INFÂNCIAS E MIGRAÇÕES: OUTROS CORPOS, OUTRAS VOZES NO ESPAÇO ESCOLAR!

CHILDHOODS AND MIGRATIONS: OTHER BODIES, OTHER VOICES IN THE SCHOOL SPACE!

INFANCIAS Y MIGRACIONES: ¡OTROS CUERPOS, OTRAS VOCES EN EL ESPACIO ESCOLAR!

Feiruque de Jesus dos Santos[1]
Renilda Vicenzi[2]

RESUMO
A presença de crianças nos fluxos migratórios para o Brasil nas últimas décadas vem chamando atenção. A partir destes fluxos, voltamos o olhar para o campo educacional e, de maneira específica, a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que contribuam para o seu acolhimento no ambiente escolar. Neste sentido, o presente texto tem o objetivo de refletir acerca das concepções de criança e de infâncias migrantes, a partir das experiências de professoras pedagogas, e a relação com o acolhimento destas no ambiente escolar. Fazemos o movimento de pensar as infâncias desde a América Latina, numa contraposição ao pensamento pedagógico hegemônico a respeito das crianças e das infâncias, em diálogo com a perspectiva teórico-metodológica decolonial (Walsh, 2016). Partimos da discussão bibliográfica, com ênfase nos conceitos de infâncias e interculturalidade, articulados à análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Miguel do Oeste – SC, a respeito das suas práticas pedagógicas a partir da presença de estudantes estrangeiros em suas salas de aula. As discussões indicam para um contexto de preocupações das professoras com o acolhimento e a hospitalidade de crianças imigrantes, ao mesmo tempo que há lacunas na formação continuada que abordem a temática com olhar e respeito para com a diversidade.
PALAVRAS-CHAVE: decolonialidade; infâncias latino-americanas; migrações; professoras.

ABSTRACT
The presence of children in migratory flows to Brazil in recent decades has drawn increasing attention. Based on these flows, we have turned our attention to the field of education and, specifically, the need to think about pedagogical strategies that contribute to welcoming them into the school environment. In this sense, the aim of this text is to reflect on the conceptions of children and migrant childhoods based on the experiences of pedagogical teachers, and the relationship with their reception in the school environment. We make the move to think about childhoods from Latin America, in opposition to hegemonic pedagogical thinking about children and childhoods, in engaging with the decolonial theoretical-methodological perspective (Walsh, 2016). We started with a discussion of the literature, with an emphasis on the concepts of childhood and interculturality, combined with an analysis of the narratives of elementary school teachers from the municipal public school system in São Miguel do Oeste – SC, regarding their teaching practices based on the presence of foreign students in their classrooms. The discussions indicate a context in which teachers are concerned about welcoming and showing hospitality to immigrant children, while at the same time there are gaps in continuing education that address the issue with an eye to and respect for diversity.
KEYWORDS: decoloniality; latin american childhoods; migrations; teachers.

RESUMEN
La presencia de niños en los flujos migratorios hacia Brasil en las últimas décadas ha llamado la atención. A partir de estos flujos, hemos dirigido nuestra atención al campo de la educación y, específicamente, a la necesidad de pensar en estrategias pedagógicas que contribuyan a acogerlos en el ambiente escolar. En este sentido, el objetivo de este texto es reflexionar sobre las concepciones de los niños y las infancias migrantes a partir de las experiencias de los formadores de docentes, y la relación con su recepción en el ámbito escolar. Pensamos las infancias desde América Latina, en oposición al pensamiento pedagógico hegemónico sobre los niños y las infancias, en diálogo con la perspectiva teórico-metodológica decolonial (Walsh, 2016). Comenzamos con una discusión de la literatura, con énfasis en los conceptos de infancia e interculturalidad,

[1] Colégio Marista São Francisco (CMSF). Brasil. Orcid: 0000-0003-4288-939X
[2] Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Brasil. Orcid: 0000-0002-1304-573X

combinada con un análisis de las narrativas de profesores de enseñanza primaria del sistema público municipal de São Miguel do Oeste – SC, sobre sus prácticas docentes con la presencia de alumnos extranjeros en sus aulas. Los debates apuntan a un contexto en el que los profesores se preocupan por acoger y mostrar hospitalidad a los niños inmigrantes, al tiempo que existen lagunas en la formación continua que aborda la cuestión con una mirada atenta y respetuosa hacia la diversidad.
PALABRAS CLAVE: decolonialidad; infancias latinoamericanas; migraciones; maestros.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os discursos a respeito das crianças e das infâncias ecoam na composição das políticas educacionais, nas concepções e nas práticas curriculares, nas opções pedagógicas em sala de aula, e nos cursos de formação inicial e continuada de professores. O objetivo deste texto é refletir sobre as concepções de criança e de infância imigrantes, a partir do contexto latino-americano no campo educacional, com ênfase na relação entre as experiências de professoras e o acolhimento de crianças migrantes[3].

Para esta reflexão, optamos por uma abordagem teórica decolonial, pois nos coloca no lugar de pensarmos as crianças e as infâncias latino-americanas para além das teorizações eurocentradas. Pensar o lugar e, de maneira específica, os lugares educacionais das crianças e infâncias latino-americanas não se trata apenas de um movimento de resistência, ainda que "resistir implica deslocar-se por múltiplos territórios, buscando romper com as pretensas universalidades dos saberes" (Sampaio, 2021a, p. 78), mas de um compromisso com o futuro dos povos que vivem à margem do pensamento colonial.

É urgente pautarmos o diálogo sobre uma outra proposta educativa para a América Latina que potencialize as diferentes expressões culturais latino-americanas; é preciso intensificar e reconhecer as pesquisas sobre crianças e infâncias na América Latina; mobilizar forças em defesa de políticas públicas que não estejam interessadas apenas em explorar o potencial consumidor das nossas crianças, mas, sim, que olhem para as realidades individuais em que essas crianças se constituem; trata-se de fortalecermos nossas redes de proteção contra o trabalho infantil, a prostituição, a fome e a evasão escolar.

A América Latina tem se configurado como um dos principais destinos daqueles e daquelas que são forçados a sair de seus países. Esta realidade tem sido ampliada, sobretudo, devido às políticas anti-migratórias adotadas por países do Norte Global, fazendo com que as tradicionais rotas do Sul para o Norte sejam reorientadas, ao passo que surgem também novos

[3] O texto é resultado da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada "Estávamos trabalhando sobre migrações, conversamos porque as pessoas migram. Então teve o depoimento dele, porque ele queria contar. Pensa, ali a aula viva!": formação de professores e o acolhimento de crianças imigrantes na rede municipal de São Miguel do Oeste-SC", do Programa de Pós Graduação em Educação da UFFS/*Campus* Chapecó. Também compõe o projeto de pesquisa "Formação de professores/as para Educação das relações étnico-raciais e Educação antirracista" (UFFS).

atores: como é o caso das mulheres e crianças. Essa reorientação nas rotas migratórias levanta o debate sobre políticas públicas migratórias no território latino-americano, posto que este é um continente historicamente marcado por disparidades sociais, políticas, econômicas e culturais — o que demanda ações imediatas no âmbito da proteção e promoção dos direitos humanos.

Com o aumento de crianças nos fluxos migratórios, surge a necessidade de discutirmos a temática migratória a partir de um campo ainda pouco estudado: como as crianças vivenciam processos migratórios e suas relações nos espaços escolares de acolhida? De acordo com Tonetto (2022), apesar do crescente número de crianças participantes nos processos migratórios, os debates sobre o assunto ainda possuem um grande foco no adulto e em sua inserção no mercado de trabalho. O desinteresse do Estado em propor políticas públicas de acolhimento à população de crianças imigrantes "leva a questionar como as arbitrariedades e seletividade do Estado-Nação ao definir quem deve entrar ou não no território afetam a garantia de direitos humanos às crianças imigrantes, as quais, sob o viés econômico, não possuem utilidade para o país" (Tonetto, 2022, p. 61).

A criança imigrante está numa condição de vulnerabilidade, além da sua condição própria de sujeito menor de idade, que necessita da atenção e proteção específicas para o seu pleno desenvolvimento. Um dos desafios na atenção e proteção de crianças em deslocamento na América Latina está no fato de: "as leis e políticas migratórias parecem sempre supor que uma criança migrante estará amparada de modo legal e afetivo por um adulto responsável" (Grajzer; Veronese; Schlindwein, 2021, p. 569).

Esse cenário, contudo, cria um ambiente propício para a violação dos direitos dessas crianças. Um exemplo é o Plano de Resposta a Refugiados e Migrantes 2023-2024 (RMRP), elaborado pela Plataforma da Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela (Plataforma R4V)[4], apesar de o Brasil fornecer resposta humanitária bem estruturada, os imigrantes venezuelanos relatam enfrentar dificuldades em acessar os serviços públicos básicos e empregos dignos. De acordo com o Relatório, 54% têm dificuldades de ter acesso a serviços de saúde; 50% relatam insegurança alimentar; 28% não tem certeza de onde estarão nos próximos meses; e 38% dos chefes de família não recebem salário mínimo brasileiro. Sobre as crianças, 18% estão fora da escola. Acrescente-se que 70% das crianças resgatadas do trabalho infantil em 2022 eram venezuelanas[5].

[4] Ver: https://www.r4v.info/pt/document/rmrp-20232024-plano-regional-e-capitulo-brasil. Acesso em: 20 de fev. de 2023.
[5] Disponível em: https://www.r4v.info/. Acesso em 26 de set. de 2023.

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

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

A criança imigrante está tão propensa quanto o adulto a sofrer com os preconceitos, a exploração de seus corpos e os instrumentos de controle estatais. No caso brasileiro, a interiorização da migração[6] leva o fenômeno cada vez mais à beira do silenciamento. Pois, a falta de dados concretos sobre a situação desses sujeitos indica a invisibilidade do fenômeno e, consequentemente, a ausência de políticas públicas específicas; há uma limitação de dados sobre a situação de crianças imigrantes e refugiadas nos estados e municípios brasileiros, dados relacionados à escolarização e ao acesso à saúde, por exemplo (Oliveira; Tonhati, 2022).

O apagamento desses corpos das estatísticas oficiais chama a nossa atenção para as marcas do processo de colonização que tem como projeto exercer o controle sobre aqueles tidos como diferentes. A ausência desses dados dificulta a proposição de políticas públicas mais específicas para atender à população de crianças e jovens migrantes. Na sala de aula, em geral, essas crianças acabam sendo invisibilizadas e vítimas de preconceitos e discriminação pelos colegas e professores.

Grande parte das políticas de proteção à população migrante se limitam a instrumentos de controle humanitário-policial. Nesse sentido, ao ser tratado como um perigo iminente, que deve ser vigiado e controlado, diminui-se consideravelmente toda a esperança de cidadania para a população imigrante no país de acolhida (Agier, 2006). Apesar de diversos estatutos jurídicos internacionais e internos de diversos países garantirem a equidade na proteção e garantia de direitos, a criança e o adolescente imigrante continuam sendo socialmente percebidos como "o outro", e, consequentemente, a infância migrante também seria aquela "diferente" da infância estabelecida no país de destino. (Moura; Puga, 2020, p. 140).

Essa realidade se articula com o conceito de "colonialidade do poder":

> a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras. Assim termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então identificavam

[6] A estratégia de interiorização foi adotada pelo Governo Brasileiro com o objetivo de subsidiar o deslocamento de imigrantes (sobretudo, venezuelanos) para outras regiões do país, onde poderão encontrar maiores oportunidades de trabalho e segurança. Tal processo é gratuito e voluntário. Mais informações: https://help.unhcr.org/brazil/informativo-para-a-populacao-venezuelana/programa-de-interiorizacao/. Acesso em: 15 dez. 2024.

> apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. (Quijano, 2005, p. 117).

A presença de estrangeiros no Oeste de Santa Catarina é vista, de um lado, como mão de obra, notadamente, para abastecer setores da indústria frigorífica (Brasil Foods – BRF e Aurora Alimentos – Aurora Coop) e à construção civil; e, de outro, como um problema que põe em risco a ordem pública (o imigrante, negro e latino-americano, é recebido com certa apreensão, de modo que sua presença, estigmatizada, causa mal-estar, já que, quase sempre, sua figura é associada à violência). Diante disso, constatam-se poucas iniciativas do poder público em garantir maiores oportunidades a esses sujeitos e suas famílias. A maioria dos imigrantes acaba ocupando cargos com altas e exaustivas jornadas de trabalho, muitas vezes, recebendo apenas um salário mínimo[7]. O baixo valor recebido pela jornada de trabalho condiciona muitas famílias de migrantes a optarem por morar juntas, uma, duas, três famílias para conseguir pagar o aluguel e garantir um pouco de excedente no final do mês.

Do ponto de vista educacional, também se nota um certo silenciamento da discussão sobre a migração, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas ações das instituições de educação básica e superior. O migrante é visto como um forasteiro, cujo único compromisso com a cidade é a sua força de trabalho. Não são reconhecidos como aliados, mas como ameaça, inquilinos indesejados.

As escolas de educação básica ainda não dispõem de propostas pedagógicas que visem a atender, com maior qualidade, às crianças e aos adolescentes que estão matriculadas na rede de ensino. Dessa forma, a ausência de sinalização bilíngue, a carência de práticas pedagógicas interculturais, a falta de formação continuada de professores, a negligência na contratação de professores que dominem a língua materna desse alunado para acompanhá-lo no seu processo de integração, o desprovimento de avaliação diagnóstica do nível de escolaridade e o vazio no uso de literatura bilíngue impõem barreiras para o ensino — desfavorecendo a atuação dos professores — e, incontestavelmente, para a aprendizagem — o que agudiza o eclipsamento social dessas crianças.

É oportuno registrar que este texto está organizado em dois momentos. No primeiro deles, apresentamos os conceitos-chave de infância e interculturalidade em perspectiva decolonial, enquanto possibilidades/alternativas na compreensão dos lugares de crianças imigrantes latino-americanas em contexto escolar; no segundo momento dialogamos com as experiências de professoras que na última década receberam em suas salas de aula crianças

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

imigrantes, sendo estas com maior incidência de nacionalidade venezuelana. Os dados foram produzidos no território da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marechal Arthur da Costa e Silva[8], no município de São Miguel do Oeste, em Santa Catarina, por meio da metodologia da roda de conversa (Moura; Lima, 2014), com a produção de narrativas individuais e coletivas das professoras[9], propiciando um exercício analítico sobre o acolhimento de crianças imigrantes em salas de aula.

INFÂNCIAS IMIGRANTES: uma abordagem decolonial

As infâncias imigrantes são marcadas pelo apagamento dos seus corpos nas pesquisas sobre o tema, cuja existência também é atravessada pelo racismo, pela pobreza e pela xenofobia. Portanto, refletimos sobre as concepções de criança e de infância imigrantes desde a América Latina e, a partir de uma posição teórico-metodológica decolonial. Para Borba, Lopes e Vasconcellos (2020, p. 4), um pressuposto importante para compreendermos as infâncias, passa necessariamente por "dialogar com as crianças, escutar atentamente o que falam, pensam e sentem sobre o mundo em que vivem, dando credibilidade ao que tem de singular e próprio". Ao dialogarmos com estes sujeitos, a partir de suas espacialidades, territorialidades, ecologias, tencionamos os discursos de viés universalizante, muito presentes nas teorizações modernas sobre educação.

Ao direcionarmos nossa atenção para as crianças e infâncias na América Latina, salientamos que este é um lugar constituído por uma pluralidade étnica, cultural, política, econômica e social singulares, e que nos desafiam a olharmos para as realidades geográficas, espaciais, territoriais, socioeconômicas, políticas, ecológicas, e culturais por meio das quais essas infâncias são produzidas. Acompanhando as teorizações de Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 464):

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

[8] A escola é EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva. Foram sete professoras que participaram da pesquisa, todas licenciadas em Pedagogia. Destas, para este texto, optamos por partes das falas das professoras Helena e Sebastiana (nomes fictícios).

[9] A pesquisa de campo foi *aprovada* pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEPE/UFFS, em Parecer Consubstanciado, número 6.104.658, no dia 6 de junho de 2023.

Nessa linha de raciocínio, pensar as infâncias latino-americanas, em suas múltiplas expressividades, requer um olhar descolonizado, que as considere como sujeitos históricos, sociais e culturais, bem como sujeitos de direitos (Leme Garcez; Alberton Pozzer, 2022). Os estudos no campo das infâncias latino-americanas contribuem com a ampliação da compreensão dessa categoria desde as realidades específicas de cada país, abrindo espaço para políticas sociais mais eficientes para essa população. Deste modo, a aproximação das discussões sobre as infâncias latino-americanas e o campo das políticas sociais para as infâncias na América Latina se apresentam como:

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

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

O pensamento decolonial propõe a necessidade de considerarmos olhar para outras perspectivas epistemológicas e produções "outras" do conhecimento, desde as subjetividades subalternizadas e seus projetos distintos (Walsh, 2005a). Os teóricos do campo decolonial têm focado em construir embasamento teórico-metodológico cuja centralidade é a América Latina (*Abya Yala*). Rompendo com a retórica colonial, a decolonialidade está atenta às "demandas dos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do 'não ser'. Refletir sobre a infância é perguntar-se pelo valor que se confere à vida, é dar conta das condições contextuais que rodeiam seu desenvolvimento, a situação de suas famílias e a realidade das políticas que lhes fazem alusão.

Consoante a Galeano (2001, p. 16), "as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam". A agenda decolonial para as infâncias

reivindica o lugar das infâncias latino-americanas no combate às formas de empobrecimento dos discursos sobre as infâncias, uma vez que:

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

Ao insistirmos numa agenda decolonial para as infâncias no contexto latino-americano, devemos partir, sobremaneira, de um olhar intercultural e contra-hegemônico, tensionando os modos, por intermédio dos quais se produzem os conceitos de infância na América Latina. Compreende-se, nesse caso, que a interculturalidade desestabiliza a tentativa dos discursos oficiais em naturalizar e neutralizar as diferenças culturais, como parte da nova dinâmica do capitalismo multinacional, escondendo as relações de poder intrínsecas. Catherine Walsh, chama a atenção para não limitarmos a interculturalidade apenas ao campo discursivo e relacional, colocando esta no plano utópico, "como algo que apela a la buena voluntad de la gente y no a los dispositivos sociales y políticos del poder" (2022, p. 129). Em decorrência, é preciso compreender a interculturalidade como paradigma e como projeto político, social e epistemológico.

No âmbito escolar, o tema da diferença é frequentemente encarado pelos professores como um problema a ser resolvido. Constantemente o conceito de diferença está ligado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, aqueles em vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, estudantes com baixo capital cultural e estrangeiros. Nessa vertente, as diferenças são compreendidas como ameaça às culturas escolares dominantes. É importante acrescentar que, na perspectiva da educação intercultural, tais diferenças: "são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, apontando para a sua diversificação e para a utilização de diversas linguagens" (Candau, 2016, p. 817).

A educação intercultural passa, portanto, pelo reconhecimento das diferenças existentes e a sua promoção. Em conformidade com tal constatação, as práticas educativas interculturais estão pautadas na descolonização dos currículos e concepções pedagógicas hegemônicas enraizadas nas culturas escolares. Todavia, para descolonizar currículos é necessário que reconheçamos e promovamos ações afirmativas para as diferenças, para que estas sejam ouvidas, vistas e positivadas nos espaços escolares, e em diálogo com produções literárias

decoloniais que se apresentam como caminhos teóricos e exige ações pedagógicas vividas e sentidas por sujeitos subalternizados (Walsh, 2016).

CRIANÇAS IMIGRANTES: o acolhimento em ambientes escolares

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

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

Do ponto de vista dos estudos sobre fluxos migratórios, grande parte preocupou-se com questões ligadas ao mercado de trabalho. À luz dos dados da Unicef Brasil, o número de crianças migrantes em deslocamento pela América Latina e o Caribe é o maior em proporção no mundo[10]. Essa realidade impõe diversos desafios às políticas públicas de acolhimento às crianças imigrantes nos países de chegada dessa população. Ademais, o aumento do número de migrantes e refugiados entre os países do Sul facilita o deslocamento de crianças e adolescentes, uma vez que as mulheres também partem em busca de emprego e de melhores condições de vida e levam consigo seus filhos.

> Sin embargo, lo que denominamos infancia migrante no es un grupo homogéneo. En esta categoría podríamos incluir a niñas y niños que participan en migraciones familiares, nacen en los países de destino, viven una filiación transnacional, royectos migratorios autónomos (no acompañados) o retornan a sus países de origen, entre otras (Pavez-Soto, 2017, p. 101).

[10] Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantesem-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde. Acesso em: 20 de set. de 2023.

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

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

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

> envolve a compreensão de que a migração é um fenômeno complexo que afeta diferentes aspectos da vida das crianças, sendo fundamental considerar suas singularidades, suas redes e as forças que levaram elas a deixar seu país de origem. As migrações contemporâneas nos colocam grandes desafios, não somente no campo da educação básica, mas também no âmbito da formação de professores e professoras. (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p. 24).

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

A propósito, as experiências de acolhimento às crianças imigrantes aqui descritas partem da análise do cotidiano escolar narrado por professoras dos Anos Iniciais da EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva, em São Miguel do Oeste – SC[11]. As narrativas destas professoras situam-nas numa "zona de trânsito", marcada pelas chegadas e partidas destas crianças, bem como pela falta de orientações pedagógicas por parte da Secretaria de Educação e demais órgãos do poder público local. A matrícula de crianças imigrantes mobiliza saberes outros com os quais as professoras não estão familiarizadas; apela a uma escola aberta para reconhecer e promover as diferenças; invadem o espaço da sala de aula e interrompem as rotinas e suas contenções, tensionando o currículo e as práticas pedagógicas postas.

[11] Parecer Consubstanciado do CEPE/UFFS nº 6. 104. 658, aprovado no dia 6 de junho de 2023.

É nessa contextura de imprevisibilidade e emergência, que urgem ações que, no nosso entendimento, constituem práticas de acolhimento. Cabe, ainda, dizer que o acolhimento é condição para a hospitalidade (Baptista, 2002; 2005). A hospitalidade, por sua vez, compreende uma abertura incondicional ao outro que permite construir relações fecundas e afetivas com este

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

O reconhecimento da presença do outro é possibilidade para uma aula fecunda. Em função disso, a aula acontece "nas escolhas, a adaptação e transformação do que deixamos, permitimos e acolhemos, nas privações que vivemos" (Bandeira, 2018, p. 139-140). Dessa forma, o encontro com crianças migrantes exige uma nova postura dessas professoras em relação à sua própria prática pedagógica.

Mas o que as professoras estão fazendo diante da chegada de crianças imigrantes às suas salas de aula? O que elas têm conversado entre si? Como a escola e a secretaria de educação têm gerido essa demanda? Que saberes são mobilizados por essas professoras na sua experiência com estudantes migrantes em suas salas de aula? O relato das professoras de São Miguel do Oeste – SC, se une a tantos outros narrativas e experiências de docentes por todo o país. A ausência de capacitação para acolher estudantes imigrantes na sala de aula — incluindo a elaboração de protocolos de acolhimento como as estratégias pedagógicas, o planejamento, a opção por um currículo intercultural, a organização dos espaços da escola e a escolha de materiais didáticos e paradidáticos, dentre outras ações — configura-se como um dos principais obstáculos empecilhos para a garantia de espaços educativos inclusivos para essas crianças.

Em termos legais, está em vigor a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino. O documento garante a matrícula de estudantes estrangeiros, em qualquer uma das condições supramencionadas, nas escolas do sistema público de ensino brasileiro, sem nenhuma barreira. Entretanto, a garantia desse direito fundamental em lei não assegura que práticas pedagógicas em sala de aula sejam, de fato, acolhedoras.

Esta realidade é evidenciada quando "a escola realiza a matrícula e aí elas entram na nossa sala no próximo dia, e a gente tem que se virar" (Professora Helena, 2023). Ao longo da

roda de conversa, identificamos o desconhecimento por parte das professoras sobre os marcos legais que garantem a matrícula de imigrantes na rede pública de ensino, bem como estratégias de acolhimento. Se, por um lado, há instrumentos legais que garantem a matrícula desses estudantes, por outro, faltam estratégias formativas que capacitem as docentes e os demais funcionários para trabalhar com essa população em sala de aula.

Logo, o fato de permitir a matrícula igualitária para todos não garante a acolhida dos estudantes não-brasileiros na escola. Ao serem matriculadas como os demais estudantes, estas crianças passam por um processo de invisibilização dentro do sistema educacional, impossibilitando a criação de espaços de acolhimento e escuta das suas realidades.

Para Silva e Torres (2024, p. 50), "em uma postura que busca tratar a todos de forma igual amplia-se ainda mais o abismo da desigualdade e se reconhece, equivocadamente, que há uma igualdade de acessos aos diferentes campos da vida social". Com isso, "ao tratar da mesma forma todos os alunos, enfatizamos, automaticamente, aqueles cujas práticas socioculturais e linguísticas são mais próximas da cultura escolar" (Akkari, 2010, p. 21 *apud* Silva; Torres, 2024, p. 50). Tal compreensão acaba por desconsiderar a presença do preconceito em relação a essas crianças, além de olhar para o fenômeno migratório sempre como um problema extemporâneo, gerido com práticas provisórias.

Conforme Aguiar (2022), as redes de ensino precisam criar diretrizes para o acolhimento de estudantes imigrantes e qualificação dos professores que os recebem. Na roda de conversa, as professoras relataram dialogar entre elas sobre esses estudantes, mas nunca pararam, de fato, para discutir estratégias pedagógicas de acolhimento, nem tiveram qualquer formação sobre como acolher ou gerir uma sala de aula com a presença de crianças imigrantes.

Não é possível "esperar que o professor fique responsável por administrar todas as demandas de inclusão sem ter capacitação, equipe e materiais para esse processo" (Aguiar, 2022, p. 119). Não obstante, "precisamos questionar outras estruturas da educação para entender o motivo que desencadeia morosidade em colocar em prática políticas planejadas para cada contexto" (Rocha; Pires, Mendes, 2022, p. 42). Esses questionamentos "carecem de maior aprofundamento das realidades escolares, especificamente curricular, para não correr o risco de atribuir as dificuldades em incluir aos professores/as" (Rocha; Pires, Mendes, 2022, p. 42).

No que se refere ao currículo escolar este é historicamente um campo de disputas e tem desenvolvido um papel importante no processo de homogeneização cultural em contextos plurais como é o caso do contexto latino-americano (Silva; Torres, 2024). Ecoando Gimeno

Sacristán (2013), o currículo é utilizado para padronizar, selecionar, classificar e regular conteúdos que serão cobertos pela ação de ensinar, evitando, destarte, arbitrariedades na escolha do que será ensinado. Esta é também uma forma de manter a cultura dominante em sala de aula, impossibilitando demais aberturas para outros modos de produção do conhecimento. Assim, é necessário "refletir acerca de quais papéis a educação assumiu nos últimos anos, quais identidades, culturas e saberes a escola contribuiu para reafirmar" (Silva; Torres, 2024, p. 43).

A ausência de capacitação aos professores e às professoras para atuarem em sala de aula com crianças imigrantes (mas, também, com crianças negras, indígenas, quilombolas, ciganas), mantém a produção e a precarização da acolhida desses estudantes e, consequentemente, a sua marginalização no sistema educacional. Nos dizeres de Silva, Poltozi e Torres (2023, p. 31):

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

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

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

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

A matrícula de crianças imigrantes demanda um olhar mais complexo sobre o papel da escola, que leve em conta as especificidades dessas crianças, como também questões

relacionadas às relações étnico-raciais e a interculturalidade. Rocha, Pires e Mendes (2022, p. 38) postulam que "as infâncias são plurais, cada uma carrega a sua bagagem cultural, a sua identidade que por vezes é marginalizada dos espaços educativos pelo desconhecimento dos docentes em como acolher a diversidade cultural e linguística".

Há, pois, um desafio em formar professores que dialoguem com a diversidade em sala de aula. Com base nos relatos das professoras, os cursos de formação de professores no Oeste catarinense não abordam a diversidade cultural, racial e econômica do Brasil sob um ponto de vista crítico. Nos casos quando se fala em diversidade, volta-se sempre para uma abordagem mais branda, reforçando o mito da democracia racial. A resistência em se falar no protagonismo negro, dos povos indígenas da região (ou no que sobrou deles), nas desigualdades sociais e nos imigrantes revela o desejo inconsciente em se construir uma cultura homogênea e pura, baseada nos valores e padrões da branquitude.

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

O relato da professora Helena sobre uma experiência com um estudante de nacionalidade venezuelana, que compreendem a maioria de crianças estrangeiras na escola, chama a atenção para o aprofundamento do trauma sofrido por crianças imigrantes em um contexto escolar novo, preponderantemente, quando não há ações de acolhimento. Ao chegar ao novo ambiente escolar, a criança imigrante precisa lidar com uma série de novas dinâmicas específicas da cultura do novo país, como, ilustrativamente, a relação entre professor/adulto e aluno/criança, uma vez que esta se dá no âmbito cultural; uma nova língua, novas modalidades de relacionamento interpessoais, modos de lidar com os sentimentos, metodologia da escola, dinâmica da comunidade escolar, formas de inclusão e exclusão, dentre outras.

Nas postulações de Grada Kilomba (2019, p. 2017), o trauma é "o choque terrível da separação e a dor violenta de se privar do elo com a comunidade, tanto dentro como fora do continente" ou do seu país de origem. A dimensão do trauma retratado nessa cena está no isolamento, na perda dos vínculos com outras crianças do seu país de origem, em precisar falar/aprender uma língua diferente, e na dificuldade em estabelecer novos laços com as crianças no novo ambiente social.

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

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

A migração forçada exige uma série de processos psíquicos sobre a pessoa que incidirá diretamente na sua saúde mental. Nesta senda, "o deslocamento forçado implica em perdas e rupturas que não puderam ser preparadas e elaboradas" (Martins-Borges, 2013, p. 154). A garantia de matrícula de crianças em situação de migração forçada na rede de ensino não garante, por sua vez, práticas de acolhimento e hospitalidade em sala de aula. Crianças imigrantes permanecem num lugar de invisibilidade, "principalmente quando se trata do preparo das escolas brasileiras para acolhê-los e apoiar seus processos de inclusão na nova realidade" (Aguiar, 2023, p. 26). A pouca percepção dos professores sobre os desafios enfrentados pelas crianças imigrantes acaba também contribuindo para uma falsa ideia de que a criança se adaptará naturalmente à nova realidade educativa.

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

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

O choro do aluno de Helena é um choro que reivindica o direito dessa criança de ser acolhida na sala de aula, de ter o seu direito à infância resguardado, um choro que desestrutura o currículo hegemônico e desestabiliza a lógica do imigrante como ser qualquer

(Agamben, 1993). Não são invisíveis, elas estão aqui no nosso meio e têm o direito de pertencer, de aprender com os seus pares e construir novas possibilidades de (re)existência.

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

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

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

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

Com isso é preciso que instituições de ensino e professores discutam e proporcionem espaços para que os estudantes brasileiros possam construir relações de amizade com estudantes não-brasileiros. A construção de vínculos entre estudantes brasileiros e não-brasileiros passa pela instituição de espaços seguros, sem imposição de hierarquias ou impeditivos baseados em preconceitos e estereótipos. É importante que se instituam também espaços para as famílias desses estudantes, que as aproximem da comunidade educativa e das demais famílias. O acolhimento dos estudantes imigrantes na escola deve levar também ao acolhimento das suas famílias.

Outro trecho do relato da professora Helena merece atenção: "[…] E, aí, eu disse, não, então a partir de hoje a gente vai fazer o trabalho, assim, da maneira que a gente sabe, né?

Acolher ele, dar um abraço, pedir se estava tudo bem, então foi isso, supriu aquela, né? Agora ele está feliz". Após a manifestação do estudante a professora decide usar das ferramentas que ela dispõe para mediar a situação. Choramingar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito.

Apesar disso, há uma dimensão ética na atitude de Helena, que bell hooks chamaria de uma ética do amor. O objetivo aqui não é romantizar a atitude de Helena, tampouco, eximir o Estado do seu papel em oferecer subsídios que possam contribuir nas práticas de acolhida e hospitalidade em sala de aula. Em conformidade com bell hooks (2020), o amor na sala de aula tem um papel importante na luta para acabar com a dominação. O amor para a pensadora se constitui pela "combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança" (hooks, 2020, p. 239), que atuam de forma interdependente. Malgrado isso, não se pode esperar que as crianças imigrantes manifestem sinais de sofrimento emocional para começar a fazer alguma coisa por elas. Por isso, o amor não diz respeito apenas ao fazer o outro se sentir bem, mas a um ato de justiça; "reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, mas que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos" (hooks, 2021b, p. 72). Não há amor sem justiça.

Quando ensinamos com amor, "somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula" (hooks, 2020, p. 240). Nesses termos, o afeto na sala de aula permite que reconheçamos cada indivíduo como membro de uma comunidade. Ao contrário do que se possa afirmar, que o amor nos torna menos objetivos, o ensino com amor nos torna mais conscientes – "nos proporciona a percepção de que não seremos capazes de ter uma experiência significativa na sala de aula sem interpretar o clima emocional de nossos estudantes e lidar com ele" (hooks, 2020, p. 241).

Consequentemente, quando professores e professoras se encontram diante de turmas plurais do ponto de vista étnico e cultural acabam tratando essa diversidade como um problema que deve ser resolvido pela escola e não como uma vantagem pedagógica (Candau, 2016). A presença de estudantes imigrantes em sala de aula é tratada por muitos professores como um problema, pois estes muitas vezes representam situações de incertezas para as quais os professores e professoras não foram preparados, bem como podem tencionar mudanças para as quais os docentes não estão dispostos a se envolver (Jiménez; Fardella, 2015).

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

A reflexão do parágrafo anterior tenciona o modelo escolar hegemônico, estruturado predominantemente pelos referenciais da modernidade. Esse modelo de escola:

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

Esse modelo concebe o processo educativo como o ensino de alguns conhecimentos "importantes para a vida", reduzindo a educação a questões unicamente operacionais (Candau, 2016). No Brasil, "a escola se estruturou a partir de práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais" (Akkari; Santiago, 2015, p. 28). A escola deveria ter como papel apresentar de forma crítica a pluralidade que marca o mundo (Vicenzi; Picoli, 2022). De todo modo, a gente acaba se deparando com propostas curriculares fechadas, práticas pedagógicas insuficientes para acolher e dar hospitalidade às diferenças culturais, reduzidas unicamente ao treinamento dos estudantes para testes padronizados. Nesse contexto, as diferenças são percebidas como um problema pedagógico a ser enfrentado. À guisa de Jiménez e Fardella (2015), a escola acaba se tornando um lugar de adaptação cultural, que deve permanecer inalterado mesmo com a chegada de crianças imigrantes. Enquanto espaço de adaptação cultural, a escola pode "convertirse en um espacio social que obliga a la renuncia del patrimonio y la herencia cultural del alumnado inmigrante" (Jiménez; Fardella, 2015, p. 433).

O relato a seguir, da professora Sebastiana, expõe o desafio enfrentado diante por docentes com a presença de estudantes imigrantes: "talvez o ponto positivo e o ponto negativo acabem sendo o mesmo, essa diversidade cultural. Eles precisam aprender o que a gente

impõe. Mas, eu acho que até deveria ter uma [Lei] tipo dos indígenas, né? Para ter essa significação da cultura deles." (Professora Sebastiana, 2023).

De um lado, há um currículo que regula e padroniza o que e como devem ser ensinados os conteúdos e que, historicamente, tem servido como espaço de reprodução do pensamento hegemônico, colonial e eurocêntrico. De outro, há estudantes oriundos de realidades escolares não-brasileiras, marcadas, muitas vezes, por desigualdades no campo educacional em seus países de origem. Nesse confronto, torna-se urgente que essas trajetórias sejam acolhidas e reconhecidas nas suas singularidades pela escola.

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

A escola tem em mãos uma grande oportunidade. De qualquer forma, isso implica:

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

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

Nessa perspectiva é importante pensarmos o currículo a partir da diversidade pela qual o ambiente escolar é constituído. Para Candau (2008), trata-se de questionarmos as perspectivas monoculturais e etnocêntricas presentes nos currículos escolares e nas políticas educativas e que atuam explícita ou implicitamente nas práticas e concepções pedagógicas dos professores e professoras em sala de aula. Em outras palavras, precisamos assumir uma perspectiva intercultural para o currículo escolar:

> se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las assimetrias sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la

> posibilidad que el "otro" pueda ser considerado como sujeto com identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. (Walsh, 2005b, p. 6).

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

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

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

Também Walsh propõe práticas pedagógicas que permitam que outras formas de produção do conhecimento sejam reconhecidas e acolhidas no espaço escolar. Práticas descolonizadoras, que contestem práticas que reproduzem relações de dominação e dependência. Aliás, a autora questiona a perspectiva instrumentalista das práticas de ensino e aprendizagem, e defende a pedagogia como metodologia de transformação social, histórica, política. Sob esse prisma, o contexto migratório se constitui em cenário pedagógico: "donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, reaprendizaje, reflexión y accion" (Walsh, 2016, p. 29).

Diante desse espectro, professores e professoras devem se nutrir de concepções e práticas pedagógicas que permitam a construção de espaços de aprendizagem interculturais, abertos ao intercâmbio de conhecimentos. Nessa mesma linha, bell hooks propõe a conexão entre pensamento crítico e sabedoria prática como caminho à superação do pensamento dominante em sala de aula: "a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar" (2020, p. 280).

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

Nesse horizonte, o reconhecimento da experiência cria um contexto privilegiado para a busca por conhecimento. O desenvolvimento do pensamento crítico articulado à sabedoria prática pode ajudar professores e professoras a construírem práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula que desafiem concepções e abordagens pedagógicas incapazes de oferecer acolhimento e hospitalidade às crianças imigrantes. Ao longo da roda de conversa foi possível identificar diferentes abordagens, através das quais as professoras desenvolveram e desenvolvem estratégias para integrar os estudantes imigrantes ao ambiente escolar novo. Ainda que essas abordagens sejam, em sua maioria, emergenciais — construídas sob o improviso e sem um planejamento curricular adequado —, têm produzido efeitos significativos:

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

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

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

Considerando o exposto, o acolhimento e a hospitalidade devem ser permanentes como elementos da educação intercultural. De tal modo, "somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as

diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva" (Candau, 2016, p. 809).

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

Mais do que isso: precisamos transformar a escola num lugar de hospitalidade, não de forma artificial, mas marcado por relações de afeto e sensibilidade. De acordo com Baptista (2002), a hospitalidade serve para humanizarmos os chamados não-lugares — territórios por onde transitam, todos os dias, diferentes indivíduos e seus destinos. A escola, como lugar plural de encontro e de intermédio, deve se transformar em espaço de mediação humana e de promoção de valores necessários à vida em comum — em outras palavras, um genuíno lugar de hospitalidade. Transformar a escola num lugar de acolhimento e hospitalidade às crianças imigrantes implica permitir que elas vivenciem sua vulnerabilidade sem hesitar em falhar, ao mesmo tempo em que se sentem reconhecidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Diante desse cenário, a escola deve criar dinâmicas que busquem incluir estudantes imigrantes e suas famílias nos ciclos de relacionamentos que permeiam a comunidade educativa. O processo de acolhida precisa ocorrer de modo integral, isto é, incluindo as famílias dessas crianças na vida da escola. Mais do que isso, pautar-se pelo lugar de acolhimento significa criar estratégias outras — que aqui indicamos — podem ser subsidiadas por abordagens teóricas decoloniais que, além de nos aproximar do diálogo Sul-Sul, possibilita "que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundos-modos-prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer". (Walsh, 2017, p. 43).

REFERÊNCIAS

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

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

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

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. ***Meu* portuñol fala**: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras. 2023. 433f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) – Instituto de Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

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

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

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. **Para oferecer a hospitalidade:** aula e refugiados no Brasil. 2018. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

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

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

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

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

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

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. Crianças imigrantes: "necessárias", "invisíveis", mas perigosas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370–398, jan/jul., 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73964. Acesso em: 18 dez. 2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOURA, A. F.; LIMA, M. A. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98–106, 2014.

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

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655. Acesso em: 14 fev. 2024.

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

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas:** a criança como protagonista da própria história. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2020.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

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

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

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

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

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

SANTIAGO, Flávio; CASTRO, Gabriela Rodrigues de; LOPES, Jader Janer Moreira. "Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil": enunciações sobre movimentos infantis e espacializações do viver. **Cadernos para o Professor**, [S. l.], v. 2, n. 46, p. 1–23, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.62556/t1k18332. Acesso em: 6 jun. 2024.

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

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

TONETTO, Maria Luiza Posser. **Entre zonas de silêncio e (re)existências:** a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS. 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2022.

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

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

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

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

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación**. Lima: Minedu-Unicef, 2005b.

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

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: Walsh C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes y de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Abya Ayala, 2017. p. 17–48.

SOBRE OS AUTORES

Feiruque de Jesus dos Santos
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Coordenador de Pastoral no Colégio Marista São Francisco, em Chapecó – SC. Experiência na área da educação, atuando com os seguintes temas: Formação Continuada de Professores no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais; Filosofia e Sociologia da Educação; Projeto de Vida e Ensino Religioso. Tem interesse em temas com ênfase em: Formação de Professores; Relações Étnico-Raciais no Sul do Brasil; Infâncias e Cotidiano Escolar. Membro do GRUPEVD – Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (UFFS).
E-mail: feiruquesantos@gmail.com

Renilda Vicenzi
Doutora em História – UNISINOS/RS. Professora no Curso de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia, Império e Primeira República, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão; pós-abolição, educação das relações étnico-raciais; educação antirracista. Colíder do GRUPVD – Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (UFFS).
E-mail: renilda.vicenzi@uffs.edu.br

Artigo recebido em 18/01/2025.
Artigo aceito em 23/05/2025.