta que é atuante na instituição antes da retirada da língua francesa do currículo regular de Porto Alegre e está presente na escola para atividades de projeto, como o *Multilinguismo na Escola*, junto com a professora de espanhol. Amanda comenta que a presença de Milton na escola foi de grande ajuda com os alunos haitianos do diurno, devido a proximidade linguística do crioulo haitiano e do francês. Comento que em breve terei interesse em conversar com o professor para uma entrevista e também observar seus

momentos junto ao projeto. Todos nos despedimos e firmei o compromisso do retorno na semana seguinte para o início das observações. Neste sentido, de forma geral podemos sintetizar que os momentos, tidos como visitas exploratórias, proporcionaram relatos de grande importância para compreender o processo da escola com os alunos migrantes e refugiados até o presente. Ainda, é notável que

> A educação constitui um fenômeno extremamente complexo, o qual não se pode compreender sem levar em conta todas as dimensões do ser humano. Portanto, a pesquisa educacional constrói teorias que emergem das situações vividas, experimentadas no contexto da ação cotidiana, pois é lá que a vida acontece em toda sua riqueza existencial (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.189).

Assim, diante do que foi apresentado sobre a escola até aqui, vemos que a EMEF Gov. Ildo Meneghetti se configura como "um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes" (ANDRÉ, 1995, p.41). Ficando evidente as motivações que levaram a gestão da escola a decorar a fachada do prédio da forma que nos mostra a Figura 4. Ou seja, uma ode à diversidade, ao acolhimento e ao ambiente intercultural. Afinal, percebemos que a escola se movimenta ao tentar proporcionar uma ambiente de pertença, onde "experimentar o mundo do aprendizado que podemos construir juntos em comunidade é o momento extasiante que nos faz voltar de novo e de novo ao presente, ao agora, ao lugar onde somos reais" (hooks, 2021, p.258). Isso tudo, nos leva a crer que as observações e entrevistas virão para florescer e frutificar essa copa de folhas recheada de vivências e práticas, que poderão tornar a nossa árvore um rico exemplar de sua espécie.

7 OCOS: aberturas, preenchimentos e desafios

> *Ocos são a prova de que uma coisa ruim pode se transformar em uma coisa boa, com a dose certa de tempo, cuidado e esperança (APPLEGATE, 2020, posição 231-232).*

Na minha primeira noite de observação na escola algo aconteceu: o maior galho da árvore símbolo da escola, que fica dentro do pátio, se partiu e caiu. Não chovia nem ventava. Por sorte não havia alunos no pátio, afinal à noite poucos ficavam neste espaço, diferente dos alunos do diurno, que viviam embaixo da sua sombra, sentados no intervalo. Dias depois retorno para a escola e a árvore já não estava mais lá. Fora cortada, pois após análise viram que a mesma estava oca e a opção do corte evitaria possíveis futuros acidentes. O oco dessa árvore a levou ao corte, contudo nem toda árvore possui o mesmo destino. Alguns ocos formam cavidades que permitem que sejam ocupados por uma variedade de seres vivos, como pássaros, insetos, pequenos mamíferos e até mesmo plantas, que utilizam esses ocos como abrigo, ninho ou local de reprodução. Os ocos das árvores desempenham um papel importante no ecossistema, oferecendo habitat e contribuindo para a biodiversidade.

Na nossa árvore, ou seja, na nossa pesquisa, o oco não leva a árvore ao seu corte, mas sim a transforma. Isso pois, o oco aqui são os desafios que a escola enfrenta com a chegada de migrantes e refugiados. Afinal, assim como o oco pode abalar a estrutura de uma árvore, a presença dessa população no ambiente escolar também afeta todos ali. Contudo, assim como um oco pode ganhar novos significados, alunos migrantes e refugiados também transformam a escola. Ademais, este capítulo e os dois seguintes apresentarão trechos das entrevistas realizadas como também recortes das observações registradas no diário de campo. A organização desses capítulos não ocorre de forma linear, tanto no que se trata das datas das observações, como no seguimento do roteiro da entrevista. No entanto, busca ir desenvolvendo os processos que permeiam o contexto escolar que possui alunos migrantes, desde o primeiro contato até os movimentos realizados hoje na escola. Essa construção se deu inspirada em Gloria Ladson-Billings que em seu livro *Os guardiões de sonhos*, opta por

> [...] em vez de detalhar como cada professor individualmente exemplifica uma característica específica, uso relatos variados para ilustrar práticas pedagógicas culturalmente relevantes. Desse modo, em vez de oferecer simples conselhos, tento fornecer exemplos de ensino culturalmente relevante em contextos específicos.

> Adotei essa abordagem porque creio em uma definição ampla de pedagogia; em outras palavras, mesmo quando os professores executam ações aparentemente não educacionais, tais como sorrir para um aluno ou mostrar desaprovação a um aluno, estão engajados na pedagogia (LADSON-BILLINGS, 2008, p.44).

Desta forma que esse texto, neste e nos próximos capítulos, se constroi. Neste sentido, na sequência apontaremos reflexões advindas da escuta de professores e da gestão por meio das entrevistas realizadas, traçando os principais desafios citados por eles.

7.1 "Opa, e agora?": o sentimento dos professores com o novo

Medo. Insegurança. Surpresa. Essas são algumas das palavras que surgiram dos professores ao serem questionados sobre o que sentiram ao saber que dariam aula para um aluno migrante. Começamos por aqui pois, acredito que a forma em que o professor vê e descreve isso hoje, depois de já ter passado um tempo na presença de alunos migrantes, mostra e reflete a sua visão sobre tal realidade. Digo isso, afinal, veremos que alguns relatos apontam questões importantes sobre o tema e que todos, de certa forma, trazem como preocupação central o mesmo ponto: o acolher.

> *Você se sente meio que pego de surpresa, porque você não tem essa dimensão até que você chegue para começar. E aí eu já comecei a me questionar: "O que eu aprendi, o que eu sei, também serve para esses estudantes? Também colabora? É aplicável? Eu tenho que pensar diferente? O que tem que ser diferente?" Eu já comecei a me questionar do que eu tinha aprendido, do que eu sabia, o que estava adequado ou não para atender esses alunos, né? O que continua sendo a minha pergunta até hoje. Então, assim, a primeira coisa que eu senti, assim, é realmente uma sensação, assim, de uma falta, assim, de capacidade técnica de atender, sabe? Esses alunos, até porque eu não falo outros idiomas, só falo português, então, tu te sente bem limitado (Professora Luna - Anos Iniciais).*

O ponto abordado neste trecho nos leva a questionar como a temática migratória, mesmo estando presente de diversas formas ao longo da história brasileira, ainda é um assunto pouco - ou não - abordado em cursos de licenciatura. O pensamento de insegurança advindo da ideia do despreparo técnico é, sem dúvida, uma das principais queixas dos professores. Além disso, não podemos esquecer que o Brasil, enquanto país latino-americano é o único que tem como língua oficial o português, e isso acaba por acarretar em uma distância que vai

além da língua, se esbarrando em aspectos culturais atrelados a mesma. A questão do acolhimento ainda aparece na fala da Professora Ther, onde ela diz que:

> *O meu sentimento, o primeiro, foi um medinho, no sentido de: Como eu vou integrar esse pessoal? Como eu vou acolher? Esse foi o primeiro pensamento: Como eu vou acolher? E… E... Ao longo das aulas, eu fui descobrindo que nós fomos aprendendo juntos durante as aulas. Não teve uma receita, nós fomos vendo o que ficaria melhor (Professora Ther - Português).*

Esse relato, embora simples e comum entre os professores ouvidos nessa pesquisa e em outras já realizadas, aponta duas questões de importante reflexão. Primeiramente, a preocupação genuína da professora em como acolher esse público que chega na sua sala de aula, principalmente diante das barreiras linguísticas que são encontradas, que abordaremos no próximo tópico. Seguido da descoberta que esse ato de preocupação gerou em sua sala de aula momentos de troca entre seus alunos, no qual, como dito por ela, não havia receita para esse acolhimento. Sobre isso, bell hooks versa que "atos comprometidos de cuidado mostram a todos que o objetivo da educação não é dominá-los nem os preparar para serem dominadores, mas, sim, criar condições para a liberdade" (2021, p.152). No qual, a sensibilidade ao receber em sua sala de aula um aluno migrante, mesmo que sem preparo técnico para isso, é o principal ponto de partida para o real acolhimento, pois "educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento" (ibidem). Contudo, esse sentimento de empatia ganha destaque em diversos relatos dos professores entrevistados, com diversos pontos de vista. No caso da Professora Margarida, a mesma rememorar os momentos em que esteve fora do Brasil para estudar e como se sentia sendo uma estrangeira:

> *Porque é bem difícil quando a gente sai do nosso país e vai morar em outro, né? Eu já passei por essa experiência. Então... Tu tem uma sensação de não pertencer ali. Ainda quando a gente vai por escolha própria já fica… Uma coisa meio estranha, né? Tu sabe que tu não é daquela comunidade. Tu sabe que tu não pertence àquele lugar. Tu é de outro lugar. Tu é de outro país. Aí eu imagino eles que vêm fugidos… Vêm de uma guerra… Vêm por N motivos. Que às vezes não é a vontade deles, né? Vir pra cá (Professora Margarida - Inglês).*

Esse ato de colocar-se no lugar deste aluno que chega transforma o olhar do professor para a situação. Isso pode ser considerado o ponto inicial e principal para pensar sobre o

acolhimento de migrantes, afinal esse sentimento será um subsídio importante nos momentos de planejamento do professor ao pensar nas estratégias para incluir esse aluno. Afinal, reconhecer o migrante e sua condição migratória é "compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem, significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar" (hooks, 2020, p.50). Dito isto, a fala da Professora Maia nos traz exatamente sobre tal sentimento, onde ao responder sobre o que sentiu ao saber que seria professora de uma turma somente de alunos migrantes ela diz que:

> *Primeiro, uma honra! Porque imagina, assim, olha tudo que essa gente já passou para poder chegar até aqui! Não sairiam do seu país de origem, se tudo estivesse bem lá, né? [...] E saber, assim, que eu poderia de alguma forma ajudar um pouco para que fosse... eles se sentissem melhor e mais acolhidos aqui no Brasil, através da educação, através do ensino, principalmente da língua, né? Então, assim, eu me senti muito honrada, mas ao mesmo tempo, assim, me senti incapaz (Professora Maia - EJA).*

Embora a insegurança ainda esteja presente neste relato, outro sentimento ganha mais espaço e força também. Isso nos recorda Freire, que diz que "não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama" (FREIRE, 2022, p. 36). Ou seja, no momento em que a ação docente coloca o aluno em primeiro lugar, o amor supera o medo e a insegurança. Ainda, ao colocar que sentiu honra, a Professora Maia nos faz refletir sobre como que nem sempre sentimentos tidos como negativos estarão atrelados ao recebimento deste público em sala de aula. Professores engajados transformam os desafios em potencialidades, o que também aparece no relato da Diretora Amanda, que antes de assumir a direção foi professora na turma da EJA dos alunos migrantes: "*Então, ter alunos imigrantes também era uma coisa que, para mim, instigava uma curiosidade e me motivava a criar coisas para eles ali na aula diferentes. E, ao mesmo tempo, me dava alegria por estar compartilhando o espaço com eles"* (Diretora Amanda). Ou seja, "a pedagogia engajada cria uma sala onde estar inteiro é bem-vindo" (hooks, 2020, p. 49), onde toda a bagagem trazida por ele tem valor e espaço, e isso é fundamental ao falarmos de alunos migrantes.

Em suma, vimos que quando os professores recebem alunos migrantes em suas salas de aula, uma mistura de emoções preenche seus corações. Primeiramente, há um senso de acolhimento e empatia, reconhecendo a coragem e a resiliência desses alunos que enfrentaram desafios significativos em suas jornadas. Há também uma sensação de responsabilidade aumentada, à medida que os professores se esforçam para criar um ambiente inclusivo e

receptivo, onde cada aluno se sinta valorizado e compreendido. Além disso, surge um profundo desejo de ajudar esses alunos a se integrarem, não apenas academicamente, mas também social e emocionalmente, proporcionando apoio extra e recursos adicionais sempre que necessário. Ao mesmo tempo, os professores podem enfrentar um sentimento de preocupação, conscientes dos obstáculos adicionais que os alunos migrantes podem enfrentar, como barreiras linguísticas e culturais. No entanto, essa preocupação é muitas vezes acompanhada por uma determinação renovada em superar tais desafios e garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Por fim, o sentimento predominante é de gratidão por ter a chance de fazer a diferença na vida desses jovens, capacitando-os a construir um futuro neste novo país, independentemente das adversidades que enfrentaram em seu caminho.

7.2 A barreira linguística como primeiro entrave

A barreira linguística representa um dos desafios mais significativos na relação entre professores e alunos migrantes em sala de aula. Quando os alunos chegam em um novo país ou região, muitas vezes enfrentam dificuldades para se comunicar efetivamente na língua local, o que pode gerar frustração e ansiedade tanto para os alunos quanto para os professores. Essa falta de comunicação pode levar a uma série de entraves no processo de ensino e aprendizagem. Em seu relato, o Professor Carlos, que leciona francês na escola, nos conta como a sua presença na instituição fez diferença neste contato inicial com os alunos haitianos, que possuem o idioma como segunda língua no país.

> *Para mim foi bem tranquilo, foi normal, né? Porque eu me lembro que teve colegas meus que ficaram bem assustados, né? Porque não tinham como chegar na criança, a criança não falava nada, não sabia pedir nem para ir no banheiro, não sabia nada. E teve vários colegas que vinham e me batiam na minha porta, porque às vezes eu estava na sala do lado e eles diziam: "Carlos, dá um auxílio aqui porque a gente não está conseguindo entender o que o menino quer dizer" (Professor Carlos - Francês).*

Essa questão relacionada ao apoio que os outros professores receberam do Professor Carlos adentra ao ponto da necessidade desse suporte na instituição, tendo em vista que o aluno migrante muitas vezes chega como não-falante da língua portuguesa. Considerando que

a docência se trata de um processo de troca, principalmente pautado na linguagem oral, entre professor-aluno, qualquer barreira relacionada a essa comunicação acaba por ganhar magnitudes que esbarram e travam qualquer outro tipo de acolhimento. Afinal, para os professores, a barreira linguística pode dificultar a transmissão de conceitos complexos e a avaliação adequada do progresso dos alunos. No qual, vale lembrar que

> No que tange o ensino da língua portuguesa, lembrando que o contato com a língua perpassa todas as áreas do conhecimento, poderia ser uma ponte para a inclusão deste aluno e aluna se o processo de ensino for alternativo ao modelo vigente. Para falantes de língua espanhola, como refugiados e migrantes venezuelanos, há várias semelhanças com o idioma português, facilitando o aprendizado. Contudo, para haitianos, senegales e sírios, por exemplo, aprender a língua portuguesa se impõe como uma adversidade. Com isso, precisamos refletir se na escola, os alunos e alunas seriam taxados de incapazes, justamente, por ainda não entenderem o novo idioma (POLTOZI; AZAMBUJA, 2023, p.230-231).

Neste sentido, as estratégias tradicionais de ensino podem não ser eficazes com alunos que têm dificuldade em compreender as instruções ou se expressar verbalmente. Isso pode resultar em um ambiente de sala de aula menos inclusivo, onde os alunos migrantes se sentem excluídos ou desmotivados. Além disso, a barreira linguística pode afetar a dinâmica da sala de aula, reduzindo a interação entre os alunos e prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais. Os alunos migrantes podem se sentir isolados ou incompreendidos pelos colegas e pelo próprio professor, o que pode impactar negativamente sua autoestima e seu senso de pertencimento à comunidade escolar.

Desta forma, mesmo com as barreiras iniciais, o olhar atento e paciente, como o da Professor Ther, nos mostra potencialidades nesse cenário: "*Num primeiro momento eu deixei com que eles escrevessem na língua deles e fomos integrando e eu integrando as nossas palavras da língua portuguesa pra eles também" (Professora Ther, Português)*. Ela traz detalhes sobre como foi realizando esse trabalho e afirma na sequência: *"Então foi um crescimento incrível, mas no início, eu achava esquisito querer corrigir e eu via lá uma palavra que não era. E daí eu me dava conta: "Não, mas é do pessoal. Que legal isso enriquece o texto!"" (Professora Ther, Português)*. Sobre tais movimentos, bell hooks nos afirma que

> Ainda que reconheça o valor do idioma padrão, o educador democrático também valoriza a diversidade da linguagem. Por exemplo, estudantes que falam o inglês padrão, mas para os quais o inglês é a segunda língua, são fortalecidos em sua autoestima bilíngue quando seu idioma materno é valorizado em sala de aula. Essa valorização pode ocorrer quando professores e professoras incorporam práticas de ensino que honram a diversidade, resistindo à tendência tradicional de manter os valores do dominador no ensino superior (hooks, 2021, p.92).

Além destas questões, os relatos dos professores entrevistados apontam mais uma questão importante ao refletirmos, inicialmente, sobre a língua e os desafios deste primeiro contato com o aluno migrante: o fato de que esta barreira tende a apagar a bagagem do aluno. Isso porque, como já dito, as relações no ambiente escolar se pautam na comunicação oral, assim qualquer um que possua algum entrave neste ponto, será atingido. Principalmente no que se trata na inclusão do aluno migrante a somar com a sua diferenciação cultural. Afinal, "a língua não é somente a expressão da 'alma' ou 'íntimo', ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca" (MEY, 1998, p. 70). Sobre isso, o relato da Professora Maia traz um olhar importante:

> *Eu vou te dizer assim, eu tenho ali alunos em vários níveis, né, de conhecimento da língua portuguesa. Então, eu tenho alguns alunos ali que, apesar de já estarem há algum tempo aqui no Brasil, eles não têm convivência fora daquele grupo de estrangeiros haitianos. Então, eles acabaram não tendo necessidade ainda de usar tanto a língua portuguesa. Eu vejo que aqueles que ingressam no mercado de trabalho e que se vêem numa situação em que tenham que aprender a língua, muito rapidamente… Eu tenho um que chegou aí em agosto… setembro… e ele já tá entendendo quase tudo. Por quê? Porque ele se obrigou a ir trabalhar (Professora Maia, EJA).*

Ou seja, mesmo com a vivência de anos no Brasil, as questões relacionadas à construção da comunicação oral em língua portuguesa não ocorreram pela ausência da socialização. Afinal, "a língua é um sistema social e não um sistema individual" (HALL, 2003, p.40). Ademais, do ponto de vista do migrante, seu idioma materno é uma parte essencial de sua identidade, especialmente em meio a uma sociedade culturalmente distinta da sua. No entanto, paradoxalmente, é também a primeira faceta que ele muitas vezes precisa renunciar para se integrar plenamente ao novo país, já que a comunicação oral é crucial para uma adaptação bem-sucedida. Dessa forma, surge a questão angustiante: ao se desfazer do idioma nativo, estaria o migrante sacrificando uma parte vital de sua identidade, relegando a

um segundo plano uma das características mais marcantes de sua terra natal? (POLTOZI; CARLET, 2023).

Neste sentido, as questões que envolvem a língua sempre serão o principal choque com a chegada de migrantes internacionais em sala de aula. A ausência da possibilidade da comunicação oral deixa qualquer ambiente hostil e somente com o intermédio do professor as relações sociais servirão para o desenvolvimento da nova língua. Os professores da Escola Ildo trabalharam para desenvolver essas questões e romper essas barreiras, mas trataremos disso no Capítulo 9. Contudo, ainda versando sobre os desafios iniciais enfrentados com a chegada de migrantes, partimos agora para as suas relações com alunos brasileiros e os obstáculos que dali surgem.

7.3 O outro: a xenofobia e o racismo no ambiente escolar

A escola, para aquele que chega, pode ser um ambiente hostil. O novo nem sempre é visto com bons olhos ou atrai atos de afeto logo no início. Por se tratar de um conjunto de diferentes, a escola sempre apresentará conflitos, mas determinadas situações fogem desta normalidade. O migrante já é visto pela sociedade como o outro, o estrangeiro e no ambiente escolar não seria diferente. Essas questões são tidas como atitudes xenofóbicas e embora estejam presentes em distintos espaços, cabe a escola não permitir essa disseminação em seu ambiente de aprendizagem. Existem várias razões pelas quais a xenofobia pode surgir no ambiente escolar. Em alguns casos, ela é alimentada por estereótipos negativos e ignorância sobre culturas diferentes. Crianças e adolescentes podem absorver preconceitos presentes na sociedade e reproduzi-los no ambiente escolar. Além disso, a xenofobia muitas vezes está ligada a questões de poder e hierarquia social, onde grupos dominantes podem discriminar aqueles que são percebidos como "diferentes". Outro fator que contribui para isso e torna ainda mais difícil esse tema é quando temos questões atreladas a uma barreira linguística, como já falamos anteriormente e como recorda a Orientadora Cecília:

> *Os alunos brasileiros têm bastante dificuldade de acolher os alunos estrangeiros, sejam eles alunos estrangeiros haitianos ou os alunos venezuelanos. No entanto, os alunos venezuelanos já vêm com uma linguagem que se aproxima bastante da língua portuguesa. Então, para eles, fica mais fácil a familiaridade, a convivência, talvez, com os alunos brasileiros. (Orientadora Cecília).*

Além do impacto da língua no processo de inclusão dos migrantes no círculo social dos alunos brasileiros, professores e gestores da escola percebem uma diferença entre as nacionalidades presentes na instituição. Como observado por eles *"É interessante quando a gente fala dos imigrantes, sempre há uma ideia que tenta colocar eles numa mesma caixa. Assim, ah, mas aquele é imigrante. Ah, mas esse é isso, esse é aquilo"* (Professor Antonio, Geografia). Desta forma, diferenciações entre a inclusão de haitianos e de venezuelanos são sentidas e acabam por nos levar a pensar na interseccionalidade desta questão. Os haitianos frequentemente enfrentam estereótipos negativos baseados em sua nacionalidade e raça, alimentados por preconceitos enraizados e pela falta de compreensão sobre a história e a cultura do Haiti. Esses estereótipos podem retratar os haitianos como indesejáveis, pobres, ignorantes ou perigosos, contribuindo para atitudes discriminatórias e hostis em relação a eles. Além da sobreposição de raça e nacionalidade, o choque cultural entre Haiti e Brasil é maior do que com a Venezuela, por exemplo, considerando que o país se encontra geograficamente longe das fronteiras nacionais. A soma destas questões faz com que seja perceptível nas relações com os alunos brasileiros que *"[...] da parte dos alunos haitianos em relação aos brasileiros, eles são mais comedidos. Os venezuelanos são mais coração"* (Orientadora Cecília).

Contudo, embora os professores notam uma diferença entre essas duas nacionalidades, ainda sim afirmam que:

> *Só que todos, em diferentes situações, sofreram com xenofobia. Mesmo esse mais querido, os mais e os menos queridos, eles sofreram com a xenofobia, né? Então, muitos são recebidos de forma diferente, tem alguns que estão muito inseridos, outros pouco inseridos, mas é possível ver, seja através de supostas brincadeiras, ou de alguma fala, quando o aluno está por perto, quando o aluno não está por perto, que há ainda uma certa depreciação por conta da condição da nacionalidade desses estudantes. De forma geral, assim, em todos os casos, em turmas que eu trabalhei com alunos imigrantes, há sempre uma ressalva que a xenofobia ocorre, às vezes de forma mais simbólica, às vezes de forma mais direta (Professor Antonio, Geografia).*

Ter a ciência de tais acontecimentos permite que o combate ocorra. Afinal, sabemos que as consequências da xenofobia no ambiente escolar podem ser profundas e duradouras. Alunos que são alvo de discriminação podem se sentir isolados e desmotivados para participar das atividades escolares, aumentando ainda mais esse processo de exclusão. Contudo, mesmo sabendo que "a humilhação desumaniza. Não há lugar melhor do que a sala de aula —

ambiente em que convidamos os estudantes a abrir a mente e pensar para além de todas as fronteiras a fim de questionar, confrontar e superar o secreto trauma da vergonha" (hooks, 2021, p.168). Assim, para combater a xenofobia no ambiente escolar, é fundamental promover a diversidade e a inclusão. Pois, as escolas devem criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural. Os educadores desempenham um papel crucial na prevenção da xenofobia, ensinando valores de respeito, empatia e tolerância desde cedo. Eles podem facilitar discussões em sala de aula sobre identidade, cultura e diferenças, promovendo o entendimento mútuo entre os alunos. Como foi possível observar em um das aulas assistidas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental:

> *Os alunos estavam desenvolvendo, em grupos, narrativas para um roteiro de teatro com temas que tratavam sobre diversidade. Dentre as questões ali trabalhadas por eles, me chamou atenção em que todas elas traziam, mesmo que de forma transversal, a temática da xenofobia. Dou destaque para um grupo formado somente por meninos, em que construíram sua peça baseada em um jogo de futebol, onde em diversas cenas um dos personagens, interpretado pelo aluno venezuelano, sofria ataques por sua nacionalidade e o outro, o aluno haitiano, por sua raça. Ambos pareciam não estar encenando por completo as narrativas, e sim apenas expondo aquilo que já vivenciaram (Diário de campo, 09 de agosto de 2023).*

Em última análise, a xenofobia no ambiente escolar não apenas prejudica os alunos diretamente afetados, mas também compromete o ambiente de aprendizagem e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Ao promover a diversidade e a inclusão, as escolas podem desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa, onde todos os indivíduos são valorizados e respeitados independentemente de sua origem ou identidade cultural.

Em suma, vimos ao longo deste capítulo que desafios iniciais acometem a escola no momento da chegada de alunos migrantes. No entanto, percebe-se também que são desafios em que os professores são capazes de categorizar e refletir, fazendo com que após o estranhamento inicial, busquem estratégias para a superação destes. Isso pois, o tempo e a esperança resignificaram esses ocos, afinal sabemos que "a educação é um ato de amor" (FREIRE, 1967, p. 97) e "o amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É esse o cerne da questão" (hooks, 2021, p.213). Assim, começam a florescer na escola brotos de mudança.

8 FLORES: as polinizações no ambiente escolar

> *Elas parecem não se preocupar com quanta energia gastam para florescer (WOHLLEBEN, 2017, posição 1775).*

Um dos períodos mais bonitos e importantes de qualquer árvore frutífera é o florescer. Esse é o primeiro momento em que aquela árvore ganha cor e mostra ao mundo que algo está por vir. As flores não comunicam somente o que virá no futuro, mas elas disseminam um aroma que convida as abelhas a polinização. Assim como uma árvore que floresce, a escola é um ambiente fértil onde os alunos podem crescer, florescer e desenvolver-se plenamente. Cada aluno é como uma flor única, com suas próprias cores, fragrâncias e potenciais. À medida que são nutridos com conhecimento, apoio e oportunidades, essas flores da aprendizagem desabrocham, espalhando beleza e vitalidade por todo o ambiente escolar. As abelhas que realizam essa polinização são a comunidade escolar: professores, gestores e funcionários.

Como vimos, a chegada de migrantes na escola pode abalar um pouco esse ecossistema, produzindo ocos que com o tempo são ressignificados. Contudo, a presença de migrantes no ambiente escolar também permite que novos olhares e atitudes de acolhimento floresçam. Esse florescer é a etapa inicial para os frutos que serão colhidos depois, permitindo com que a escola se mostre viva, diversa e cheia de cor. Neste sentido, o presente capítulo irá apontar alguns aspectos trazidos pelos professores em seus relatos sobre os movimentos de mudança no ambiente escolar. Trata-se assim de um capítulo transitório, que visa mostrar como a docência engajada gera frutos.

8.1 O florescer de uma equipe diretiva sensível

Um dos aspectos mais evidentes percebidos ao longo das observações e das entrevistas foi o fato da equipe diretiva da Escola Ildo ser o principal propulsor para os movimentos realizados no ambiente escolar para o acolhimento de migrantes. Claro que, o papel dos professores nesse processo é inegável, contudo é as motivações e o olhar da gestão que realiza esse movimento de mudança e acolhida. No entanto, é uma equipe diretiva sensível em uma escola que desempenha um papel crucial no acolhimento de alunos migrantes, pois estabelece o tom e define as políticas que moldam o ambiente escolar. Quando a liderança da escola

demonstra sensibilidade e compromisso com a inclusão, os impactos positivos são significativos. Em todas as entrevistas temos professores relatando do apoio recebido da equipe gestora, onde acreditam ser um ponto de destaque para a escola: *"É uma escola que eu acredito que é pioneira e deva continuar sendo a pioneira nisso. Porque toda equipe, assim, procura nos orientar, procura conversar conosco sobre isso, pro acolhimento desses alunos acontecer"* (Professora Ther, Português).

No caso da Escola Ildo, a presença de uma equipe diretiva sensível reconhece a diversidade como um ativo e promove uma cultura escolar inclusiva, onde todos os alunos são valorizados independentemente de sua origem ou status migratório. Isso cria um ambiente acolhedor e seguro para os alunos migrantes, permitindo que se sintam parte integrante da comunidade escolar. Afinal, sabemos que "acolher não é simples, em sentido literal, mas é possível. Não romantizamos a presença de muitas línguas, culturas e histórias pessoais em sala de aula. São processos pedagógicos intensos e desafiadores. Contudo, é necessário dar o primeiro passo, realizar a primeira ação" (SILVA; POLTOZI; TORRES, 2023, p.27). A diretora Amanda, em relato nos lembra qual foi esse primeiro movimento realizado pela escola:

> *Uma das primeiras ações que a gente fez, que foi mais simbólica, mas a simbologia muito potente, no meu ponto de vista, foi fazer o mural da frente da escola, a fachada, com as três bandeiras, né. Brasil, Haiti e Venezuela. A gente comprou as bandeiras também para ficarem junto no mastro da escola, junto com a bandeira do Brasil. As outras bandeiras do Haiti e da Venezuela. Que, inclusive, compõem… Os momentos solene da escola, elas estão junto com a bandeira brasileira ali, né. Todas no mesmo patamar, nenhuma está abaixo da outra. E o mural tem essa ideia, né, da conversa ali, né, das bandeiras (Diretora Amanda).*

Tal ação, como diz a diretora, parece simples e simbólica em primeiro momento, contudo o fato de símbolos nacionais de outros países estamparem a fachada de uma escola brasileira, demonstra a preocupação na criação de um ambiente escolar intercultural e aberto à diversidade de alunos que ali chegam. Isso pois,

> A *educação intercultural*, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito

> recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (SOUZA; FLEURI, 2003, p.73).

Desta forma, esses movimentos de inclusão a partir de aspectos culturais realizados pela gestão escolar se tornam movimentos propulsores para que professores possam pensar sobre isso. Assim, essa rede de acolhimento se ramifica até a sala de aula, que pelos movimentos da equipe gestora começam a transformar esse ambiente também. Sobre isso, o principal ponto de destaque da Escola Ildo é a presença de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente para alunos migrantes. Em seu relato a diretora Amanda nos conta como essa ideia e necessidade surgiu na escola:

> *Eu acredito que a principal prática que a gente fez, que deu sucesso, não foi de uma forma ampla, mas foi a turma da EJA que a gente abriu e criou um novo fluxo de acolhimento na escola. Mas aí é uma coisa bem específica. De um grupo de professores, de uma turma, de um trabalho, mas que acabou refletindo como um todo na escola. Porque esses adultos, eles têm filhos, eles têm sobrinhos. Então, acabou que todo mundo veio pra cá, né. Mas como uma prática específica da escola que foi bem sucedida, eu aponto essa turma dos alunos haitianos na EJA (Diretora Amanda).*

Amanda conta que inicialmente, o primeiro movimento realizado foi a criação de uma turma somente de alunos haitianos na EJA, em 2015. A diretora nos relata que houve resistência da gestão da época e que os professores insistiram nessa implementação, pois após tentativas perceberam que o processo de alfabetização dos haitianos seria efetivo se feito somente com eles. Isso porque, as turmas regulares da EJA, com brasileiros e haitianos, não davam conta da demanda de alfabetizar os não falantes de português e os que já falavam a língua, no caso os alunos brasileiros. Assim, após conversas e reuniões, consideram a opção mais válida e viável para a situação:

> *Vamos começar então a fazer uma turma pra acolher essa necessidade deles. Que era o que a gente não queria inicialmente, porque a gente não queria segregar. E pra gente a impressão de uma turma assim seria uma segregação. Mas não foi, foi o contrário. Porque ali eles formavam um grupo unido, se fortalecia. Tinha uma base pra língua. E aí eles iam pras outras turmas de anos finais já. [...] E aí ali a gente tinha uma turma com eles integrados com capacidade de se integrar. Porque na verdade era uma ilusão que a gente tinha de ai, não vamos fazer uma turma exclusiva porque vai segregar. Mas colocando eles nas outras turmas eles também ficavam segregados em pequenos grupos. Então nessa dinâmica a gente conseguiu realmente incluir eles nas outras turmas (Diretora Amanda).*

Tal ação fez com que o número de alunos haitianos na EJA só crescesse nos anos seguintes, como bem vimos nos dados apresentados, tendo estudantes que vinham de bairros afastados estudar na escola devido a atenção diferenciada a esse público. Ainda, a diretora ainda relembra sobre uma experiência ocorrida em 2017, quando um grupo de pesquisa relacionado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) fez um movimento de realização de oficinas voltadas ao aprendizado de português com essa turma de haitianos. Ela nos conta que as atividades desenvolvidas pela grupo tinham um tom mais poético e voltado para o conhecimento cultural do Brasil para os alunos haitianos e que tal perspectiva não foi muito aceita por eles. Isso porque, como relata Amanda, os alunos haitianos são muito assíduos nas aulas, quase não possuem faltas, porém nos dias das oficinas do grupo os alunos não iam à aula. De acordo com a diretora, isso acontecia porque eles buscavam um aprendizado mais direto e objetivo do português, voltado à comunicação e escrita básica para a inserção no mercado de trabalho e o grupo das oficinas ia ao oposto disso. Embora as propostas do grupo tenham sido interessantes, elas não atingiram os objetivos dos alunos naquele momento e a escola resolveu encerrar o vínculo.

Essas decisões mostram como a sensibilidade e atenção com os alunos migrantes fizeram com que, com tempo e paciência, se construísse o ambiente em que esses estudantes possuem hoje a possibilidade de estarem construindo um caminho até seus objetivos. Ou seja, uma equipe diretiva sensível é proativa na identificação e resolução de possíveis desafios e barreiras enfrentadas pelos alunos migrantes, trabalhando em colaboração com outras partes interessadas. Pois como fala a professora Luna, tais fatos não são uma normalidade:

> *É que depende também da gestão, né? Porque, assim, essa gestão de agora é uma gestão que valoriza bastante e procura dar visibilidade pra questão da diversidade cultural, pra questão de a gente ter alunos imigrantes, de como isso é legal, sabe?. [...] Isso enriquece culturalmente a nossa escola, mas porque também parte de uma proposta pedagógica que busca essa valorização, assim. Porque se for só estar por estar, mas tu vai fechar os olhos… Vai sim, sempre vai ter alguma influência nas trocas, em fim, mas não tem toda a potência que poderia ter como o nosso caso. Eu acho que não é uma coisa natural, sabe? [...] É quando a gente escolhe olhar isso. Quando a gente escolhe dar visibilidade. Quando a gente escolhe, realmente, acolher (Professora Luna, Anos Iniciais).*

Assim, vemos "[...]o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo" (hooks, 2017, p.57), em que a decisão pelo olhar sensível cria espaços de acolhimento. Em suma, uma equipe diretiva sensível pode ter um impacto transformador no

acolhimento de alunos migrantes, criando um ambiente escolar que promove a inclusão, a equidade e o sucesso acadêmico para todos os alunos, independentemente de sua origem ou história migratória.

8.2 A busca pelo acolhimento

Os reflexos de uma equipe diretiva engajada e sensível chegam em sala de aula e atingem os professores. Estes que anteriormente apresentavam o sentimento do medo e da insegurança, agora procuram meios e formas de transformar suas aulas em espaços de acolhimento. Contudo, ao serem questionados sobre os tipos de apoios que poderiam receber para qualificar sua prática, muitas ideias surgiram - e serão apresentadas aqui -, mas uma necessidade se sobressai: a formação. Anteriormente já vimos que aspectos transversais à formação e o sentimento de falta técnica apareceu em relatos dos professores, mas aqui eles reforçam esse aspecto. O professor Antonio reflete sobre isso em sua fala:

> *Então, acho que questões mais diretas envolvem dois eixos, o eixo da formação, que eu acho que é importante para nós e para eles. O diálogo, essa triangulação entre nós, os estudantes, e membros externos, sejam assistentes sociais, sejam representantes legais do âmbito jurídico, enfim, para conseguir fazer esse processo também de socialização fora da escola. E também um eixo de mais profissionais capacitados a trabalhar com os alunos que estão envolvidos nessa realidade. [...] Tentar encontrar caminhos para trabalhar com esses estudantes, um diálogo propriamente voltado não apenas a nós, professores, mas também aos estudantes, imigrantes, que exerceram mais amparo ao longo do ano. Talvez um trabalho mais forte na assistência social em relação a esses estudantes e também um diálogo entre a assistência social e nós, professores, aqui da escola, a assistência social com a equipe diretiva (Professor Antonio, Geografia).*

Além de reforçar a importância de meios de formação continuada para professores sobre o tema, o professor Antônio aponta sobre a necessidade de construir-se uma rede de apoio para alunos migrantes, juntamente com outros profissionais. Tal fato levantado pelo professor é valoroso, afinal sabemos que o aluno migrante e sua família chegam ao país necessitado de diferentes apoios, e não cabe somente a escola construir esses meios de acolhimento. Embora a instituição escolar, assim como as religiosas, sejam os principais e primeiros espaços de busca por apoio, sozinhas elas não serão capazes de suprir todas as

demandas dessa população. Contudo, dentro do que se é possível abarcar, a escola pode e deve fazer seu papel para a promoção do acolhimento, pois

> Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2020, p.36).

Assim, com a criação de uma comunidade de acolhimento a escola se torna uma espaço ainda mais vivo e necessário para os migrantes. Além disso, já vimos que a Escola Ildo é a instituição educacional de Porto Alegre que possui o maior número de migrantes e tal fato colabora para com que os professores e a gestão sintam a necessidade de um apoio dos órgãos públicos responsáveis , para o desenvolvimento de um trabalho ainda mais robusto e coeso:

> *Nós poderíamos, sendo uma das escolas que mais tem imigrantes, em Porto Alegre, ser um espaço onde há um investimento, não apenas investimento financeiro, mas investimento social, investimento cultural, investimento de formação, para ex-estudantes, para o mercado de trabalho, para o mundo, para burocracias necessárias, como fazer seus documentos, poder procurar construir sua vida aqui, não apenas no trabalho, obviamente, mas também na própria vida cultural, vida social, que é importante, que às vezes fica muito retida numa mudança de país, né? Então... Acho que o poder municipal poderia olhar com mais atenção e com um olhar mais produtivo para construir algo na escola (Professor Antonio, Geografia).*

Contudo, todos os relatos nos apresentam que não há nenhum tipo de apoio quanto a essa questão. O fato da escola possuir um coro representativo de alunos migrantes não muda em nada o seu tratamento diante das outras instituições do município. Porém, tal suporte seria de suma importância para a efetivação de ações de acolhimento mais direcionadas e imediatas. Ainda, se torna relevante destacar esta questão, pois a Escola Ildo vem desenvolvendo todo e qualquer projeto para o acolhimento dos seus alunos migrantes de forma autônoma e independente. No entanto, algumas de suas idealizações e movimentos esbarram na necessidade de suporte externo, como relata a orientadora Cecília:

> *São projetos criados pela própria escola, por professores que têm interesse em auxiliar os alunos, mas nós percebemos, por exemplo, que poderia haver um outro tipo de movimento em relação a... Os órgãos competentes, enfim. Em relação aos alunos estrangeiros, né? Na vivência deles, no dia-a-dia deles na escola. Uma pessoa da própria cultura deles ou do país deles, que viesse como um apoio para a escola naquele momento de ingresso de aluno, no momento de trazer questões culturais, de falar a respeito de como é o seu país e de trocar essa ideia com o alunado brasileiro, né? Porque sempre é importante conhecer o outro. [...] Nós imaginamos que legal seria se pudéssemos ter, por exemplo, aqui na escola, um pai de aluno haitiano que era também professor no seu país de origem. Nós temos alguns alunos na escola cujos pais são professores universitários, mas aqui no Brasil eles estão coletando lixo. Estão trabalhando no serviço de limpeza urbana. Digamos que um desses pais pudesse ser um apoio na escola para aquele ingresso de aluno novo que vem daquele país de origem de onde ele veio também. E fazer essa troca imediata naquele momento do ingresso dele na escola, fazendo-os sentir-se mais acolhidos, né? (Orientadora Cecília).*

Além dessas questões burocráticas e infelizmente utópicas diante da realidade, a escola segue trabalhando internamente para a promoção do acolhimento em seu ambiente de ensino. De forma atenta, cada professor vai criando em sua sala de aula meios para que os alunos migrantes sintam-se acolhidos naquele espaço. Será esse olhar direcionado e engajado que poderá gerar transformações, no qual bell hooks versa que "sem um foco no "Agora", podemos fazer o trabalho de educar de forma a eliminar tudo o que é extraordinário em nossa sala de aula — não apenas uma vez ou outra, ou em momentos especiais, mas sempre" (hooks, 2021, p.257). Neste sentido o docente, ao "ensinar atenção plena com foco na qualidade de vida na sala de aula, que deve ser estimulante, um apoio vital, nos leva a ter uma comunidade melhor dentro do ambiente de ensino" (ibidem) e é na fala do professor Antonio que isso fica evidente:

> *Eu penso que o principal tópico que é importante trabalhar com eles é a noção de pertencimento, que às vezes é um pouco dificultada a esses alunos quando estão numa nova realidade, né? Então, a primeira barreira que eu tento quebrar é a da afetividade. Conseguir fazer com que eles se sintam estudantes da escola. Muitos alunos ficam muito excluídos, às vezes não conversam com ninguém, não entram nas dinâmicas, nas propostas, às vezes com vergonha, às vezes com dificuldades com o idioma. Então, o principal elemento que eu tento abordar com eles, construir em sala de aula, é que eles se sintam pertencentes àquele espaço, que o espaço deve ser usado por eles, deve servir para construir algo na aprendizagem deles. Então, o meu primeiro desafio diante dessa situação é conseguir construir um afeto junto a eles para que eles queiram estar naquela sala de aula. Muitos ainda sentem uma certa resistência, ou muitas dificuldades são impostas a eles pelos outros colegas, questões de xenofobia, ou de uma certa barreira cultural que às vezes não é atravessada. Então, o meu primeiro desafio, meu primeiro objetivo é*

> *que eles se sintam pertencentes e propor atividades que eu possa fazer essa mediação para tornar isso mais viável (Professor Antonio, Geografia).*

Desta forma, observamos que o papel do professor na construção de uma sala de aula em que o aluno se sinta pertencente é essencial para promover um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo. O professor atua como um facilitador, criando um espaço acolhedor onde cada aluno é reconhecido, valorizado e respeitado. Por meio de práticas pedagógicas que promovem a participação ativa, o diálogo aberto e o respeito à diversidade, o professor inspira um senso de comunidade e pertencimento entre os alunos. Ao cultivar relacionamentos positivos, oferecer suporte emocional e adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, o professor cria as bases para um ambiente onde todos se sentem motivados e capacitados a aprender e crescer juntos. Tais questões ficam ainda mais evidentes nos relatos trazidos no próximo capítulo, no qual a fase do florescer dá espaço para o desenvolvimento de frutos.

9 FRUTOS: colhendo potencialidades

> *Apesar disso, levei sete anos para voltar a dar frutos. Porque é isso que as migrações e os deslocamentos fazem conosco: quando deixa a casa rumo a terras desconhecidas, você não continua simplesmente vivendo como antes; uma parte de você morre por dentro para que outra parte possa começar tudo de novo (SHAFAK, 2023, posição 2820).*

Toda árvore frutífera tem, em algum momento do seu ciclo, a produção de frutos. Depois do florescer dessas árvores, pequenos frutos começam a se desenvolver, até que chegam no ponto de serem colhidos, seja por animais ou pessoas. Porém, para que esses frutos se desenvolvam é necessário alguns favores, como água e luz na quantidade certa, mas principalmente a presença de um ambiente favorável. Nas migrações forçadas, é justamente a ausência desse ambiente que induz os deslocamentos. Até este ponto do texto já ficou evidente em diversos momentos as transformações causadas pelas migrações. Esses deslocamentos não atingem somente aquele que faz esse movimento, mas todos que o cercam. Neste sentido, a presença de alunos migrantes também irá transformar o ambiente escolar. Contudo, é a forma de acolher que define como isso ocorre. Vimos no capítulo anterior que a chegada de migrantes na escola deu início a uma floração, a um novo olhar para o acolhimento. Porém, o trabalho engajado da gestão e dos professores gerou frutos, onde acolher passa a ser um movimento já intrínseco nas ações cotidianas da escola.

As seções seguintes apresentarão trechos das entrevistas que nos fazem refletir sobre como a Escola Ildo vem proporcionando o acolhimento para seus alunos migrantes. Com o intuito de não apenas relatar as experiências compartilhadas pelos professores e pela gestão, os próximos subcapítulos também possuem o objetivo de inspirar ações para outras instituições.

9.1 Acolher demanda afeto e paciência

O ponto de partida para qualquer ação de acolhida sempre é o afeto e como já vimos, não há hospitalidade sem acolhimento. Desta forma, os movimentos que induzem ao

acolhimento são essenciais para que tenhamos um ambiente escolar hospitaleiro para os alunos migrantes. Afinal, "a hospitalidade permite celebrar uma distância e uma proximidade, experiência imprescindível no processo de aprendizagem humana" (BAPTISTA, 2002, p. 162). Neste sentido, o tempo fez com que a gestão e os professores da Escola Ildo ganhassem experiência com a presença de alunos migrantes e conseguissem pensar estratégias e formas de acolhê-los na escola. O principal movimento feito por eles está na relação com esses alunos, sempre pautada no afeto, paciência e sinceridade. Em relato sobre isso, a professora Luna nos conta que:

> *Na questão do acolhimento, para além de pensar na relação da alfabetização, assim, eu tenho buscado, assim, sempre me mostrar uma pessoa que eu sou. Assim, junto com os meus alunos, afetiva e que eles se sintam parte da turma. Pra que eles comecem a construir um vínculo com a turma, que eles não fiquem à margem, assim, da turma, que eles se sintam bem-vindos. Eu sempre procuro demonstrar que estou feliz por recebê-los, assim, para que eles se sintam parte. Parte, assim, da nossa turma. E, por exemplo, agora, uma coisa mais efetiva, assim, que é uma bobagem, mas eu acho que as coisas do dia-a-dia é isso que vai realmente construindo o sentimento de pertencimento, que realmente vai construindo o acolhimento. Não é um grande momento, é todo dia nas pequenas coisas, sabe? [...] É nas pequenas coisas do dia-a-dia. Eu acho que o próprio sentimento de acolhimento, assim, é um abraço, sabe? É dar atenção, é querer saber perguntar, escutar e entender, sabe? Quando a criança vem conversar, dar atenção para ela. Mesmo que, às vezes, fala de um jeito mais complicado, que eu ainda não consigo compreender. Mas é realmente parar e tentar entender, e querer conversar e trocar. [...] Que eles são importantes para mim, assim, sabe? Mas não é grandes coisas, sabe? É coisas diárias (Professora Luna, Anos Iniciais).*

Além da relação de confiança que a professora busca construir com seus alunos, há um outro ponto de destaque em sua fala: a paciência. A reflexão que Luna faz sobre a importância de construir diariamente a relação com esses alunos é um dos pontos chave para qualquer criação de afeto entre professor-aluno. Ademais, é curioso o fato de antes dela desenvolver tal relato ela frisa que isso "é uma bobagem", mostrando que o pensamento em relação ao acolhimento ainda é algo complexo ou que necessita de ações extraordinárias. Contudo, bell hooks nos recorda que as relações de amor em sala de aula ainda são vistas assim, porém "ao contrário da noção de que o amor na sala de aula torna professores e professoras menos objetivos, quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula" (hooks, 2021, p.208). Ainda, pautada nessa relação de confiança, a professora Maia aponta que:

> *A primeira coisa é respeitar a história deles, tá? Não que eles tragam a história deles, assim, de pronto, né? Eles foram, ao longo do semestre, abrindo um pouco a caminhada deles, foram criando confiança. E eu sempre, assim, paro escutá-los. Pergunto: "Vocês estão entendendo o que eu estou dizendo? Se não, eu repito, eu falo novamente" Para eles me sinalizarem. Então eu procuro, assim, observar o que eles me sinalizam, pois eles se sentiram bem com aquilo que eu fiz. Então, por exemplo, essa questão de eu muitas vezes explicar novamente, que parece uma coisa muito boba... Eles dizem: "Prof, fala devagar". Eu aprendi com eles na aula a falar devagar. A escolher palavras mais simples, não tão repulsado como, às vezes, nós estamos acostumados para que eles passassem a me entender. E eles, ao verem esse meu esforço para tentar atendê-los nas necessidades que eles estavam me sinalizando, acabou tendo esse vínculo e acabou tendo essa acolhida. [...] eu não fiz nada, assim, mirabolante! Eu fui procurando deixar eles a vontade. Eu fui procurando mostrar pra eles que, assim como o desafio pra eles de aprender a língua portuguesa é grande, pra mim, pra aprender o francês e o espanhol também é grande. Tanto é que, muitas vezes, eu inverti em sala de aula. Eu disse: "Não, agora, tá aqui a palavra, vocês vão me dizer como é que é em francês ou em crioulo haitiano ou em espanhol. E eu vou tentar falar!" E, ai, eles viam a minha dificuldade tentando falar, eu disse: "Viu, eu sei que não é fácil vocês aprenderem o português, porque eu tô vendo que não é fácil pra mim". Então, eu fazia essas inversões. Assim, pra eles verem, assim, ah, não tô me colocando acima de vocês, né? (Professora Maia, EJA).*

Novamente temos um relato que aponta práticas cotidianas para o acolhimento desses alunos e nele conseguimos ver que a professora Maia nos destaca sobre a reciprocidade na relação dela com os alunos, criando laços afetivos para assim poder construir em sala de aula. Dessa forma, vemos que "o aprendizado genuíno, assim como o amor, é sempre mútuo" (hooks, 2020, p.110) através da prática dessas professoras. Ainda, Maia evidencia o fato de sempre estar mostrando para seus alunos que está, não somente aprendendo com ele, mas aprendendo por e para eles. Ao se colocar nesse local de aprendiz ela reforça que "é importante em uma comunidade de aprendizagem desmantelar hierarquias desnecessárias (hooks, 2020, p.98). Assim, ao se colocar em determinados momentos de igual para igual com sua turma, ela segue construindo uma relação de confiança com eles, permitindo com que eles sintam-se mais pertencentes não somente em sua sala de aula, mas em todo o ambiente escolar.

Ademais, sobre esse primeiro passo para a acolhida, que como já vimos, é pautado na relação de afeto, paciência e confiança, em diversas das aulas observadas ao longo da pesquisa pude ver esses movimentos por parte dos professores. Um caso de destaque é de um professor, ao perceber em diversos momentos uma certa desmotivação por parte de seus alunos migrantes e uma negação a sua origem cultural e nacional, buscava promover atividades que os alunos pudessem compartilhar esses elementos com o restante da turma.

Nessa relação "*ao longo das atividades desenvolvidas e da participação e empolgação dos alunos nesses momentos o professor fazia questão de reforçar: "É isso que importa na nossa sala, nas nossas aulas: vocês não podem esquecer a cultura do povo de vocês. Vocês não podem perder essa identidade"* (Diário de Campo, 29 de setembro de 2023). Dessa forma, ainda baseado nas relações de afeto, o interesse que o professor demonstra sobre conhecer seus alunos, mostrando a importância e o valor da diversidade cultural em sua sala de aula transformava esse espaço em uma comunidade. Onde, sabemos que "que por meio do exercício do mutualismo praticam acolhimento e proporcionam pertencimento, é essencial para a sustentação da capacidade de cultivar esperança, afeto e reconhecimento [...] (GONÇALVES, 2021, p.14).

9.2 Acolher é reconhecer que a linguagem vai além da língua

Anteriormente já vimos que um dos principais desafios no recebimento de alunos imigrantes era a barreira linguística. O tempo e a experiência fez com que os professores da Escola Ildo passassem a observar as potencialidades dessa diferença de língua para a construção de um ambiente intercultural e multilingue. Ao observar um dos momentos de formação dos professores junto ao Projeto Translinguar da UFRGS, uma das falas de um professor que relatava suas práticas, chamou atenção: *"Algumas das palavras ditas pelo professor fez com que muitos dos outros presentes no recinto, inclusive a professora Luisa, acenaram em concordância: "A língua deles pulsa dentro da sala de aula, ela vibra! Eu sinto no semblante deles"* (Diário de campo, 17 de agosto de 2023). Esse sentimento vai em contraponto com aquele de insegurança apresentado em capítulos anteriores. Essa fala já nos mostra a transformação no olhar dos professores sobre a diferença linguística em sala de aula. Em entrevista isso também aparece, como no trecho do relato da professora Ther, que diz que

> *Trabalhar com texto, nessa mistura de linguagem foi incrível. A questão de formarmos grupos e todos se ajudarem. A questão de nós trabalharmos, às vezes uma língua, às vezes outra língua… No quadro, inclusive, misturando. Achei isso bem interessante pra todos, inclusive pra mim, como educadora. Isso tem sido bem legal (Professora Ther, Português).*

Todo esse movimento de valorização da língua que os professores foram construindo se torna um fator de grande relevância ao falarmos de acolhimento. Afinal, essa nos

rememora quando Canclini versa que "o migrante, todo migrante (até mesmo nos setores menos instruídos), é sempre um tradutor, ou seja, aquele que faz constantemente, entre seu lugar de origem e sua cultura adotiva, a experiência do que pode ou não se dizer em outra língua" (CANCLINI, 2016, p.67). Assim, no momento em que se permite espaço para esses movimentos multilíngues em sala de aula damos valor também à bagagem cultural desse aluno, realizando ações alinhadas à interculturalidade. Ainda, não podemos esquecer que

> Nessa perspectiva, colocamos o imigrante como possuidor de um sistema linguístico já estabelecido, mas com novos desafios linguísticos, no que tange à necessidade de aprender e apreender a cultura na qual se insere. Ou seja, o imigrante é um ser já alfabetizado, com uma língua materna estabelecida e com um processo de inferências que vão além da comparação étnico-cultural. (CHACÓN, 2021, p.3).

Essas noções devem ir de encontro com as ações de professores que possuem alunos migrantes em sua sala de aula, e felizmente isso é possível de se observar na Escola Ildo. Em relato, a professora Margarida lembra de um fato que ocorreu em sua aula de inglês: *"Teve uma atividade que eu fiz os verbos. Os verbos estavam em inglês e eles tinham que escrever em português. E aí, uma das minhas alunas traduziu em francês"*. Contudo, é a ação da professora diante do fato que ganha destaque: *"Aí, eu peguei o computador, sentei com ela, né? E fui olhando ali, um por um. E aí, eu considerei a atividade completa, né? Ela não escreveu em português, mas ela estava sabendo o que era. Traduziu no idioma dela, né?"* (Professora Margarida, Inglês). Ou seja, a valorização do repertório linguístico e cultural da aluna fez com que a mesma pudesse se sentir acolhida e ouvida, pois embora ainda estivesse em construção com a língua portuguesa ela tinha o conhecimento de língua inglesa solicitado pela professora. Esse olhar atento diante das diferenciações cotidianas entre alunos migrantes e brasileiros que surgem em sala de aula vai transformando culturalmente a escola e a tornando mais acolhedora perante a diversidade. Sobre isso, o relato do professor Antonio nos diz que:

> *Então, o que eu tento fazer nas aulas é conseguir diversificar as minhas linguagens, conseguir trazer coisas que possam fazer sentido para eles sem ser necessariamente através da língua portuguesa. Por exemplo, atividades que envolvam apresentações de trabalhos artísticos, por exemplo, o uso da multimídia para eles construírem um trabalho, usarem referências que eles gostam, artes que eles gostam. Então, uma das coisas que eu tento ao ensinar, por exemplo, geografia, é tentar sair… construir, claro, um pouco junto à língua portuguesa, mas também não ficar preso à língua portuguesa para ensinar geografia, porque a geografia tem várias possibilidades de aprendizagem. Então, usar mais mapas, usar mais imagens, propor que eles tragam imagens, que eles interpretem a sua*

> *maneira o que está sendo trabalhado em aula, eu acho que para mim é importante. Então, o que eu penso na aula a partir deles, como situação problema, é tentar não ficar preso, eu acho que isso até com todos os alunos, mas especialmente com os alunos imigrantes que não falam o nosso idioma, que tem uma barreira com o nosso idioma. É tentar transpassar várias linguagens, não ficar preso só a língua formal, portuguesa, e conseguir ir por outros caminhos que eles consigam se expressar de uma forma livre também (Professor Antonio, Geografia).*

A fala destacada nos mostra o ponto que dá o título desta seção: acolher é reconhecer que a linguagem vai além da língua. No momento em que a comunicação se expande para meios que vão além da língua oral, conseguimos construir espaços de troca e construção de conhecimento, pois "ainda que reconheça o valor do idioma padrão, o educador democrático também valoriza a diversidade da linguagem. Essa valorização pode ocorrer quando professores e professoras incorporam práticas de ensino que honram a diversidade [...]" (hooks, 2021, p.92). Ainda, a criação de meios para essa valorização linguística mostra o empenho do docente com o acolhimento e a integração do aluno migrante, fato evidente no relato de professora Luna, que nos conta sobre uma atividade que considera bem sucedida quanto a isso:

> *Outra coisa que eu gostei bastante de ter feito, que eu acho que valorizou também a identidade e a cultura, assim, dos meus alunos imigrantes foi a maleta da leitura. [...] Eu fiz uma maleta que dentro vai alguns livros pra casa e dentro desses livros, eu comprei livros bilingües. Que é a mesma história do livro em português e espanhol. E português e francês. E aí eles puderam levar pra casa. Daí eu pedi pra que eles pegassem e lessem com as famílias. E principalmente eu acho que valoriza pela questão dos alunos imigrantes. [...] Mas eu achei que é uma coisa importante. Sabe? No sentido de continuar valorizando a identidade, a origem desses estudantes. E essa família se sentir: "Que bom. É importante! É bem visto! E é bem-vindo!" (Professora Luna, Anos Iniciais).*

O uso da língua por meio das diferentes linguagens diversidade, acolhe, inclui e transforma a sala de aula em um espaço pautado na educação intercultural. Afinal,

> Além desse cunho cultural e afetivo, ler literatura escrita na língua materna dos alunos migrantes ajuda a aprimorar suas habilidades linguísticas, mantendo seu idioma de origem vivo e desenvolvendo sua proficiência em ambas as línguas e proporcionando momentos de contato dos alunos brasileiros com uma outra língua. Outro fator é que, por meio da literatura estrangeira, podemos expandir o horizonte literário dos alunos, oferecendo uma perspectiva diferente daquela à qual estão acostumados, enriquecendo sua compreensão da literatura global e os expõe a diferentes estilos, temas e culturas literárias. Assim, o contato com esses livros pode ser uma poderosa ferramenta para promover a empatia e a compreensão intercultural. Afinal, todos alunos terão a oportunidade de explorar histórias de

> pessoas com diferentes origens e experiências de vida, o que ajuda a construir pontes de compreensão entre culturas (SILVA; POLTOZI; TORRES, 2023, p.41-42).

Desta forma, a capacidade de transversalidade da língua complementa todo o processo de ensino aprendizagem e integração cultural do aluno migrante. As ações de valorização e o olhar sensível dos professores para essa questão permitem que o acolhimento aconteça baseado em pequenas mudanças de perspectivas ditas como padrão para o ensino. São esses movimentos que, atrelados a cooperação da escola como uma comunidade intercultural que permite o acolhimento de forma plena.

10 COPA: a chegada ao topo da árvore

> *Por que as árvores são seres tão sociais? Por que compartilham seus nutrientes com outras da mesma espécie e, com isso, ajudam suas concorrentes? Os motivos são os mesmos que movem as sociedades humanas: trabalhando juntas elas são mais fortes. (WOHLLEBEN, 2017, posição 111-113)*

Toda árvore atinge o seu ápice de vida e beleza quando tem a sua copa cheia e carregada, seja somente de folhas ou com flores e frutos também. Assim, essa pesquisa se encerra copa, trazendo o fechamento das reflexões apresentadas até aqui. Vimos inicialmente que as questões migratórias se fazem presente na história da humanidade de diversas formas ao longo do tempo. Contudo, ao longo dos últimos anos esses deslocamentos vem se intensificando, trazendo a necessidade de nos atentarmos para a presença de alunos migrantes no ambiente escolar. Diante disso, essa pesquisa buscou adentrar em uma escola para refletir sobre os movimentos de acolhimento que vem sendo feitos, a fim de mostrar a importância de tal temática não somente na academia, mas diante das ações políticas sobre a educação. Porém, mais que isso, foi possível perceber como a presença de migrantes transforma culturalmente uma escola e toda a sua comunidade:

> *Uma vez que nós estamos recebendo alunos diferentes de nossa nação aqui na nossa escola, nós também temos que fazer um movimento diferenciado enquanto escola. De buscar conhecer um pouquinho da cultura deles, da história deles, respeitá-las, né? Respeitá-las de algum modo. Então, sim, a escola muda junto com eles, aprendendo com eles e vice-versa (Orientadora Cecília).*

Sobre isso, Candau (2000) nos recorda que promover uma educação que reconheça e celebre o "outro", facilitando o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais, é fundamental. Esta educação visa à negociação cultural, proporcionando a construção de um projeto comum no qual as diferenças são harmoniosamente integradas. A perspectiva intercultural está voltada para uma sociedade democrática, plural e humana, que combina políticas de igualdade com políticas de identidade. O que vai de encontro com as ações realizadas na Escola Ildo, apresentadas nessa pesquisa.

Ainda, trazemos aqui sobre a última parte das entrevistas realizadas, onde pedia-se para os professores falarem três palavras que, na visão deles, definia o contexto da presença de alunos migrantes na escola. Na Figura 10, a nuvem de palavras nos mostra o compilado dessas respostas,

FIGURA 10 – Nuvem de palavras com resposta dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais palavras são capazes de descrever bem a visão da Escola Ildo e justifica a importância que essa pesquisa deu para a instituição, visando mostrar o exemplo de transformação cultural e construção de acolhimento que a instituição possui. Afinal, “nesse mundo educacional segregado, aprendi a acreditar que a contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula” (hooks, 2021, p.139).

Por fim, vimos que a presença de alunos migrantes em uma escola pode causar uma transformação significativa no ambiente, convertendo-o em um espaço intercultural e de acolhimento. Essa mudança é marcada pela diversidade de experiências, línguas e culturas

que os alunos migrantes trazem consigo, enriquecendo o tecido social da escola. Ao interagir com colegas de diferentes origens, os alunos locais têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e empática das diversas realidades do mundo. Além disso, a presença de alunos migrantes incentiva a criação de programas e atividades que celebram a diversidade, promovendo um ambiente inclusivo onde todos se sentem valorizados e respeitados. Essa atmosfera de intercâmbio cultural e acolhimento não apenas enriquece a experiência educacional de todos os alunos, mas também prepara-os para viver em uma sociedade cada vez mais globalizada e diversa. Dessa forma, como uma árvore robusta que oferece sombra e abrigo, a escola proporciona um espaço seguro e acolhedor onde os alunos podem crescer suas raízes e alcançar novas alturas, preparando-se para enfrentar os desafios do mundo com força, sabedoria e determinação.

REFERÊNCIAS

A DISPERSÃO dos seres humanos – Homo Sapiens. **Museu da UFRGS**. [s.d]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/museu/a-dispersao-dos-seres-humanos-homo-sapiens/#:~:text=O%20Homo%20sapiens%2C%20surgiu%20na,40.000%20anos%20antes%20do%20presente. Acesso em: 01 jun. 2023.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. 4 dados para entender a situação da Venezuela. **ACNUR/UNHCR Brasil**, 28 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/11/28/4-dados-para-entender-a-situacao-da-venezuela/. Acesso em: 17 maio. 2023.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS REFUGIADOS NO BRASIL**: Subsídios para elaboração de políticas. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

AGIER, Michel. **Do direito à cidade ao fazer- cidade**: o antropólogo, a margem e o centro. Mana, v.21, n.3, p. 483-498, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/wJfG33S5nmwwjb344NF3s8s/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 dez. 2022.

ALVES, Adriana de Carvalho Braga. **Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo**. PÉRIPLOS, Revista de Pesquisa sobre Migrações. Volume 4, Número 1, pp. 224-242, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30519/27724. Acesso em: 25 jul. 2023.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

APPLEGATE , Katherine. **Árvore dos desejos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020. E-book Kindle

AUGÉ, Marc. **O antropólogo e o mundo global**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BAENINGER, Rosana et. al. **Migrações Sul - Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/Unicamp, 2018.

BAPTISTA, Isabel. **DAR ROSTO AO FUTURO**: a educação como compromisso ético. Porto, Portugal: Profedicões, 2005.

BAPTISTA, Isabel. **Lugares de hospitalidade**. *In*: DIAS, Celia Maria de Moraes (Org.). Hospitalidade: reflexões e perspectivas. São Paulo: Manole, 2002. cap. 10, p. 157-163.

BAPTISTA, Isabel. **PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOLÓGICA E ÉTICA DA EDUCAÇÃO**: A ESCOLA COMO LUGAR DE HOSPITALIDADE. EDUCA - International Catholic Journal of Education, 2016. Disponível em: https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/03/educa_2_19.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt Bauman: o medo dos refugiados. **Fronteiras,** maio de 2018. Disponível em: https://www.fronteiras.com/leia/exibir/zygmunt-bauman-o-medo-dos-refugiados. Acesso em: 23 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAVARESCO, Antônio. **Secretaria de Educação apresenta o programa de correção de fluxo escolar**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria de Educação. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/secretaria-de-educacao-apresenta-o-programa-de-correcao-de-fluxo-escolar. Acesso em: 02 ago. 2023.

BINET-MONTANDON, Christiane. **Acolhida**: uma construção do vínculo social. *In.:* MONTANDON, Alain (Org.). O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo, Editora Senac, 2011. p. 1171-1184.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**: convivência, respeito, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006.

BÓGUS, Lúcia Maria Machado;, BAENINGER, Rosana; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. **Migração Internacional na América do Sul**: o contexto brasileiro. *TRAVESSIA - Revista Do Migrante*, v.87, 2019. p 23–44. Disponível em: https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/945. Acesso em: 13 fev. 2023.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021.

CANCLINI, Néstor García. **O Mundo Inteiro como Lugar Estranho**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a.

CANDAU, M. V. **Sociedade multicultural e educação**: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, p. 151-169, 2010.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. **Valentes**: Histórias de pessoas refugiadas no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Wagner Faria de. **Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil**: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. *In.:* Cavalcanti, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; MACEDO, Marília de. Relatório Anual 2020. Brasília: OBMigra, 2020. p. 17-39. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

CHACÓN, Juan Castro. **Imigração, língua de acolhimento e assimilação em Goiás**. **Signótica**, Goiânia, v. 33, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.67925. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ sig/article/view/67925. Acesso em: 29 set. 2023.

CNN. Haiti Earthquake Fat Facts. **CNN Editorial Research**, 9 de janeiro de 2023. Disponível em: https://edition.cnn.com/2013/12/12/world/haiti-earthquake-fast-facts/index.html. Acesso em: 17 mai. 2023.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. **MIGRAÇÕES, MIGRANTES E ESCOLAS**: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas. Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve. 2017. 99 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Geografia, Centro de Ciência Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000048/00004860.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

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

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

FERREIRA, Norma S. A. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, 2002. p. 257-272.

FIGUEIRÊDO, Heitor. **O processo histórico da acolhida humanitária de haitianos no Brasil**. Relações Exteriores, 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://relacoesexteriores.com.br/acolhida-humanitaria-de-haitianos-brasil/. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GEERTZ, Cliford. **El antropólogo como autor**. Madrid: Paidos, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Ednéia. Reaprendendo a esperançar. *In.:* HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

GOULART, Maurício. **A escravidão africana no Brasil**. São Paulo, Martins Ed., 1950.

GRASSI, Marie-Claire. **Hospitalidade**: Transpor a soleira. *In*.: MONTANDON, Alain (Org.). O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo, Editora Senac, 2011. p. 45-53.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

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

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

IBP – Instituto Brasileiro de Petróleo e Gás. Maiores reservas provadas de petróleo em 2020. **Observatório do Setor**, julho de 2021. Disponível em: https://www.ibp.org.br/observatorio-do-setor/snapshots/maiores-reservas-provadas-de-petroleo-em-2020/. Acesso em: 17 maio. 2023.

IOM - International Organization for Migration. **World Migration Report 2022**. Geneva: IOM, 2021. Disponível: https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022. Acesso em: 27 fev. 2023.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRAUSE, Johannes; TRAPPE, Thomas. **A jornada dos nossos genes**: uma história da humanidade e como as migrações nos tornaram quem somos. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2022

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU: 1986.

MACIEL, Andreza dos Santos. **HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: O ACOLHIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) – Faculdade de Planejamento e Gestão Estratégica em Hospitalidade, Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, p. 161. 2016.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. **Migração de Dependência**: Considerações teóricas e metodológicas sobre a imigração haitiana no Brasil. *In.:* BAENINGER, Rosana et al. Migrações Sul-Sul. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/Unicamp, 2018. p. 368-382.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola hospitaleira**. Revista Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul/SP, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022.

MANZI, Joachim; TOUDOIRE-SURLAPIERRE, Frédérique. **O Estrangeiro**: o desconhecido que bate à minha porta. *In.:* MONTANDON, Alain (Org.). O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo, Editora Senac, 2011. p. 795-804.

MARTI, José. **La Habana**: La Habana obras completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001.

MASSCHLEIN, J. **Educando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação e Realidade. São Paulo, v. 33, n.1, jan/jun, 2008. p. 35-48.

MATTA, Roberto da**. Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

MICHAUD, Ginette. **JACQUES DERRIDA:** Um pensamento do incondicional. *In.:* MONTANDON, Alain (Org.). O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac, 2011. p. 1001-1012.

MIRANDA, Suélen de Cristina. **A história em espiral**: compreendendo a receptividade brasileira à imigração haitiana a partir de suas determinações. Aedos, v. 10, n. 22, p.29-52, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/82960/49788. Acesso em: 20 fev 2023.

MONTANDON, Alain (Org.). **O livro da hospitalidade**: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo, Editora Senac, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papiro, 1997.

OBMIGRA - Observatório das Migrações Internacionais. **DATAMIGRA**. 2023. Disponível em: https://datamigra.mj.gov.br/#/public. Acesso em: 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, Bruna Souza de. **O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras**: desafios e propostas a partir do estado da arte. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/231659. Acesso em: 27 out. 2022.

PARAGUASSU, Fernanda. **Interculturalidade e Invisibilidade**: a Criança Refugiada no Contexto Intercultural. *In*: Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2019. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1882-1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

PAVAN, Louise Hélène. **Ser-estar longe de casa**: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados. 213 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2022.

POLTOZI, Nicole Magalhães. **Educação de Refugiados**: A escola como espaço de acolhimento e de interculturalidade. Orientador: Rodrigo Manoel Dias da Silva. 2020. 68 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pedagogia, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo. 2020.

POLTOZI, Nicole Magalhães. **Movimentar e geografar**: um olhar sobre migração e educação em Porto Alegre. Orientadora: Wildner Theves. 2023. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2023.

POLTOZI, Nicole Magalhães; AZAMBUJA, Caroline Carlet. *Yo, You, Li, Nós*: Reflexões sobre identidade e língua na perspectiva da educação de migrantes. In.: RIBOLI, Cesar; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; SILVA, Taiana Valencio da. **Direito à educação no Brasil:** contextos, demandas e políticas. São Paulo: Editora Dialética, 2023. p. 223-242.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico nº 9 – Ciclos de Formação**: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. 3a edição. Porto Alegre, 1998.

PPP - **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti. Porto Alegre, 2016.

REDAÇÃO O SUL. **Escola desenvolve projeto para alfabetizar alunos estrangeiros em Porto Alegre**. O Sul, Porto Alegre, 22 de julho de 2023. Disponível em: https://www.osul.com.br/escola-desenvolve-projeto-para-alfabetizar-alunos-estrangeiros-em-porto-alegre/. Acesso em: 02 ago. 2023.

RODRIGUES, Renata Ramos. **Construindo pontes em vez de muros**: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

ROLLSING, Carlos; TREZZI, Humberto. **Novos imigrantes mudam o cenário do Rio Grande do Sul**. Zero Hora. Porto Alegre, 16 ago. 2014. p. 1-7. Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/08/novos-imigrantes-mudam-o-cenario-dorio-grande-do-sul-4576728.html. Acesso em: 19 fev. 2023.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. **Crianças em situação de imigração na escola pública**: percepções de docentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI Abdeijalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural:** Desafios e possibilidades. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137 - 179.

SHAFAK, Elif. **A ilha das árvores perdidas**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2023. E-book Kindle

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Multiculturalismo e educação intercultural**: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In.:* FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Maria José Barroso. **Um olhar sobre migração, interculturalidade e educação**: alunos migrantes na escola municipal de Boa Vista/RR. 136f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

SILVA, Renata Ferreira da; BENTO, Juliane Sant'Ana. **Política migratória e direito ao trabalho:** estudo de caso sobre a acolhida de imigrantes venezuelanos no Sul do Brasil. Colombia Internacional. 2021, p. 165-198. Disponível em: https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.07. Acesso em 14 mar. 2023

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

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre limites e limiares de culturas:** educação na perspectiva intercultural. *In.:* FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 53-84.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: 2013.

STAKE, Robert E. **Case Study Methods in Educational Research:** Seeking Sweet Water. In JAEGER, R.M. (Ed.), Complementary Methods for Research in Education. Agradeço, 1988. p. 253-265.

UN DESA - United Nations Department of Economic and Social Affairs. **UNData**. 2023. Disponível em: http://data.un.org/. Acesso em: 13 jan. 2023.

UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees. **Global Trends:** Forced Displacement in 2015. Geneva: UNHCR, 2016. Disponível em: https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html. Acesso em: 19 jan. 2023.

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **Comitê de ética. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/resolucao-510-07-2016.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. *In.:* NUNES, Edson de Oliveira (Org.) A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.36-46.

WALSH, Catherine. **INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009a.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511. Acesso em: 21 jun. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. *In.:* CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b. p. 12-43.

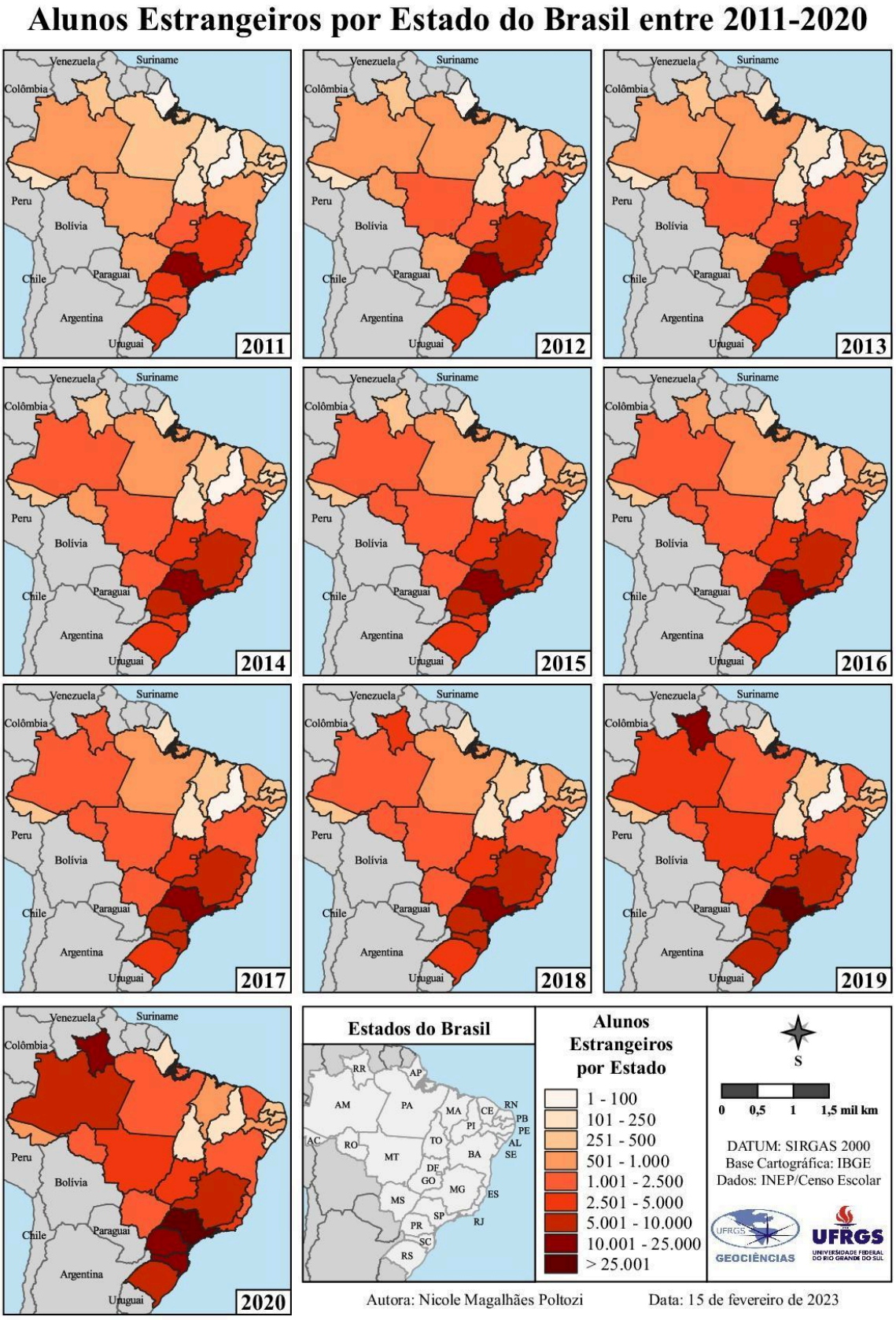
WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. E-book Kindle.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUSAFZAI, Malala. **Longe de casa**: Minha jornada e histórias de refugiados pelo mundo. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2019.

APÊNDICE A

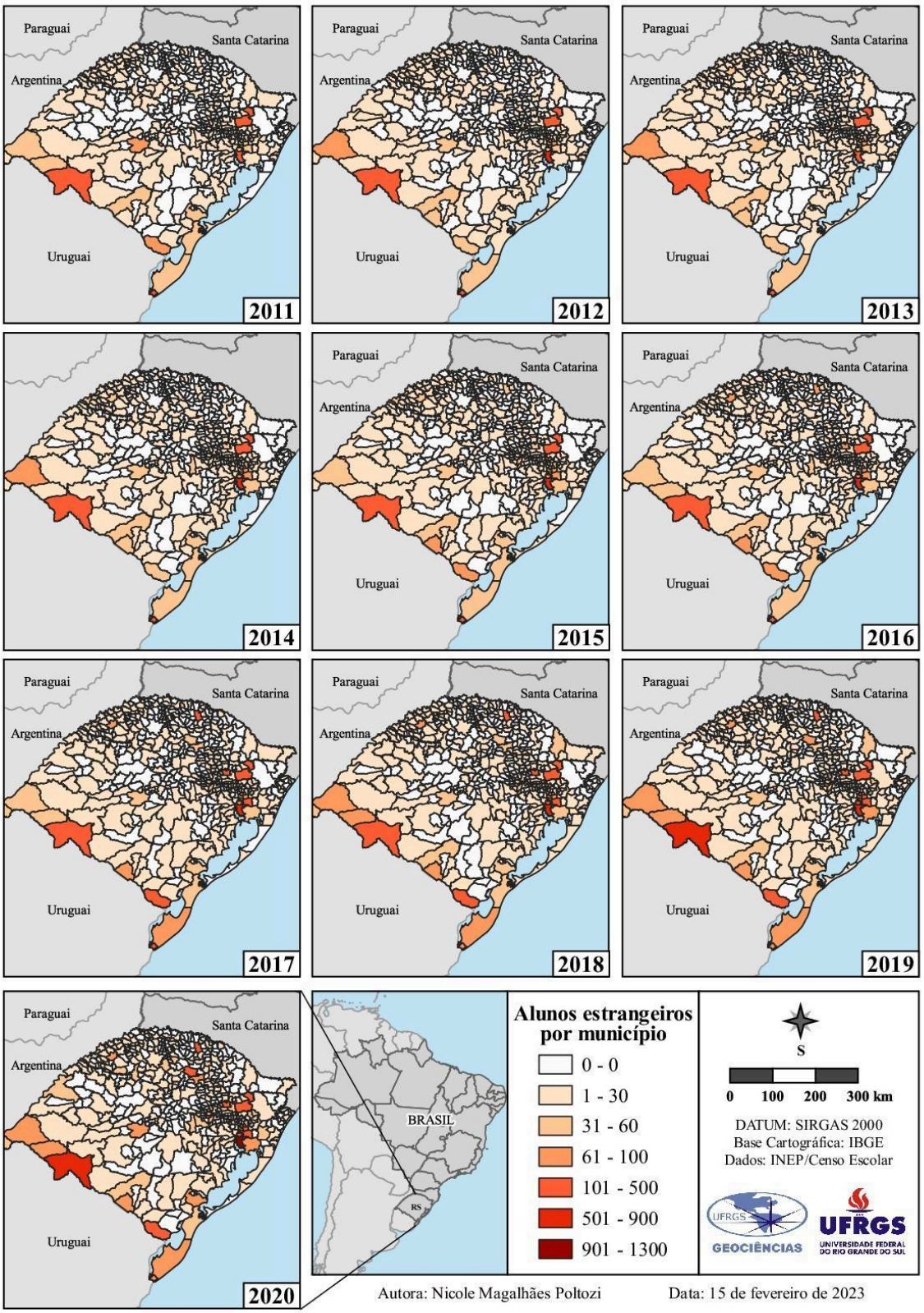
Mapa dos alunos migrantes e Refugiados por estado brasileiro 2011-2020



APÊNDICE B

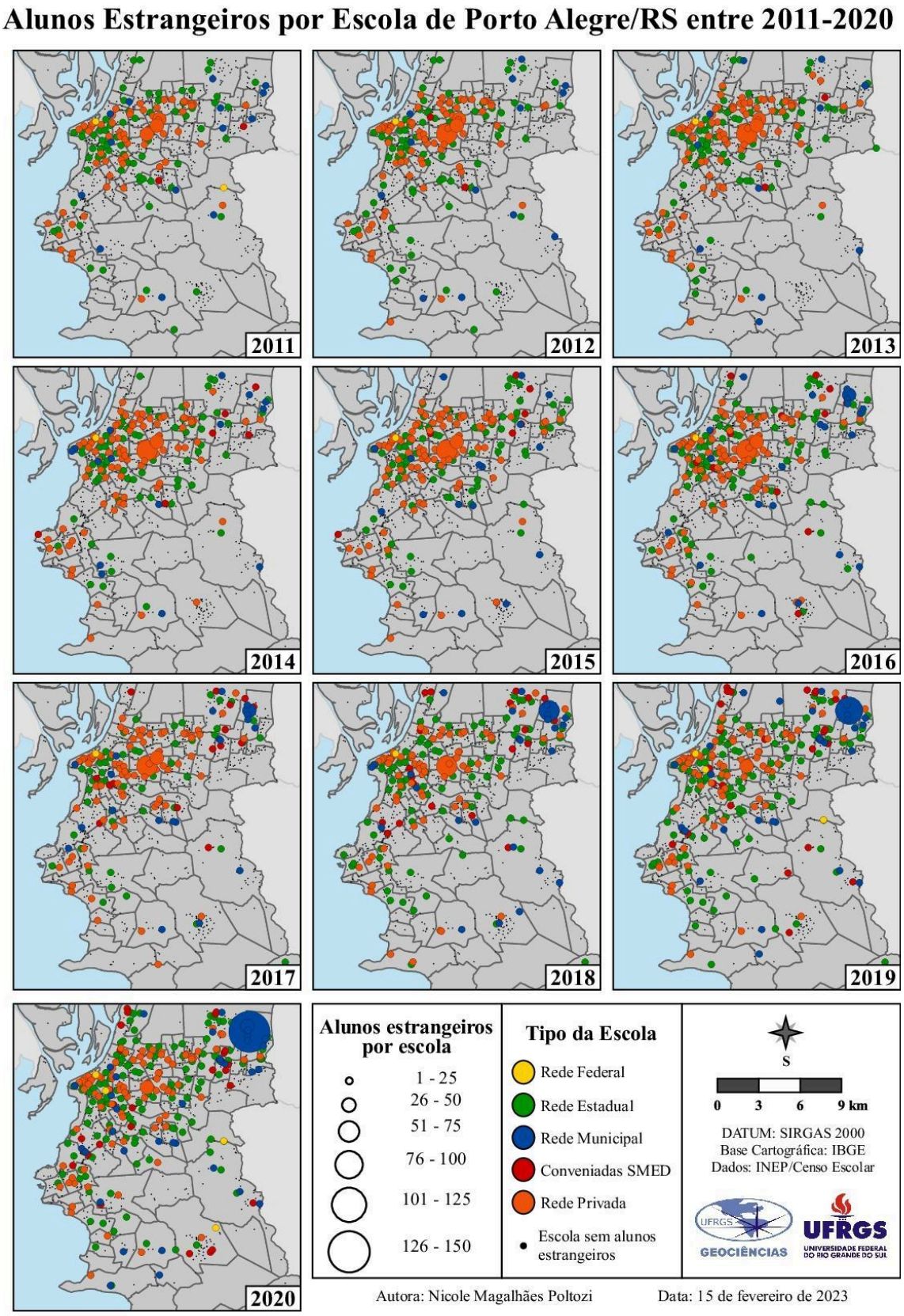
Mapa dos alunos migrantes e refugiados por município gaúcho 2011-2020

Alunos Estrangeiros por município do Rio Grande do Sul entre 2011-2020



APÊNDICE C

Mapa dos alunos migrantes e refugiados por escola de Porto Alegre/RS 2011-2020



APÊNDICE D

Roteiro para a realização das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA
E.M.E.F. Gov. Ildo Meneghetti

Nome:
Formação:
Tempo de atuação:
Etapa de ensino que leciona:
Pseudônimo:

1. Quando foi seu primeiro contato com alunos migrantes e refugiados na escola?

2. O que pensou ao saber que daria aula para um aluno migrante? Qual foi o sentimento?

3. O que você tem feito para que esses alunos se sintam acolhidos nesse novo país?

4. Quais desafios você identifica em aulas com a presença de migrantes e refugiados?

5. Fale um pouco sobre práticas que você acredita terem sido bem sucedidas em sua sala de aula com a presença desses estudantes.

6. Como é o relacionamento dos estudantes migrantes e refugiados com os colegas brasileiros?

7. De que forma, na sua opinião, a presença de alunos migrantes e refugiados influencia na rotina da escola?

8. Você acha que a presença de migrantes e refugiados na escola transforma o ambiente culturalmente? Se sim, de que forma? Como você vê isso?

9. Você recebe algum tipo de apoio para desenvolver o seu trabalho com esse público? Se sim, quais? Além disso, que outros suportes seriam importantes para qualificar a sua prática?

10. Defina esse contexto, da presença de alunos migrantes e refugiados na escola, em 3 palavras/sentimentos.

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores, Gestores e Funcionários

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNISINOS

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Professor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Diversidade, divèsite, diversidad: impulsionando a interculturalidade por meio de práticas de acolhimento com migrantes e refugiados em uma escola de Porto Alegre/RS", coordenada pelo pesquisadora Nicole Magalhães Poltozi, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. O objetivo geral desta pesquisa será identificar e compreender quais as práticas que implicam no acolhimento e inclusão de alunos migrantes e refugiados em uma escola pública.

Você participará da pesquisa detalhada acima por meio de entrevistas semiestruturadas sobre a experiência educacional de estudantes migrantes e refugiados em sua escola e sala de aula, bem como sobre os desafios enfrentados quanto ao acolhimento e às aprendizagens deste público. As entrevistas serão gravadas e transcritas textualmente, construindo um conjunto de materiais que serão utilizados com fins exclusivos de pesquisa. Os encontros serão marcados com antecedência e, preferencialmente, serão realizados na instituição em que você atua. Como a finalidade é acadêmica, nenhum sujeito participante será identificado, podendo, conforme sua disposição, oferecer um pseudônimo para sua posterior referência em trabalhos e publicações acadêmicas. Todas essas combinações ocorrerão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que no uso dos dados da pesquisa, sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes, serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que informações contidas nos materiais produzidos possam lhe causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail nicolemagalhaes3@gmail.com ou telefone (51) 98130-0186.
6. Este Termo será assinado e disponibilizado em formato digital, devendo retornar ao pesquisador após sua assinatura de consentimento. Uma das vias ficará de posse do participante.

( ) Li e concordo em participar da pesquisa

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 10/07/2023