

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
relações entre professora e crianças imigrantes no primeiro ano
do Ensino Fundamental**

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
relación entre maestro y niños inmigrantes en el primer año de escuela
primaria

PEDAGOGICAL PRACTICE FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE:
relationship between teacher and immigrant children in the first year of
elementary school

Marcel Martins Guarezi¹ 

Luciane Pandini-Simiano² 

Resumo

O presente texto tem por foco analisar como ocorrem as relações entre professora e crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. Apresentar-se-ão elementos de uma pesquisa de mestrado em educação que teve por sujeitos uma professora e um grupo de 25 crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada no sul do estado de Santa Catarina. Em termos metodológicos, a pesquisa pautou-se em uma perspectiva qualitativa, como forma de um estudo exploratório, articulando o conhecimento empírico e o conhecimento teórico. Compreendendo que a intercultural pressupõe pensar nos princípios da igualdade e da diferença, em uma relação de troca que perpassa a identidade coletiva histórico-social dos sujeitos. A prática pedagógica intercultural potencializa a promoção de formas de convivência na diversidade, em um processo recíproco de enriquecimento da alteridade, de encontro com o outro. Como resultados, no encontro entre a professora e as crianças imigrantes, constatou-se no contexto pesquisado, uma postura acolhedora e cuidadosa por parte da professora, promovendo uma relação afetiva com as crianças. No entanto, observou-se limitações na promoção de uma prática pedagógica na perspectiva intercultural, no que tange a invisibilidade para questões sociais e culturais na organização do contexto educativo. Nesse

¹ Mestre em Educação pela UNISUL - Universidade (2024), atua na Linha de Pesquisa: Relações Históricas e Culturais em Educação. Professor da rede pública de ensino na educação básica, servidor efetivo na rede municipal de Pescaria Brava/SC. E-mail: marcel_guarezi@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - na Universidade do Sul de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Educação "Infância e Cultura GEDIC/ PPGE/UNISUL" e pesquisadora do Gruppo di Ricerca Enzo Catarsi -Famiglia, Adolescenza e Infanzia (FAI/UNIFI-ITA). E-mail: lucianepandini@gmail.com

Como referenciar este artigo:

GUAREZI, Marcel Martins; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Prática Pedagógica na perspectiva intercultural: relações entre professora e as crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7942, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.7942>

contexto, acredita-se ser necessário lançar um olhar atento para a formação de professores em busca de pensar percursos formativos em uma perspectiva intercultural, contribuindo, assim, para a construção e sustentação de uma prática pedagógica que promova novas formas de convivência e de encontro com o outro e suas singularidades.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Criança imigrante. Infância. Ensino Fundamental. Atuação docente.

Resumen

Este texto se centra en analizar cómo se dan las relaciones entre maestra y niños inmigrantes en el primer curso de educación primaria. Se presentarán elementos de una investigación de maestría en educación, cuyos sujetos fueron una maestra y a un grupo de 25 niños que cursan el primer año de la escuela primaria en una escuela pública, ubicada en el sur del estado de Santa Catarina. En términos metodológicos, la investigación se basó en una perspectiva cualitativa, como una forma de estudio exploratorio, articulando conocimientos empíricos y conocimientos teóricos. Comprender que la intercultural presupone pensar en los principios de igualdad y diferencia, en una relación de intercambio que permea la identidad histórico-social colectiva de los sujetos. La práctica pedagógica intercultural potencia la promoción de formas de convivencia en la diversidad, en un proceso recíproco de enriquecimiento de la alteridad, de encuentro con los demás. Como resultado, en el encuentro entre la maestra y los niños inmigrantes, en el contexto investigado, se observó una actitud acogedora y cuidadosa por parte de la maestra, promoviendo una relación afectiva con los niños. Sin embargo, se observaron limitaciones para promover una práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural, en cuanto a la invisibilidad de las cuestiones sociales y culturales en la organización del contexto educativo. En este contexto, se cree que es necesario profundizar en la formación docente para pensar caminos formativos desde una perspectiva intercultural, contribuyendo así a la construcción y sustento de una práctica pedagógica que promueva nuevas formas de convivencia y encuentro con los demás y sus singularidades.

Palabras clave: Educación Intercultural. Niño inmigrante. Infancia. Educación elemental. Actividad docente.

Abstract

This text aims to analyze how relationships between teacher and immigrant children occur in the first year of elementary school. Elements of a master's degree in education will be present, the subjects of which a teacher and a group of 25 children who attend the first year of an elementary school in a public school located in the south of the state of Santa Catarina. In methodological terms, the research was based on a qualitative perspective as a form of exploratory study, articulating empirical knowledge and theoretical knowledge. It is understanding that intercultural presupposes thinking about the principles of equality and difference in an exchange relationship that permeates the collective historical-social identity of the subjects. Intercultural pedagogical practice enhances the promotion of forms of coexistence in diversity, in a reciprocal process of enriching otherness, of encounter with others. As a result, in the meeting between the teacher and the immigrant children, it was found in the context of research a welcoming and careful attitude on the part of the teacher was observed, promotes an affectionate relationship with the children. However, limitations were observed in promoting a pedagogical practice from an intercultural perspective, regarding the invisibility of social and cultural issues in the organization of the educational context. In this context, it is believed that it is necessary to take a closer look at teacher training in search of thinking about training paths from an intercultural perspective, thus

contributing to the construction and support of a pedagogical practice that promotes new forms of coexistence and encounters with others and their singularities.

Keywords: Intercultural Education. Immigrant child. Childhood. Elementary Education. Teaching activities.

Introdução

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) fundamentam e estabelecem os históricos direitos adquiridos no acesso à educação, fundamentalmente importantes para o seu papel na sociedade. Esse direito que se estende a todas as crianças, independentemente da nacionalidade ou país de origem, torna-se fundamental diante dos movimentos e fluxos migratórios recorrentes em todo mundo, principalmente entre aqueles que escolhem o Brasil como destino de suas reconstruções ou acordos diplomáticos entre países. Dessa maneira, e de acordo com a Organização Internacional para as Migrações – OIM - (2009, p. 29), fluxos migratórios são a “contagem do número de migrantes que se deslocam ou têm autorização para se deslocar para (ou de) um país a fim de ter acesso a um emprego ou fixar-se durante um determinado período de tempo”. Diante do exposto, esses fluxos migratórios se constituem por razões políticas, sociais, econômicas e conflitos de seus países de origem, afetando as relações estabelecidas na sociedade em que os cidadãos fazem parte, promovendo o deslocamento para outros lugares.

Entre aqueles que fazem parte desse intenso fluxo migratório contemporâneo, as crianças também fazem parte desse processo, e juntamente com suas famílias, as acompanham em busca de melhores condições de vida. O Brasil recebe esses migrantes, vindos principalmente de países da América Latina, África e regiões do Oriente Médio, devido aos seus conflitos sociais, políticos e econômicos. Nesta pesquisa, as crianças e suas famílias são imigrantes provenientes da Venezuela, e migraram em função de problemas econômicos e sociais que enfrentavam em seu país de origem³.

³ Segundo Eco (2002, p.109), o “temos imigração quando os imigrantes (admitidos segundo decisões políticas) aceitam em grande parte os costumes do país para o qual imigram”. Dessa forma adotamos o termo imigrantes

Nesse aumento do fluxo migratório, a crescente demanda de busca por acesso à educação nos espaços escolares públicos, impõe à escola novos desafios: como acolher quem chega? Qual o papel da escola na educação dessas crianças estrangeiras em situação de imigrantes e refugiadas? Sendo a escola um espaço multicultural, como podemos pensar em uma prática pedagógica na perspectiva intercultural?

A educação na perspectiva intercultural, dentro dos espaços sociais e principalmente na escola, se constitui no reconhecimento da contribuição cultural que a criança traz a partir das relações que ela estabelece dentro da sociedade da qual faz parte. Nas palavras de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 239), "a educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes", essa interrelação é composta de muitos desafios linguísticos, sociais, culturais e de aprendizagem. Nessa complexa rede relacional que envolve tal contexto, torna-se fundamental criar visibilidades para o "entre", as relações estabelecidas entre as crianças imigrantes e as professoras e explorar a possibilidade da promoção de práticas pedagógicas interculturais.

O presente texto aborda tal temática ao analisar como ocorrem as relações entre uma professora e as crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o trabalho está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que sublinha o itinerário percorrido para a realização do estudo. No segundo momento, sublinha-se a educação intercultural e as (im)possibilidades de sua promoção no espaço da escola. Na sequência, apresentamos elementos do campo empírico da pesquisa que tratam das relações entre a professora e as crianças imigrantes, apontando as possibilidades e desafios da prática pedagógica intercultural. Finalizamos com as considerações finais sobre esse tempo de estudo.

1 Metodologia

As indagações e reflexões do presente estudo são parte de uma pesquisa de

para referenciar os diversos sujeitos estrangeiros que compõem o cenário intercultural desta pesquisa.

GUAREZI, Marcel Martins; PANDINI-SIMIANO, Luciane.

Mestrado em Educação⁴, realizada em 2023, que teve por sujeitos uma professora e um grupo de 25 crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada no sul do estado de Santa Catarina.

O ponto de partida da pesquisa foi a seguinte questão: como ocorrem as relações entre a professora e as crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental? Para dar conta dessa problemática, em termos metodológicos, optou-se por desenvolver a pesquisa sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. As investigações qualitativas caracterizam-se pela “descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social e singular de um acontecimento ou de uma sequência de fatos” (Sarmiento, 2003, p. 152).

Objetivou-se estabelecer movimentos na pesquisa que possibilitassem a observação, análise e compreensão das professoras e crianças imigrantes no espaço da escola de Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa pautou-se nos pressupostos referendados pela metodologia do Paradigma Indiciário, adotado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, tendo como instrumentos metodológicos registros escritos e fotográficos e cartas produzidas pelos sujeitos da pesquisa para visibilizar as minúcias das relações que são tecidas cotidianamente na escola. O Paradigma Indiciário é pautado pela atenção aos sinais, rastros e pequenos indícios encontrados no cotidiano. Nas palavras de Ginzburg (1989, p.177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Nesta perspectiva, na presente pesquisa em busca de visibilizar e decifrar sinais, muitas vezes não valorizados no cotidiano, buscamos lançar um olhar para além do opaco, do óbvio. Focamos nas palavras ditas e não ditas, buscando contemplar também o que estava oculto diante das relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, o olhar, o silêncio, os sorrisos e os gestos são considerados valorizados. Por meio de uma observação participante e da utilização de fotografias, do registro do diário de campo e das cartas, buscamos considerar também os elementos ocultos e explícitos na geração dos dados.

A partir do diálogo com a teoria e o entrecruzamento dos registros escritos/imagens/cartas categorizados como eixo de análise, destaca-se neste texto:

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o protocolo CAAE 69665723.3.0000.0261.

Entre acolhida, gestos de cuidado e a organização da prática pedagógica no contexto educativo: as relações entre as crianças imigrantes e a professora.

2 A interculturalidade no espaço escolar

A educação é um dos princípios fundamentais no processo de transformação humana, respaldada e legitimada nas legislações nacionais, acordos e convenções internacionais. A formação social e educacional do ser humano constitui-se no processo histórico e social, que perpassa prioritariamente pela infância e na sua formação escolar. Entender a educação da/na infância como parte de um processo importante na formação do sujeito, dotado de experiências e compartilhamento cultural e social, é inerente ao processo de aquisição dos saberes, não sendo algo pré-estabelecido em currículos, habilidades ou conteúdos científicos, mas constituído a partir do que é experienciado, sentido e significado ao que nos acontece. Portanto:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (Larrosa, 2015, p. 32).

O conhecimento atravessa o processo educativo por meio das experiências, das brincadeiras, das narrativas construídas, e na socialização cultural, principalmente na infância. As experiências vividas nos mais diversos espaços educativos contribuem para a formação e constituição do sujeito. Para tanto, o conhecimento na infância parte das relações estabelecidas na escola, na família, na convivência em sociedade, e assim "a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (Larrosa, 2015, p.26).

No que tange ao contexto educativo, o saber da experiência ainda é marginalizado em favor da homogeneização e padronização do conhecimento, que, muitas vezes, desconsideram os aspectos sociais, culturais e de aprendizagem. Nas palavras de Candau (2011, p. 241):

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver.

A construção da cultura escolar possui características homogêneas e padronizadas sem levar em consideração a diversidade cultural e social daqueles que estão no contexto escolar, os quais apresentam uma grande diversidade de aspectos culturais e estão sujeitos à normalização das estruturas pedagógicas e sociais. Condições padronizadas exemplificam a relativização das práticas como diversificação do processo socializador. Essa relação entre o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensinar e aprender não se reflete na subjetividade de aprendizagem dentro de sua formação intelectual e social. O processo educacional, nas mudanças ocorridas ao longo da História, atinge visões que compreendem o mundo de forma distinta e interagem com as perspectivas da racionalização do conhecimento. Para tanto:

Os educadores críticos nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social. Apesar da diferença na ênfase, ambas as tradições estão intimamente ligadas com a ideia iluminista da emancipação por meio da compreensão racional, e com a estrutura humanista em que a racionalidade é vista como a essência e o destino do ser humano (Biesta, 2013, p. 30-31).

Os espaços escolares, constituídos de amplas relações entre os mais diversos sujeitos, se apresentam como lugares que assumem um papel na sociedade em que a formação da criança alcança multiplicidades educacionais. Ademais, as conjunturas sociais, culturais, étnicas, de gênero, e outras, ganharam espaços que ampliaram a existência da coletividade nos espaços escolares. A presença de novos sujeitos qualifica e impulsiona a produção do conhecimento científico escolar por meio de diferentes estratégias, enriquecendo esses processos. Assim, Freire (2017, p. 124), discorre que:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e

se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

A formação humana dentro dos processos educativos, considerando as possibilidades assertivas na composição educacional, difere das ações impostas na padronização das estruturas de poder na intelectualização coletiva social e cultural. As demandas sociais e interculturais potencializam a ampliação dos papéis educacionais como integrados ao processo de agentes socioculturais nas formas de ensino e aprendizagem. Em meio à diversidade, para além do conteudismo exacerbado, a formação cidadã busca a compreensão nos laços humanos e de igualdade perante os anseios educacionais, sociais e culturais.

A educação é estabelecida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que no seu capítulo II dos direitos sociais, artigo 6º, diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]”, e garante o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, em seu processo educacional, na formação cidadã e na sociedade em que são inseridos (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), respaldada pela Constituição de 1988, determina em seu artigo 1º que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). As legislações que promovem a educação como um direito indissociável e inerente ao cidadão garantem uma formação humana capaz de promover a permanência no processo educacional, social e cultural. Os direitos fundamentais na educação, assim como da infância e adolescência, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, Artigo 53, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990). Por meio das leis vigentes, as crianças possuem a garantia de estabelecerem sua formação social a

partir das estruturas educacionais que compõem o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de suas manifestações intelectuais, críticas e culturais.

Dentro desse processo de aprendizagem, a infância se encontra como base na concretização das ações educativas interligadas às questões da infância e do ser criança. As primeiras manifestações cognitivas, intelectuais e interações sociais, fora do âmbito familiar, encontram na escola um ambiente propício para a troca de experiências, e para o compartilhamento cultural e social dentro da conjuntura educacional. Assim, segundo Calloni (2012, p. 43):

A educação é um processo porque está diretamente condicionada à própria historicidade do trabalho e do labor, do acontecer humano no reino da natureza enquanto cultura. Como processo, a educação não tem início e nem fim, insisto. Somos, enquanto humanos, um permanente devir (Heráclito e depois Hegel e Paulo Freire, entre outros, confirmariam essa característica ontológica da nossa espécie), embora a noção de permanente devir não seja, em absoluto, produto exclusivo da nossa condição humana, mas certamente de toda a vida e si mesma, da existência dos seres, ou seja, uma característica ontológica da singularidade da vida.

Nas interações educacionais e no condicionamento que a educação proporciona, principalmente nas condições que são estabelecidas na formação educacional, o processo, mediante as interações sociais e históricas, se configura como parte da transformação do indivíduo, capaz de recorrer às estruturas culturais para transformar a si próprio e ao outro.

Essas relações conceituais de infância, transformadas ao longo da História, funcionam como parâmetros de compreensão para a inserção da criança no processo educativo escolar. Portanto, “[...] implica abrimos mão do que pensamos saber sobre infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensinante e mais aprendente, mais receptivo à novidade, à história que cada criança traz consigo” (Lobo, 2012, p. 75). As concepções de infância, interpretadas e condicionadas às práticas sociais, que sujeitavam crianças em determinados períodos históricos e sociais, caracterizavam-se por uma função objetiva que, muitas vezes, subjugava a condição da criança nos primeiros anos de seu desenvolvimento como ser humano.

A condição de infância que se constitui como formação humana a partir das construções sociais e históricas designa à criança uma transformação social na qual “a história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história” (Kohan, 2005 p. 92).

A criança está inserida na formação social, condicionada às construções das quais se mantém como formadora histórica. Nessa condição, a criança permanece, como Walter Benjamin (1987) ressalta, destacando a importância da narrativa para a formação humana, e a forma como é contada a experiência:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente e ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 1987, p. 204).

Diante dessa concepção, reafirma-se a fundamental importância que a narrativa desenvolvida na infância, as memórias construídas e as experiências adquiridas possam encontrar espaços dentro do processo educacional. Entretanto, sabemos que as escolas, muitas vezes, não conseguem desempenhar a mediação das práticas na infância por estarem direcionadas por diretrizes políticas e curriculares às quais estão sujeitas.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (Kohan, 2005, p. 97).

Destaca-se ainda o papel da escola na formação da criança, no aprimoramento e nos desafios da compreensão da infância, considerando as conjunturas na formação da criança e seus aspectos sociais. Dentro do contexto das escolas, principalmente em um país de dimensões continentais como o Brasil, o aprendizado deve levar em consideração o multiculturalismo existente e as práticas educacionais que fazem parte do processo de ensinar e aprender. Isso se torna mais

evidente na formação de crianças em ciclos e permanências que envolvem as experiências, as práticas educativas e a institucionalização de currículos comuns na infância. Sendo assim:

As sociedades contemporâneas são, assim, multiculturais, resultantes de uma configuração social onde coexistem culturas originárias dos diversos cantos do mundo. Imaginariamente, este seria o cenário social ideal de coexistência pacífica e diálogo entre culturas a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos diferentes. Teriam as sociedades e os seres humanos dado um salto qualitativo no sentido da abertura ao outro, aprendizagem mútua, completude, respeito pela dignidade dos povos diferentes e das suas culturas. Mera especulação. Imaginariamente, seria também, o cenário ideal de uma escola que promove o diálogo intercultural. A realidade, todavia, é bem diferente (Tavares; Gomes, 2018, p. 47).

A interculturalidade e as demandas culturais, que são plurais e necessitam de abordagens de aprendizagem que alcancem essa diversificação, se caracterizam, dentro de uma sociedade homogênea, pela repressão cultural e a massificação da sociabilidade entre aqueles que fazem parte do processo educacional. As interações ocorridas a partir das relações desenvolvidas na formação e inserção dentro de uma outra cultura permitem o intercâmbio entre esses sujeitos, de modo que a sua ancestralidade, a formação social inicial e a sua identificação cultural permaneçam sobrepostas e marcadas na posição social e na cultura em que se encontram.

Segundo Fleuri (2001, p. 48), compreendemos que:

[...] o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais.

A herança colonialista e a influência ocidental na dimensão cultural, que abrange não somente as raízes históricas nacionais, mas também a diversidade estrangeira migratória, comprometem o processo de preservação daqueles que procuram uma estabilidade social e econômica no Brasil. Direcionando-se ao processo histórico, a homogeneização cultural caracteriza-se pela construção de estruturas de pensamento ocidental na dominação dos marginalizados e subjugados. Para tanto, "os fenômenos da multiculturalidade e da interculturalidade constituem

importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, quer seja a nível individual, quer coletivo” (Tavares; Gomes, 2018, p. 56). A inserção do multiculturalismo nas estruturas sociais possibilita a interação com o diverso, passível de compreensão das funções de multiplicidade da sociedade e da heterogeneidade da sua formação social e cultural. Compreendemos, então, que as questões de diversidade estão atreladas à sua formação identitária e que:

[...] todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, reforçando assim a semelhança entre eles. O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012, p. 234).

As relações múltiplas culturais acrescentam ao ser humano social e dotado de uma formação crítica o estabelecimento do respeito à diversidade humana e cultural como fundamento das experiências e vivências culturais. A preservação da historicidade de sua identidade transcorre como elo entre a identificação como construtor social e as práticas a que estão sujeitos dentro de uma nova perspectiva de vivência. Para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 253):

Pensar, agir e viver interculturalmente, especialmente a partir de uma perspectiva crítica, transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual.

Diante das experiências interculturais, a interação entre as práticas educativas e a multiplicidade cultural dentro do espaço escolar, o primordial é o entendimento das facetas culturais existentes e do modo como a interação deve ocorrer. A compreensão e o respeito pela diversidade podem contribuir para a inserção, dentro da conjuntura da infância e na formação enquanto sujeito construtor social e cultural.

O debate da interculturalidade, dentro das posições sociais estabelecidas no mundo globalizado, produz um anseio no olhar à criança imigrante que condiz com a temática urgente na contemporaneidade. Os aspectos formativos são pleiteados

numa conjuntura social-cultural que se destacam pelas formas inativas da invisibilidade migratória, principalmente das crianças. A inserção da criança imigrante no espaço escolar, dentro de uma perspectiva da Teoria pós-crítica⁵, estabelece parâmetros para os currículos apresentados nos espaços escolares. Deste modo, historicamente, Silva (1999, p. 127-128) descreve que:

É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um "outro" como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder.

A formação da criança imigrante percorre caminhos estreitos à margem das possibilidades socioculturais, desencadeando a necessidade de prover a necessidade de olhar, historicamente, a conjuntura em que estão envolvidas dentro das práticas escolares. Portanto, "como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?" (Silva, 1999, p.102). A partir desses questionamentos, Silva (1999, p.102) acrescenta que, "um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação".

Pensar a interculturalidade no espaço escolar é pensar em todos os aspectos que compõem as estruturas da educação. Isso perpassa pela convivência diária entre os sujeitos que trocam experiências, nas relações culturais, na proposta de currículo escolar que abranja a todos, na formação da criança nativa e imigrante, na formação crítica de ser e estar na sociedade, na formação docente, e, principalmente, no respeito às diferenças encontradas nos ambientes escolares.

3 Entre acolhida, gestos de cuidado e a organização do contexto educativo:

⁵ Para Silva (1999), as teorias são conceitos que representam a "realidade", na qual são divididas em categorias, dentre elas a Teoria Pós-Crítica. Essa teoria enfatiza os seguintes aspectos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

as relações entre as crianças imigrantes e a professora

Neste trabalho, trazemos evidências do cotidiano escolar de crianças imigrantes inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir das relações entre a professora e as crianças. Os professores adquirem um papel fundamental nesse processo de relações, interações e mediação das atividades pedagógicas e sociais. A professora, dentro de suas possibilidades de mediadora para inseri-las no contexto escolar, transpassa por questões que vão além da pedagógica. Nesse sentido, Oliveira (2015, p.59) expressa que:

A relação do (a) educador (a) com a realidade contextual do (a) é a de não apenas conhecer o contexto dos mesmos, para aprender, adquirir conhecimentos por meio desta relação. Essa relação mútua de aprendizagem constitui um dos pontos básicos para a efetivação de uma prática educativa democrática.

No contexto pesquisado, pode-se perceber que a professora tinha o cuidado de conhecer cada criança, dentro de suas especificações, aprendizagem, e nas relações sociais, culturais e históricas. Esse cuidado depreende como formação, seja inicial ou continuada, para estabelecer a compreensão dos sujeitos múltiplos que compõem a estrutura social e o estabelecimento da interculturalidade no contexto escolar. Como aponta Oliveira (2015, p. 60), "a ação educativa por ser uma prática social é um fenômeno humano, por isso, histórica, cultural, ética e política. Aspectos que precisam ser considerados no processo educacional".

A professora no cotidiano educativo pesquisado assume uma postura acolhedora e cuidadosa junto às crianças imigrantes⁶, conforme o diário de campo da pesquisa (2023)⁷:

Durante o primeiro dia de observação, a temperatura climática estava um pouco baixa e todos estavam vestindo casacos e calça comprida. Uma criança imigrante, Hugo, foi até a professora vestindo bermuda, camiseta e um colete curto e fino por cima, enquanto todas as demais crianças estavam agasalhadas. Porém sem falar nada, apenas olhando-a. A professora

⁶ Foram adotados nomes de personagens históricos venezuelanos para substituir e preservar a identidade e a privacidade das crianças imigrantes.

⁷ Registro de diário de campo: documento elaborado a partir da descrição das rotinas bem como notas do dia a dia das atividades propostas, construído ao longo da aplicação da pesquisa nos meses de setembro e outubro de 2023.

perguntou se ele estava com frio, negou, e com insistência dela Hugo afirmou que estava com frio. Questionado se havia trazido algum casaco de casa, disse que não tinha. Imediatamente a professora foi em busca de algo na escola que pudesse vesti-lo e aquecê-lo. Não demorando muito, apareceu uma funcionária da escola, pela janela, entregou à professora um moletom do uniforme para que pudesse vestir na criança. A criança agora quentinha, voltava ao seu lugar para continuar a atividade.

Dentro do convívio escolar, a figura da professora está presente como o primeiro contato no mundo da escola, principalmente na inserção em que as crianças imigrantes são condicionadas. Silva (2021, p. 548) afirma que “o trabalho dos/as educadores/as seria facilitado se ao defini-lo eles/elas considerassem a competência e a percepção das crianças em relação à diversidade”. Um ambiente, muitas vezes estranho, com uma língua, cultura e costumes diferentes daqueles que as crianças imigrantes estão habituadas, pode proporcionar a integração necessária para a imersão nas trocas realizadas entre as crianças e as crianças imigrantes. A professora adquire não apenas a função de educadora, mediadora do conhecimento, letramento e alfabetização, mas também de uma personagem central na observação das questões que envolvem as particularidades e necessidades socioemocionais às quais as crianças imigrantes estão sujeitas e ao condicionamento da percepção cultural, econômica, afetiva e social em que estão inseridas.

No primeiro dia de aula das gêmeas crianças imigrantes, Matea e Hipólita, a professora consola uma delas que está chorando. Abraça-a, pergunta se tem algum caderno, com a negativa vai até a direção solicitar e traz para criança. Tem uma atenção especial nas atividades realizadas em sala (Registro de diário de campo, 2023).

O envolvimento da professora adquire um caráter mais atento às condições em que as crianças imigrantes se encontram, principalmente no que tange ao processo, que exige maior esforço nas questões relativas às dificuldades na sala de aula. As necessidades de aprendizagem são visíveis ao passo que as interferências externas, sociais, linguísticas, econômicas e históricas impactam consideravelmente nesse processo. Nesse sentido, “as crianças imigrantes tentam sempre ficar próximas, quando uma vai à mesa da professora os demais acompanham. Talvez se sintam seguras para dúvidas e acolhimento da professora” (Registro de diário de campo, 2023).

Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais (Copette; Fleuri; Stoltz, 2012, p. 244).

Como podemos perceber, o relacionamento da professora vai além das necessidades estabelecidas pedagogicamente, adquire uma relação de preocupação como bem-estar das crianças, em especial das crianças imigrantes, fator decorrente, muitas vezes, da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Além dos materiais escolares compartilhados com as crianças imigrantes, do abraço diante de um choro, e do auxílio solicitado para uma tarefa, entre outros gestos, a professora desempenha uma relação afetiva que essas crianças necessitam. O entrelaço necessário para as práticas pedagógicas, aliadas às questões interculturais deve ter, segundo Candau (2011, p. 250), o:

[...] potencial para a construção de práticas pedagógicas atravessadas pela perspectiva intercultural, pois se trata de uma mudança de ótica: ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças. Certamente trata-se de outra maneira de olhar a prática pedagógica, que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

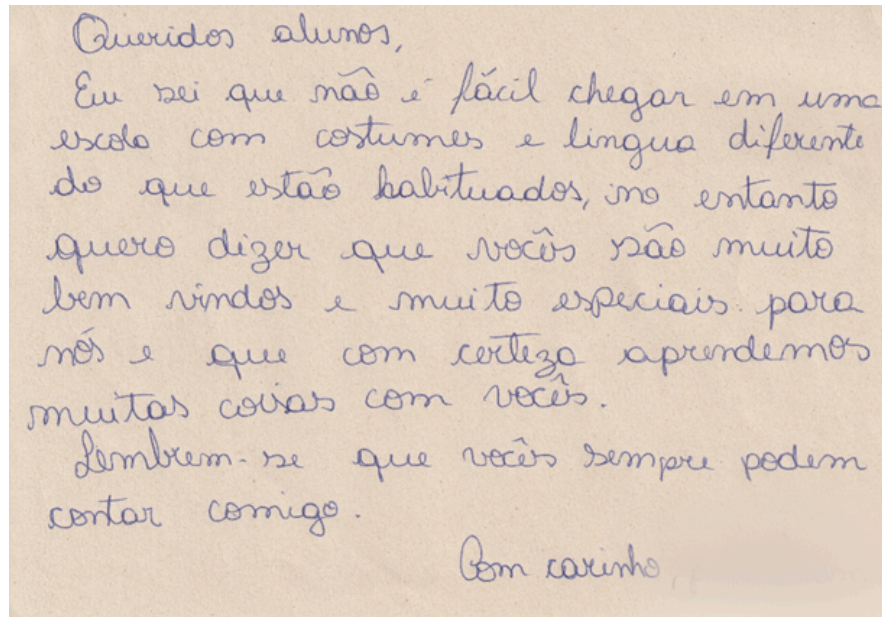
O contato estabelecido com a professora se constitui em uma relação entre o apoio necessário à criança imigrante e aquele ambiente diferente em que é inserida. As condições que são formadas e adquiridas pelas crianças imigrantes são primordiais na convivência e nas relações estabelecidas entre as demais crianças. A interação com as famílias também adquire um caráter socializado e prestativo na integração das crianças imigrantes no contexto escolar. Nessas relações:

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si (Fleuri, 2001, p. 60).

Apesar de a formação inicial e continuada não ser o suficiente para lidar com

as multiplicidades interculturais, que propõe um repertório pedagógico que abranja a diversidade cultural, social e linguística, o papel da professora enfrenta desafios nos quais as habilidades da educadora adquirem, na prática cotidiana, um olhar mais apurado e voltado à inserção das crianças imigrantes.

Imagem 1 – Carta da professora às crianças imigrantes



Fonte: Imagem dos autores, (ANO 2023).

A experiência docente, sem um acompanhamento de formação continuada para a interculturalidade, desperta insegurança em desenvolver o trabalho docente com as crianças imigrantes. As questões linguísticas e relacionadas à língua mãe das crianças imigrantes representam uma das maiores preocupações nas relações que constituem o espaço escolar e a proximidade entre a professora e essas crianças. Estabelece-se uma preocupação apenas com as barreiras linguísticas, não sendo consideradas outras questões que abrangem seus costumes, cultura, história, memórias e nacionalidade. As ações pedagógicas não envolvem uma preocupação com as particularidades da linguagem das crianças imigrantes, o que resulta em algumas dificuldades nas relações estabelecidas e na aprendizagem. Porém:

[...] a língua funciona, primeiramente, como elemento mediador das relações sociais, as quais vão além do simples aprendizado do Português; e, em segundo lugar, como uma ação que precisa ser potencializada por uma das partes (no caso, a língua portuguesa para o imigrante) para que este

sinta-se confortável para atuar em contextos sociais cada vez mais diversos. Essa potencialização acontece por meio da interação entre sujeitos, os quais não precisam, necessariamente, apresentar o mesmo nível de domínio do idioma (Petry; Souza, 2020, p. 91).

O direcionamento da preocupação linguística fomenta o isolamento de outras importantes ações que se constituem na formação das relações interculturais. A dificuldade em estabelecer uma compreensão da formação intercultural dos sujeitos proporciona a subjetivação das crianças imigrantes quando se tem o foco na língua e não compartilha, na sua totalidade, a interculturalidade pretendida nos espaços escolares diversificados. A barreira cultural, dentro de uma concepção de dominação e imposição, também reflete nas questões que consideram a interculturalidade uma proposição multicultural no espaço escolar. Isso é inerente no processo formativo docente, onde a professora, apesar de múltiplas habilidades para o ensino, não compreende ou não rompe com as barreiras nas relações interculturais. Essas barreiras ultrapassam a língua, a cultura, a memória e a história da criança imigrante. Na concepção da interculturalidade, o direcionamento das questões culturais é importante no sentido de promover a subjetividade de cada criança. No caso das crianças imigrantes, proporcionar a integração cultural é valorizar e preservar as especificidades dos sujeitos históricos e culturais que compõem o espaço escolar. Nesse sentido, pode-se questionar: Qual momento das práticas pedagógicas em que a cultura da criança imigrante é apresentada e socializada com as outras crianças? De que forma a cultura da criança imigrante é compartilhada num espaço, como a escola, multicultural? Qual o sentido de promover a interculturalidade diante de um espaço escolar com uma presença significativa de crianças imigrantes? A partir dessa ideia:

[...] os desafios que se colocam aos professores e educadores são enormes, em termos de formação, e abrem horizontes epistemológicos e axiológicos, impensáveis no âmbito do tradicional paradigma de formação docente. A formação de professores, no âmbito da interculturalidade, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural (Tavares; Gomes, 2018, p. 56).

Diante das tentativas em transformar o espaço escolar em um ambiente mais

integrado entre todos que o compartilham, ainda existem lacunas que a professora e a escola precisam preencher para promover a interculturalidade e a inserção das crianças imigrantes. As formas de promover a equidade de aprendizagem e as trocas culturais dependem de múltiplas alternativas para a promoção da interculturalidade. Apenas a questão linguística é a única preocupação da professora no que tange às dificuldades nas relações estabelecidas entre ela e as crianças imigrantes (Entrevistada B, 2023)⁸. Outras questões não são consideradas quando se trata de interculturalidade, principalmente na cultura, nas brincadeiras, memórias e histórias carregadas por essas crianças imigrantes. As brincadeiras, comidas, memórias e outros aspectos não são potencializados como formadoras históricas, culturais e sociais. No entanto:

O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legítima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos. (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p.35)

A formação docente, apesar das experiências e habilidades adquiridas no decorrer da vida profissional, encontra limitações para vivenciar em sala de aula as percepções necessárias nas relações em âmbito da intercultural. Considerando que a linguagem é apenas uma parte das relações interculturais, o espaço no qual as crianças imigrantes estão inseridas se apresenta fora da neutralidade cultural. Os elementos que compõem os espaços das relações interculturais formam um direcionamento da conjuntura social e cultural, assim “o espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante” (Tavares; Gomes, 2018, p. 48).

No inserimento das crianças imigrantes, a professora procura durante as aulas promover o envolvimento com as demais crianças. Isso ocorre para que haja um

⁸ Entrevista de pesquisa via questionário entregue à professora regente da turma e devolvido no dia 10 de outubro de 2023, na cidade de Tubarão (SC).

maior aproveitamento das estruturas de relacionamento entre as crianças e as crianças imigrantes.

A professora propõe o jogo do silêncio, que consiste em uma criança passar pelas demais crianças e verifica qual está mais quieta. Naquela que estiver em silêncio, bate-se na mesa e troca de verificador. Nessa atividade, a professora indica Argélia para iniciar a proposta de atividade que prontamente começa a brincadeira. Na qual indica uma criança, não uma criança imigrante para seguir com a atividade. Bem como, no auxílio nas tarefas do cotidiano escolar: entrega de folhas, busca de material na secretaria da escola, entre outros (Registro diário de campo, 2023).

A designação de atividades às crianças imigrantes proporciona uma relação de troca entre as outras crianças que compõem o espaço escolar. Embora possamos analisar o quanto esse "jogo do silêncio" promove a subserviência das crianças e restringe suas interações, é possível perceber nas escolhas da professora o desejo de envolver, com maior frequência, nesses jogos, as crianças imigrantes. As atividades pedagógicas possuem aspectos que condicionam as crianças e as crianças imigrantes, com possibilidades de interações entre si, como por exemplo, práticas pedagógicas dinamizadas nas quais as crianças, no processo de aprendizagem, formam entre si interações de aprendizagem diante de brincadeiras, com formação de palavras, promovidas pela professora. Essas crianças participam de modo que possam adquirir a formação pedagógica na ludicidade e nas trocas entre si.

A perspectiva complexa e intercultural evidencia a necessidade e possibilidade de se trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes, de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns (Fleuri, 2018, p.127).

Apesar desse papel que a professora promove no espaço escolar, diante das significativas dificuldades em possibilitar a interculturalidade, na sua total transformação do espaço escolar e das relações estabelecidas entre os sujeitos, isso se caracteriza em uma ínfima efetividade nas relações interculturais. Essas ações de menor troca cultural entre os sujeitos que compõem aquele espaço heterogêneo, resultam em uma limitação e invisibilidade sociocultural das crianças imigrantes.

Considerações finais

Investigar a prática pedagógica na perspectiva intercultural, focando o olhar nas relações entre professora e crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, nos possibilitou muitos olhares instigadores e muitas outras dúvidas, trazendo da provisoriedade do estudo e do quanto ele é apenas um recorte da realidade que permeia esse contexto. Os dados da pesquisa permitem inferir que a inserção da criança imigrante no Ensino Fundamental é algo ainda invisibilizado no contexto educativo, por isso, há muitas incertezas nas práticas pedagógicas e na adequação da escola para receber essas crianças. Para que o ingresso das crianças imigrantes na escola não se constitua apenas como medida legal e administrativa, é preciso criar estratégias para a promoção de uma educação na perspectiva intercultural, bem como para uma melhor gestão no tempo e espaço escolar e da estrutura dos conteúdos a serem abordados.

Ao analisar as relações entre a professora e as crianças imigrantes, foi possível observar a postura de cuidado e acolhimento da professora para com essas crianças. Ao longo da pesquisa, percebeu-se a preocupação com o bem-estar das crianças imigrantes, decorrente, muitas vezes, da situação de vulnerabilidade em que as crianças se encontravam. O cuidado para que não faltasse material escolar, o abraço acolhedor diante de um choro, o auxílio atencioso para explicação de uma atividade e a percepção e empréstimo de um agasalho em um momento de baixa temperatura, entre outros aspectos, foram gestos constantemente observados, que demonstram a atenção e a postura afetuosa da professora. No entanto, proporcionar uma inserção de crianças imigrantes no contexto educativo de forma significativa não depende somente da afetividade da professora, mas também requer práticas educativas que contemplem a perspectiva intercultural. Nesse sentido, os dados revelam as limitações e dificuldades em perceber a interculturalidade como algo potente para ampliação dos repertórios de todas as crianças. Percebeu-se que carece um olhar da professora para as especificidades culturais, a fim de compreender a diversidade que faz parte dos sujeitos que habitam o espaço escolar. A atenção recebida pelas crianças imigrantes na sala de aula, as relações promovidas pela professora com as

outras crianças e as práticas pedagógicas devem estar em consonância com a interculturalidade, fato pouco observado no contexto pesquisado.

Diante dessa constatação, percebemos que há uma imensa necessidade e urgência de repensar a formação inicial e continuada, não somente para as professoras, mas para todos os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças, com temas esclarecedores sobre a educação intercultural no Ensino Fundamental. Nesse sentido, concluímos enfatizando que, mesmo estando evidente nas relações entre a professora e as crianças imigrantes o acolhimento, o cuidado e o afeto, é necessário propiciar uma prática pedagógica intercultural que potencialize a promoção de formas de convivência na diversidade, em um processo recíproco de enriquecimento da alteridade e de encontro com o outro. Acreditamos que seja fundamental lançar um olhar sobre a formação inicial e continuada de professores para esse processo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GADINI, L; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 134-149.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://x.gd/RfnSX>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://x.gd/c6tMc>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

CALLONI, Humberto. O estado, a educação e a infância: reflexões sobre a

responsabilidade e o mundo da vida. *In*: BARBOSA, C. S. *et al.* (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 37-45.

CANDAU, Vera Maria. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 15, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1366>

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Cultura, Porto, n. 16, p. 44-62. 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W. O (org.). **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 85-98.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA, Rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *et al* (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69-78.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Capuano de; RODRIGUES, Gilberto. Proteção internacional de migrantes forçados e a agenda brasileira: histórico, temas e atores. *In*.: **Migrações**

internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. REDIN, Giuliana (org). Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração.** Organização Internacional para as migrações: Genebra, 2009.

PETRY, Roberta Miranda; SOUZA, Jéssica Carvalho de. Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito. In: REDIN. G. (org). **Migrações internacionais:** experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. Santa Maria: Editora UFSM, 2020. p. 86-102.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 2, p. 137-179.

SILVA, Clara Maria. Crianças com background migratório nos serviços educativos para a primeira infância na Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n.4 3, p. 543-560, jan./jun., 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73636/45788>. Acesso em: 06 mar. 23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 2 mar. 2024.

Recebido em: 10-05-2024

Aprovado em: 08-10-2024

Publicado em: 14-11-2024