

## ENTRE PEDAGOGIAS E SABERES “OUTROS”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil

*Tatyana Scheila Friedrich  
Jaqueline Bertoldo*

### Resumo

Os fluxos migratórios para o Brasil das últimas décadas, especialmente provenientes do Sul Global, têm revelado múltiplas fronteiras e desafios na promoção dos direitos humanos. No caso do direito à educação, a presença de migrantes e pessoas em situação de refúgio nas redes de ensino tem revelado outras formas de exclusão da diferença e que ampliam as desigualdades em sociedades de profundas raízes coloniais como o Brasil. Diante desse contexto, o objetivo da pesquisa é identificar as principais contribuições teóricas e práticas da interculturalidade crítica para (re)pensar e (re)fazer o direito à educação de migrantes e pessoas em situação de refúgio na realidade brasileira. O marco teórico-metodológico está situado nas teorias da modernidade/colonialidade e que configura um caminho alternativo de pesquisa e prática diante dos desafios de direitos dos(as) migrantes não-ocidentais. Diante da experiência de migrantes nos sistemas educacionais brasileiros, a interculturalidade representa outra possibilidade de acolhimento do outro e da diferença desde uma ética da alteridade.

**Palavras-chave:** migrações internacionais; direitos humanos; direito à educação; interculturalidade; alteridade.

## BETWEEN OTHER PEDAGOGIES AND KNOWLEDGE: contributions of interculturality to the right to education of migrants in Brazil

### Abstract

The migration flows to Brazil in recent decades, especially from the Global South, have revealed multiple challenges in promoting human rights. In the case of the right to education, the presence of migrants and refugees in the educational networks has revealed other forms of exclusion from the difference that amplify inequalities in societies with deep colonial roots like Brazil. In this context, this research aims to identify the main theoretical and practical contributions of critical interculturalism to change the right to education of migrants and refugees in the Brazilian reality. The theoretical-methodological framework is situated in the theories of modernity/coloniality and configures an alternative path of research and practice facing the challenges of non-Western migrants' rights. Facing the experience of migrants in Brazilian educational systems, interculturality represents another possibility of welcoming the other and the difference from an ethic of alterity.

**Keywords:** international migrations; human rights; right to education; interculturality; otherness.

## ENTRE PEDAGOGÍAS Y SABERES “OTROS”: aportes de la interculturalidad al derecho a la educación de migrantes en Brasil

### Resumen

Los flujos migratorios hacia Brasil en las últimas décadas, especialmente desde el Sur Global, han revelado múltiples fronteras y desafíos en la promoción de los derechos humanos. En el caso del derecho a la educación, la presencia de migrantes y refugiados(as) en las redes educativas ha revelado otras formas de exclusión de la diferencia y que amplían las desigualdades en sociedades con profundas raíces coloniales como Brasil. En este contexto, el objetivo de esta investigación es identificar las principales contribuciones

teóricas y prácticas del interculturalismo crítico para cambiar el derecho a la educación de los migrantes y refugiados en la realidad brasileña. El marco teórico-metodológico se sitúa en las teorías de la modernidad/colonialidad y configura una vía alternativa de investigación y práctica ante los retos de los derechos de los migrantes no occidentales. Frente a la experiencia de los migrantes en los sistemas educativos brasileños, la interculturalidad representa otra posibilidad de acoger al otro y a la diferencia desde una ética de la alteridad.

**Palabras clave:** migraciones internacionales; derechos humanos; derecho a la educación; interculturalidad; alteridad.

## INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios<sup>1</sup> para o Brasil das últimas décadas, especialmente provenientes do Sul Global, têm revelado múltiplas fronteiras e desafios na promoção de direitos humanos. Se o reconhecimento e a efetividade dos direitos humanos foram reservados aos limites da atuação estatal e da concepção de cidadania a partir de um vínculo de nacionalidade, os sujeitos, enquanto destinatários e titulares de direitos, quando migram, contestam os limites políticos da fronteira que delimita aqueles que podem ou não ter acesso a esses direitos. Além disso, a experiência dos(as) migrantes na realidade brasileira é atravessada pelas raízes e marcas de um passado colonial que até hoje exclui saberes, nega a diversidade e anula a alteridade.

Nesse sentido, o debate sobre a promoção do direito à educação em sociedades racialmente constituídas e estruturalmente desiguais (GENTILI, 2009, p. 1061) ganha novos contornos e desafios a partir da chegada mais intensa dos fluxos representativos da diversidade não ocidental. A presença de migrantes e pessoas em situação de refúgio nas redes de ensino revela outras formas de exclusão em razão de raça, origem étnica, dos países de origem e de repertórios linguístico-culturais distintos. Diante desse contexto, o artigo objetiva identificar algumas das contribuições teóricas e práticas da interculturalidade crítica para (re)pensar e (re)fazer o direito à educação de migrantes e pessoas em situação de refúgio na realidade brasileira.

O marco teórico-metodológico que orienta este estudo compreende as teorias da modernidade/colonialidade. Essa perspectiva parte da compreensão de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, ideia que, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3), vem se constituindo como “força política, epistemológica e pedagógica”, na construção de um pensamento crítico desde os sujeitos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e como alternativa “às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento”. Na dialética entre a inclusão social, o racismo e a diversidade, as categorias da colonialidade (ser, saber e poder) permitem analisar criticamente os modelos educacionais e as experiências até então silenciadas pela relação colonial-capitalista e, por isso, entendemos que a perspectiva da decolonialidade configura-se como um caminho alternativo de pesquisa e prática diante dos desafios de direitos dos(as) migrantes não-ocidentais.

---

<sup>1</sup> No escopo deste texto, utilizamos a categoria migrante para referir pessoas em situação de refúgio, solicitantes da condição de refúgio e imigrantes que buscam fixar residência no Brasil. Longe de universalizar ou ignorar as especificidades dos diferentes processos migratórios e de mobilidade pelos quais passam os(as) sujeitos(as), entendemos que a migração desde o Sul Global é uma possibilidade de compreensão das dinâmicas de mobilidade daqueles e daquelas que não se enquadram dentro dos fluxos considerados como naturalmente legítimos, ou seja, dentro dos signos da cultura ocidental e das dinâmicas do capitalismo globalizado. Ao contrário do que ocorre na realidade dos fluxos desde o Norte Global, o Estado e a sociedade expressam a máxima da sua xenofobia estrutural quando confrontados com a diáspora haitiana, a migração de bolivianos, senegaleses, ganeses, angolanos ou de refugiados sírios, palestinos e venezuelanos.

Em um primeiro momento, discutimos sobre a educação como direito no contexto das migrações internacionais contemporâneas para o Brasil diante da dialética entre a igualdade e universalidade de direitos, a não nacionalidade (e a estrangeiridade) e o direito à diversidade e à diferença. Na mesma seção, por meio de revisão de literatura das pesquisas teóricas e empíricas sobre o direito à educação de migrantes no Brasil, discutimos as contradições entre a inclusão, o racismo e a xenofobia nas experiências de migrantes nos sistemas de ensino brasileiro. Por fim, a segunda parte do estudo apresenta algumas contribuições possíveis da interculturalidade e da pedagogia decolonial para o direito à educação de migrantes e refugiados(as) no Brasil.

A importância do estudo e da abordagem escolhida está relacionada, primeiramente, em razão da produção científica jurídica ainda incipiente acerca do tema, ao contrário da sua complexidade e relevância sociojurídica. Pensar o direito à educação de migrantes no Brasil de maneira crítica pressupõe a reflexão sobre as estruturas raciais e coloniais que constituem o simbólico e as práticas nas instituições educacionais até os dias atuais. A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica são alguns dos conceitos que fundamentam a perspectiva teórica modernidade/colonialidade, seja para questionar as estruturas e as instituições, mas também para apontar caminhos e alternativas que não aqueles de manutenção da colonialidade, da racialização da vida e das lógicas epistêmicas hegemônicas. Assim, refletir sobre as experiências de migrantes no sistema educacional brasileiro a partir da crítica decolonial é fundamental para que as práticas inclusivas não sejam produtoras e reprodutoras de outras formas de exclusão sustentadas na raiz moderna, colonial e racista.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DA INCLUSÃO E DA XENOFOBIA

Diante das dinâmicas migratórias internacionais, o debate sobre a universalização dos direitos humanos e do direito à educação está situado também em torno das tensões e disputas no campo da cidadania e da nacionalidade. Em razão das categorias do entendimento político da modernidade que, segundo Sayad (1998), é essencialmente um entendimento nacional, o(a) migrante, por sua condição de estrangeiro no território, é excluído do político, ou seja, privado do “direito de pertencer a um corpo político, de ter um lugar nele, uma residência, uma verdadeira legitimidade[...]”. A afirmação de Sayad vai ao encontro daquilo que Arendt (2012) destaca sobre a relação entre o Estado Nacional e a suposta universalidade/inalienabilidade dos direitos humanos. Na medida em que a identidade do indivíduo foi contida nos limites da sua identidade cívica, o direito mais fundamental, direito do cidadão ou o direito a ter direito tem sido reservado com exclusividade ao nacional (ARENDRT, 2012). Por isso, a diferenciação do *ser nacional* na ordem do Estado-Nação legitima e justifica a arbitrariedade do tratamento jurídico destinado ao estrangeiro, inclusive com a negativa da igualdade formal.

Além disso, como explica Douzinas (2009, p. 371), a exclusão do(a) estrangeiro(a) é constitutiva da identidade nacional quanto da própria subjetividade humana pois se o estrangeiro é a “pré-condição política do Estado-nação”, o outro (estranho, diferente) é a pré-condição ética da identidade. Assim, o(a) migrante, aquele(a) que vem de fora, ou seja, “da alteridade, da estranheza, da alogeneidade, da exterioridade” (SAYAD, 1998, p. 273) representa um paradoxo diante da suposta unicidade - cultural, linguística, étnico-racial - da identidade nacional e “coloca em xeque as reivindicações de universalização dos direitos humanos” (DOUZINAS, 2009, p. 363).

Essa condição do(a) estrangeiro diante do Estado que o recebe naturaliza o fato do direito à educação continuar sendo negado ou garantido somente de forma restrita e subalternizada às populações migrantes e refugiadas em todos os níveis de ensino, conforme já identificado pelas

pesquisas produzidas no país. Segundo Magalhães e Schilling (2012), as principais dificuldades na promoção do direito à educação no contexto brasileiro estão relacionadas à condição da própria migração, a exemplo das barreiras burocráticas e das exigências documentais para acesso às redes de ensino; a não aceitação das diferenças culturais e linguísticas; a discriminação racial e a xenofobia; além das dificuldades socioeconômicas e falta de políticas públicas.

Nesse sentido, o debate sobre as diferenças culturais em sociedades racialmente constituídas reflete naquilo que Gentili (2009, p. 1061) explica sobre a dinâmica da “exclusão includente”, isto é, um modelo de reprodução dos mesmos mecanismos de exclusão educacionais no contexto das políticas de “inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social”. No caso das populações migrantes e refugiadas, o principal desafio do direito à educação, para além das dificuldades de acesso às redes de ensino, está em como garantir processos educacionais inclusivos sem a manutenção da exclusão como prática de negação do outro enquanto alteridade e diferença.

A universalização dos direitos humanos produz, dessa forma, significações ambivalentes: de um lado, perpetuam-se as violações ao direito à igualdade de oportunidades que permanece negado em diversas realidades e, por outro, o direito à diferença exige uma crítica radical sobre a concepção eurocêntrica dos direitos humanos, ou seja, monocultural, branca, masculina, segundo Douzinas (2009). Nesse sentido, enquanto forem concebidos como direitos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar dentro da perspectiva hegemônica própria da modernidade, xenófoba e racialmente constituída (SANTOS, 2006, p. 441).

No caso da educação, essa perspectiva ocorre quando a universalização favorece uma política assimilacionista na inclusão de grupos marginalizados, sem que seja problematizado o caráter monocultural no que se refere aos conteúdos, ao currículo, valores privilegiados e metodologias. Segundo Candau (2008, p. 50), essa prática é responsável por deslegitimar outros saberes, idiomas, e valores, considerados inferiores e subalternos, em nome da construção de uma “cultura comum”. Como observa Santos (2006, p. 442), “para poderem operar como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais”.

Diante das dinâmicas para a universalização dos direitos humanos, a realidade vivenciada por migrantes e refugiados(as) nas instituições de ensino mostra como essa é uma presença cotidianamente tensionada e questionada. Se a presença do estrangeiro no Estado é, originalmente, incômoda, a sua presença nas instituições do Estado, como escolas e universidades, também revela as faces da exclusão diante do racismo e da xenofobia estruturais. As pesquisas já produzidas no âmbito da educação formal no país têm revelado como a inclusão do(a) sujeito(a) migrante transita entre o racismo e a xenofobia, expressões de negação do outro enquanto diversidade/alteridade nas relações educacionais.

A primeira barreira ainda é a do acesso que, apesar de considerado universal pelos pactos e acordos internacionais, encontra na dimensão da estrangeiridade, racialmente interseccionada, um limite muitas vezes intransponível. Segundo Magalhães e Schilling (2016, p. 50), a forma mais explícita de violação ao direito de acesso à educação é “exigir uma documentação que essa população não possui e condicionar a ela tanto a matrícula como a emissão do certificado de conclusão de curso”. Atualmente, apesar da Lei de Migração afirmar que o acesso aos direitos no Brasil independe de condição migratória e superar a obrigatoriedade de apresentação de registro

migratório para matrícula<sup>2</sup>, somente em novembro de 2020, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação estabeleceu parâmetros e normativas sobre o direito à matrícula de estudantes migrantes e/ou refugiados(as) nas redes de ensino brasileiras independente da apresentação de documentação comprobatória de escolaridade anterior, condição migratória ou tradução juramentada (BRASIL, 2020). Embora aparentemente superada, a barreira do acesso ainda se faz presente pela falta de políticas públicas que garantam a implementação das novas regras, principalmente no caso das populações migrantes indocumentadas, cuja experiência é constantemente atravessada pelo medo e receio das sanções legais.

Ainda com relação ao ingresso, no caso do ensino superior, por exemplo, mesmo não havendo normas discriminatórias sobre a possibilidade de não nacionais participarem dos processos regulares para ingresso no ensino superior no Brasil, o modelo meritocrático de seleção por provas de conhecimentos específicos e redação em língua portuguesa define de forma *a priori* quem são os(as) estudantes que têm melhores condições de acessar os níveis mais altos de ensino e reflete as desigualdades raciais e econômicas (CARVALHO, 2006) que são estruturais à sociedade brasileira. No caso da população migrante que, em geral, não possui os repertórios linguístico-culturais específicos do contexto brasileiro, a exclusão se dá pela via da negação de uma igualdade material que também revela o lugar da universidade/escola como espaço da cultura e da língua hegemônicas, da branquitude e da negação da diversidade (OLIVEN; BELLO, 2017).

Nesse sentido, um dos principais desafios identificados nas pesquisas sobre as experiências de estudantes migrantes e refugiados(as) que ingressam nas instituições de ensino brasileiras está na dimensão linguística, afinal, como explicou Derrida (2003), a questão da hospitalidade começa na língua, ao exigir do(a) estrangeiro(a) que nos compreenda. Na pesquisa desenvolvida por Neves (2018, p. 97), foi possível identificar que as normativas que regem a educação no Brasil partem do pressuposto de que os(as) estudantes matriculados(as) no ensino brasileiro possuem domínio da língua portuguesa e, por isso, não oferecem políticas públicas adequadas e orientações para o atendimento de estudantes cujas línguas são minoritárias, a exemplo de migrantes, mas também das línguas indígenas e libras.

Além disso, a noção de que a inclusão educacional do(a) sujeito(a) está condicionada ao domínio da língua nacional apresenta uma visão reificada da língua, cuja origem está na formação dos Estado Nação, em que o pertencimento a uma comunidade imaginada pressupõe o domínio da língua oficial e que até hoje está expressa nos requisitos para obtenção de naturalização, por exemplo, ou na proficiência em determinadas línguas como condição de ingresso nas universidades (ANUNCIACÃO, 2018, p. 45). Segundo Rosa (2018, p. 1545), a inserção linguística como condição de hospitalidade representa uma forma de negação do sujeito já que, o(a) migrante, refugiado(a) ou não, ao ser destituído “da sua própria língua (que passa a não ter valor algum)” também é destituído “dos saberes/experiências nela vivenciados”. Inclusive, alguns autores(as) têm problematizado a concepção “português como língua de acolhimento” pois, além de ser um conceito originário do contexto português e baseado no multiculturalismo liberal que classifica algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas do que outras, também “reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 45).

Nesse sentido, Rodrigues (2019) explica que as práticas linguísticas e culturais cada vez mais heterogêneas, também como reflexo dos movimentos migratórios, são marginalizadas por

---

<sup>2</sup> O Estatuto do Estrangeiro, diploma legal anterior à Lei de Migração e vigente até o ano de 2017, exigia a apresentação de registro migratório para matrícula em qualquer instituição de ensino, conforme art. 48 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.

romperem com os conceitos fixos de língua e cultura que configuram as lógicas da modernidade e são reafirmados pelos grupos dominantes e sua “suposta condição de pureza linguística e cultural”. Assim, a marginalização não apenas “[...] de certas práticas linguísticas e culturais, mas dos próprios sujeitos a elas relacionados” (RODRIGUES, 2019, p. 32) representa aquilo que Derrida (2003, p. 65) fala sobre uma hospitalidade que seleciona seus convidados por um nome ou linhagem e considera o estrangeiro como “[...] bárbaro, pré-cultural ou pré-jurídico, fora e aquém da família, da comunidade, da cidade, na nação ou do Estado”. Nas palavras de Quijano (2005, p. 121), a dominação colonial foi responsável por difundir a noção de que a racionalidade e a civilização eram experiências exclusivamente europeias, situando os povos colonizados, não brancos e não europeus, como primitivos e “anteriores”, dentro de uma concepção linearizada e única da história.

Essa é a mesma lógica empregada no estigma da pessoa migrante como alguém supostamente com algum tipo de deficiência ou lacunas a serem preenchidas, considerado como alguém não civilizado, sem cultura e iletrado. Alguns estudos empíricos, por exemplo, identificaram a prática de instituições e docentes em atribuir patologias aos(as) estudantes migrantes, como forma de justificar seu isolamento e comportamentos considerados como desviantes. Diniz e Neves (2018) relatam o caso de uma escola em São Paulo em que, de 30 estudantes migrantes, 18 foram encaminhados para avaliação médica e psicológica com suspeita de autismo e déficit de aprendizagem. Essa prática, segundo os autores, ao significar os sujeitos por aquilo que supostamente eles não sabem ou conhecem, conseqüentemente, apaga e invisibiliza os seus próprios repertórios linguístico-culturais, seus saberes e conhecimentos, sendo mais um reflexo da colonialidade do saber, responsável por validar determinados conhecimentos e considerar outros como naturalmente inferiores.

No contexto do ensino superior, a pesquisa de Rodrigues (2019) sobre a experiência de estudantes migrantes na Universidade Federal do Paraná, ao destacar a fala de uma aluna “[...] nunca vai ser suficiente pra mim porque a língua não é minha materna, não é meu país”, revela o ambiente da universidade como um espaço onde somente determinado padrão cultural e linguístico é validado, condição que a migrante entende que nunca será alcançado, independentemente do quanto se esforce, pois sua participação na comunidade universitária a partir de outros padrões não é legitimada. Conforme destaca Camargo (2018, p. 69), embora seja fundamental garantir o aprendizado do português como forma de oportunizar o exercício dos demais direitos e deveres, essa não deve ser vista “como a única ou melhor política de línguas possível”. Afinal, o acolhimento de migrantes nos sistemas educacionais não encerra em garantir o acesso, mas “[...] perpassa pelo questionamento das concepções de língua, cultura e sujeito imbricadas nas ações de acolhimento de estudantes migrantes refugiados” (RODRIGUES, 2019, p. 104).

Ainda sobre a realidade de inclusão no ensino superior, a pesquisa de Bertoldo (2020, p. 97) identificou como as relações raciais de dominação são reproduzidas no ambiente acadêmico e a percepção dos(as) estudantes migrantes e refugiados(as), como demonstra a narrativa de uma estudante haitiana: “Aqui no Brasil, tem muitos racistas. Como que eu posso explicar isso. Eu posso dizer que eu sofri de racismo aqui no Brasil, na UFSM, na minha sala”. Segundo os relatos de três estudantes entrevistados, a dificuldade de socialização com estudantes brasileiros ficou demonstrada logo nas primeiras atividades em sala de aula: “Tive só um pequeno problema nos trabalhos em grupo, tipo ninguém me conhecia, alguns tem um certo preconceito, então não queriam muito fazer comigo os primeiros trabalhos”. No caso desse estudante, um migrante congolês, ressaltou que sua aceitação na turma e pelos professores só ocorreu quando ele passou a obter boas notas e um certo destaque diante dos colegas, ou seja, mais uma expressão da hospitalidade do estrangeiro sempre condicionada ao cumprimento de determinados requisitos e papéis sociais.

As pesquisas de Magalhães e Schilling (2016) e Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) sobre o contexto de escolas públicas em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente, relatam a percepção dos docentes diante das situações de preconceito e discriminação que os(as) estudantes migrantes vivenciam. Segundo as narrativas, os argumentos utilizados para negar o direito do(a) migrante de frequentar e dividir os espaços educacionais com outros estudantes brasileiros estabelecem um campo de relações determinadas pela estrangeiridade:

Por exemplo, estou lá explicando outra coisa que não tem a ver, e ele fala alguma coisa: Olha, sai da frente aí seu boliviano, porque você devia voltar para a tua terra em vez de ficar me atrapalhando. [...] Dizem: “ah, professor, eles sujam tudo, porque não voltam para o país deles? Falam que os bolivianos não tomam banho, tem essa questão. E mantêm distância (MAGALHÃES; SCHILLING, 2016, p. 56).

Eles sofrem primeiro por serem estrangeiros [...]. Por mais que a escola tenha a maioria dela formada por crianças negras, existe preconceito. Eles olham para o outro que tem a pele mais escura que a deles. [...] Eu ouvi relatos de mães que disseram que eles descobriram o que era racismo aqui na escola porque, de onde eles vieram, todos eram negros. Aqui eles descobriram o significado dessa palavra racismo (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020, p. 265).

As experiências de preconceito e discriminação, no caso das migrações Sul-Sul, demonstram a reprodução das estruturas hierárquicas coloniais, racistas e eurocêntricas nos modelos de “inclusão” de migrantes e refugiados nas sociedades modernas. Ao fato de serem estudantes estrangeiros, cuja exclusão está na gênese da comunidade nacional e suas instituições, soma-se a exclusão racial, de origem étnica ou de países específicos, dentre outras interseccionalidades. Essa realidade é a representação do conceito apresentado por Grosfoguel, Oso e Christou (2014) sobre os(as) imigrantes coloniais, ou seja, migrantes provenientes de países periféricos que, embora não tenham sido diretamente colonizados pelo país para onde migram, ao chegar são “racializados” à maneira das relações coloniais de dominação e inferiorização daqueles considerados como outros no Estado, nas instituições, nas escolas e universidades.

Essas pesquisas mostram alguns dos desafios para que os processos de inclusão não continuem reproduzindo os mesmos mecanismos raciais e xenófobos e que negam a educação desde a ética da alteridade. De toda forma, as sociedades de acolhimento, ao serem confrontadas com as diversidades, também criam as possibilidades de transformação e, nas palavras de Arantes, Deusdará e Brenner (2016, p. 1200), “[...] as mudanças vão acontecendo para o envolvimento na construção de um novo conceito de “nós”, sobretudo, rechaçando a velha e ultrapassada ideia de Estado nação homogêneo e unicultural”.

## **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE E O ENCONTRO COM O(A) OUTRO(A)**

As tensões entre direito, educação, diferenças linguísticas e culturais e relações étnico-raciais tem sido pauta de diversos debates e reflexões, especialmente considerando o processo de retroalimentação entre a democratização do acesso ao ensino, a problematização dos mitos da democracia racial e da meritocracia e o avanço de perspectivas críticas sobre a questão colonial e racial na realidade brasileira e latinoamericana das últimas décadas.

Nesse sentido, as teorias da colonialidade/modernidade buscam demonstrar que, apesar do fim dos colonialismos modernos da América Latina, África e Ásia, o padrão de poder instaurado

pela colonialidade permanece presente na “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). No âmbito da educação, a categoria da colonialidade do saber tem como marcadores o eurocentrismo, a neutralidade do saber e a hegemonia de um saber específico (MARTINS; BENZAQUEN, 2017) e, até os dias de hoje, “nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Conforme Candau e Russo (2010, p. 154), os Estados Nacionais na América Latina foram formados a partir de um processo de homogeneização cultural onde a própria educação teve um papel fundamental ao difundir e consolidar uma cultura eurocêntrica que silenciou e inviabilizou diferentes “vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”. A instituição da escola universal, sob a retórica do universalismo e da igualdade, esteve diretamente relacionada com a construção dos Estados-Nação modernos e com o objetivo de civilizar e humanizar aqueles, conforme Fanon (2008), considerados não humanos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a educação é considerada um direito de todos, ela “[...]também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um.” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

Nesse contexto de conflitos e tensões historicamente construídas e de negação das diversidades emerge o debate sobre o direito à educação de migrantes. Se a eliminação daqueles considerados como “outros” foi a base de construção da homogeneidade necessária aos estados nacionais, como afirma Candau e Russo (2010, p. 151), atualmente, a presença de “migrantes coloniais” (GROSGOUEL; OSO; CHRISTOU, 2014) nos sistemas de ensino revela formas de exclusão similares, a exemplo da manutenção do monolinguismo e dos preconceitos linguísticos e das mais diversas práticas que ocultam as relações raciais e de poder sobre saberes e culturas outras. Ainda hoje, a escola acolhe estudantes de grupos sociais que não coincidem com os padrões hegemônicos, como negros(as), camponeses, povos originários e migrantes dentro de uma proposta civilizatória e de aculturação aos valores dominantes. Ao submetê-los a modelos educacionais que não dialogam com sua experiência e realidade e obrigá-los a um padrão de racionalidade único, leva a exclusão dentro da própria instituição de ensino (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

Segundo Ruiz (2013), nossa sociedade foi construída sob uma falsa aparência de integração de todos os sujeitos em condição de igualdade que, paradoxalmente, é responsável por argumentos para legitimar e justificar a exclusão do diferente, do estranho, daqueles que “vem de fora” e que falam outra língua. Historicamente, explica Roca (2004, p. 24), foram sendo ensaiados os critérios para estabelecer “os limites da comunidade e confrontá-los com o estranho”: a) os critérios territoriais, pelos quais o *nós* é constituído dentre os que habitam um mesmo lugar físico; b) os critérios étnicos, cuja divisão se atribui a características naturais; c) os critérios culturais, cuja comunidade compartilha a língua, a história e os costumes e; por fim, d) os critérios políticos, por meio da constituição da cidadania e da identidade nacional estabelece a distinção do *nós* diante dos *outros*. O medo de que esses *outros* diluam uma suposta unidade cultural e o perigo de que a sociedade perca seus referentes seguros, reproduzidos nos ambientes educacionais, está na base da exclusão do estrangeiro, de quem é “de fora” (RUIZ, 2013, p. 407).

As narrativas de migrantes, docentes e pesquisadores sobre as realidades vivenciadas revelam a experiência dessas fronteiras cotidianamente: na percepção patológica sobre estudantes imigrantes; no medo e aversão diante das diferenças; na permanente dúvida sobre o direito ao migrante de estar/pertencer ao lugar onde está, sempre visto como alguém “errado” ou “ilegal”,

mesmo sendo um direito seu e; por fim, nos mecanismos raciais e xenófobos que negam seus saberes, suas línguas e culturas como legítimos.

Diante da crítica aos modelos educacionais tradicionais, de origem eurocêntrica, e que reproduzem a colonialidade do ser, saber e poder, a perspectiva da interculturalidade configura como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas desde um caráter ético e político onde o reconhecimento cultural seja assumido como indispensável à realização de justiça social. É importante destacar que o termo interculturalidade, surge na América Latina no contexto educacional, mais precisamente em referência à educação escolar dos povos originários e passou por diversos debates e práticas até as concepções atuais. Dentro do programa de investigação “modernidade/colonialidade”, a interculturalidade representa “um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que permitam a construção de sociedades distintas.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164).

Assim, a pedagogia intercultural, como teoria e prática, permite uma leitura crítica das estruturas de poder colonial e visibiliza os dispositivos que fizeram com que “diversas existências não sejam reconhecidas” até hoje, em busca de uma transformação das condições “psíquicas, sociais, epistêmicas e ontológico-existenciais do poder moderno colonial” (SORIA, 2014, p. 23). Nesta perspectiva, afirmam Candau e Russo (2010, p. 166), os processos educativos são fundamentais. Concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica, por meio da interculturalidade, questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, “desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização”.

Nesse sentido, Walsh (2005) destaca que a interculturalidade não é compreendida como mera inclusão de novos temas ao currículo ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa em uma perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica, de questionamento das bases ideológicas do Estado-Nação e das lógicas epistêmicas eurocêntricas. Tampouco se trata de um novo termo para referir-se ao contato entre o ocidente e outras civilizações ou, no campo educacional, a práticas que, “sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

Entender a interculturalidade nesses termos, segundo Soria (2014, p. 23), supõe a noção de alteridade como central à crítica das estruturas e a sua transformação. O próprio termo educar já pronuncia, de forma implícita, o nome do *outro*, ou seja, não há educação sem um “eu” e um “tu”, sem uma relação de alteridade. Essa relação pode ser de imposição, dominação, indiferença ou de respeito e reconhecimento do outro. Enquanto a pedagogia tradicional, enraizada na ética formal, percebe o outro como um ser universal e abstrato, visão que torna impossível uma relação ética responsável, a pedagogia da alteridade, “como discurso e prática da educação intercultural”, considera a singularidade do(a) sujeito(a), o outro como alguém concreto e irrepetível. Se a ética formal se situa em uma noção ideal de diálogo simétrico e abstrai as condições reais onde estão produzidas as relações do(a) estrangeiro(a), do(a) diferente e dos(as) outros(as) na sociedade de acolhida; a ética da alteridade é uma ética da corporeidade, da contingência, onde o *outro* (educando) é uma “exigência primeira que se impõe desde si, desde sua autoridade.” (RUIZ, 2013, p. 408).

Por isso, o(a) estrangeiro(a), migrante e refugiado(a), o *outro* por excelência (DOUZINAS, 2009) talvez seja a melhor representação do que se pretende com o debate sobre interculturalidade, pois trata da experiência de quem chega em outro lugar que não o seu. Ruiz (2013, p. 411), a partir de Levinas, explica que todo ser humano é um estranho, um estrangeiro para si mesmo e para os outros. Essa experiência de estranhamento radical, constitutiva do ser humano, é a chave para compreender a interculturalidade como um espaço moral e suporte para uma pedagogia intercultural. Ou seja, não se trata de negar a existência de um “outro” mas, ao contrário, de entrar

na dialética do eu e o outro, perceber que todos nós somos estrangeiros em algum momento, que o outro me constitui e por isso, sou responsável por ele. Fora dessa estrutura de radical alteridade, ou seja, do ser humano como alguém aberto ao outro, afetado e dependente do outro, só existe propriedade de si mesmo e do outro. É a experiência do rosto do outro, do encontro com o outro, que permite estruturar eticamente o *eu*, para além de uma exigência moral, mas que descentraliza e o retira da sua indiferença, que gera responsabilidade. E o autor conclui: “a assimetria, a responsabilidade e a não indiferença como critérios éticos da subjetividade são também requisitos da interculturalidade.” (RUIZ, 2013, p. 412).

Assim, a pedagogia da alteridade e a educação intercultural partem da situação de exclusão que acompanha o *ser* estrangeiro(a) ou diferente na sociedade que o recebe sem, contudo, confundir os(as) sujeitos(as) em “categorias universais de sua cultura, nem tampouco no direito universal” (VELLEJOS, 2007). Por isso, não é o simples conhecer sobre as diferenças culturais o horizonte da educação intercultural, mas a pessoa concreta que vive em uma cultura e exige ser reconhecida e acolhida como tal. Trata-se, nesse sentido, de afastar as perspectivas e as situações em que o(a) estudante migrante ou refugiado(a) é tratado como exótico(a), como um porta-voz da cultura do seu país, reduzido a uma representação do que se imagina/espera dele, como explica Maher (2007, p. 260):

E é por isso que nessa perspectiva as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros “safáris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado.

Por isso, na educação do acolhimento e da hospitalidade, a relação com o outro não é contratual ou negociada, mas ética e responsável. Enquanto a alteridade pressupõe uma resposta singular à interpelação do outro; a hospitalidade dos pactos pressupõe um acesso a direitos previamente limitado e condicionado, que tenta modular e enquadrar o outro nos padrões hegemônicos, sejam linguísticos e/ou socioculturais. Nessa relação não há alteridade, ao contrário, é espaço de dominação e apropriação do outro. A hospitalidade incondicionada pressupõe o fim dos pactos e das condições. Assim, não bastam as perspectivas educacionais em que se tolera certa dose de diferença, à medida que mantém as relações de poder existentes e as lógicas de assimilação cultural.

Em forma de síntese, Carvalho (2018, p. 95) destaca que “descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro”. Ou seja, trata-se de descolonizar uma série de processos que implicam no fazer educativo, desde a produção das políticas públicas, currículo e conteúdo, as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, além de perceber o papel da escola na construção de diferentes modelos de sociabilidades e relações. Na realidade brasileira, diversas práticas<sup>3</sup> já têm sido adotadas e implementadas em instituições escolares e universidades públicas ou privadas, apesar da falta de políticas públicas em nível nacional para atender as demandas educacionais desse grupo social.

<sup>3</sup> Vide o portal “Educação para Refugiados - Boas Práticas” da Agência da ONU para Refugiados que identifica uma diversidade de práticas e experiências sobre educação formal e não formal de refugiados(as) em todas as regiões do Brasil.

No âmbito dos estudos sobre ensino de línguas, por exemplo, uma série de pesquisas sobre a utilização de métodos visuais<sup>4</sup> demonstrou a importância em trazer novas metodologias para o ensino com públicos plurilíngues, incluindo a utilização de desenhos, figuras, fotografias e uma infinidade de recursos visuais que permitem os(as) sujeitos(as) do processo educativo ultrapassarem os “limites da comunicação verbal, tentando descobrir e reconstruir sentidos que, se limitados à linguagem, continuariam inacessíveis.” (MELO-PFEIFER *et al*, 2021, p. 320). Ao combinar elementos verbais e outros não verbais, a abordagem dos métodos visuais permite ampliar as possibilidades de expressão do(a) sujeito(a) em sala de aula e acessar diferentes representações e experiências associadas à diferença, à cultural, aos conteúdos disciplinares, etc. Melo-Pfeifer (*et al*, 2021, p. 322) também destaca que a utilização desses recursos diminui as relações hierárquicas, principalmente no caso daqueles(as) que não dominam a língua majoritária.

Já com relação ao currículo, Souza e Salustiano (2022, p. 150) explicam que essa problemática implica pensar em “como o currículo daria conta de reconhecer e acolher a diversidade no contexto escolar” e “em que condições o currículo se expressa como mecanismo de in(ex)clusão”. Para Candau e Anhorn (2000, p. 8) somente um enfoque transformador<sup>5</sup> é capaz de reestruturar “o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, etc, provenientes de diferentes tradições culturais” (CANDAU, 2000, p. 8). “Assim, um dos grandes desafios da educação contemporânea é construir propostas curriculares que abranjam as especificidades existentes na realidade social da qual os alunos fazem parte” (SOUZA; SALUSTINO, 2022, p. 148), a exemplo da realidade da migração no Brasil e no mundo, os diferentes idiomas que os(as) estudantes falam, as culturas até então desconhecidas ou distantes, dentre tantas experiências e vivências.

Sem pretender esgotar a questão e compreendendo a necessidade de estudos específicos sobre cada um dos pontos aqui discutidos, essas são algumas das contribuições e possibilidades da interculturalidade para repensar e refazer a educação no Brasil, sem ignorar suas limitações e incontáveis desafios. De qualquer forma, o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados desde a crítica decolonial e da pedagogia intercultural tem como horizonte questionar e transformar as dinâmicas da colonialidade do ser, saber e poder reproduzidas nas relações interpessoais, nas práticas institucionais e pedagógicas dos sistemas de ensino tradicionais.

Retomando Walsh (2013, p. 28), buscamos “desafiar a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente” por meio de pedagogias e práticas com genealogias, racionalidades, conhecimentos e modos de viver e pensar outros. Além disso, a partir da ideia de alteridade, a educação intercultural tem como horizonte um olhar ético e responsável para a experiência concreta do outro, do estrangeiro, e que implica na transformação radical da hospitalidade como a conhecemos. Para além de um direito humano universal que, sob a pretensão da universalidade, negou as relações raciais e a desigualdade material entre sujeitos, grupos e povos, o direito à educação intercultural propõe uma transformação radical das relações, instituições e modos de ser, fazer e acolher.

<sup>4</sup> Vide o Dossiê “Métodos visuais na investigação com públicos plurilíngue” publicado pela Revista X, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná em 2021.

<sup>5</sup> Ao contrário de outros enfoques em que não se altera a estrutura curricular, apesar de incluir alguns conteúdos ou contribuições de diferentes culturas ao cotidiano escolar por meio de comemorações, eventos e acontecimentos específicos relativos a esses temas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a realidade da educação brasileira seja linguística e culturalmente muito diversa, durante muito tempo, tal diversidade foi negada sob a lógica da igualdade formal, do universalismo de direitos e da compreensão hegemônica sobre uma identidade nacional comum. Nesse mesmo sentido, o racismo estrutural brasileiro ocultou não só os aspectos históricos da dominação racial, mas os diversos efeitos na negação dos direitos, saberes, culturas “outras” até os dias atuais. Apesar de afirmado em tantas cartas internacionais e nacionais de direitos, o direito à educação ainda enfrenta diversas barreiras à descolonização das próprias práticas pedagógicas, epistemologias dominantes, métodos e valores.

Com o aumento dos fluxos migratórios internacionais para o Brasil, de pessoas em situação de refúgio e não refugiadas, o direito à educação nos diferentes níveis de ensino ganhou novos contornos e desafios. Por meio das pesquisas teóricas e empíricas em diferentes áreas do conhecimento, podemos constatar que a experiência de migrantes nas redes de ensino brasileira é atravessada por práticas e discursos de raiz colonial/racista, confirmando que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Desde a negação do direito à educação por barreiras burocráticas ou meritocráticas, a não valorização dos repertórios linguístico-culturais desses estudantes, a exigência do português como única possibilidade de comunicação e as práticas cotidianas de racismo e negação da diversidade mostram que as barreiras a serem superadas estão diretamente relacionadas a superação das relações coloniais de dominação.

Além de fornecer os instrumentais metodológicos e teóricos para compreender de que forma a colonialidade opera nas relações sociais, desvelando o racismo e a xenofobia estruturais diante do outro, a pedagogia intercultural, enquanto conceito e prática, constitui-se como um horizonte de radical transformação das pedagogias dominantes. Ou seja, a interculturalidade crítica aponta caminhos alternativos para as práticas educacionais atuais e, no caso, da educação de migrantes e refugiados no Brasil representa uma possibilidade de acolhimento do outro desde uma ética de responsabilidade diante da diferença e da alteridade.

## REFERÊNCIAS

- ANUNCIACÃO, Renata F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341> Acesso em: 11 mar. 2022.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196> Acesso em: 10 mar. 2022.
- ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BERTOLDO, Jaqueline. *Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, UFSM, 2020.
- BRASIL. *Resolução nº 01 de 13 de novembro de 2021*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. *Lei 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm) Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm) Acesso em: 11 mar. 2022.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/6032> Acesso em: 11 mar. 2022.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 11 mar. 2022.

CADAUI, Vera Maria; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. *23ª Reunião Anual da ANPED*. 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/questao-didatica-e-perspectiva-multicultural-uma-articulacao-necessaria> Acesso em: 11 mar. 2022.

CANDAUI, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076> Acesso em: 11 mar. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, v. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485> Acesso em: 11 mar. 2022.

DERRIDA, Jacques. *Da Hospitalidade: Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225> Acesso em: 11 mar. 2022.

DOUZINAS, Costas. *O Fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

ESTEBAN, Adrián Neubauer. El Derecho a La Educación de Los Menores Refugiados y Solicitantes de Asilo Desde El Enfoque Basado En Los Derechos Humanos: Dificultades, Finalidad e Intervención Educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 35, n. 35, 2019.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302009000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000400007&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 11 mar. 2022.

GROSGOUEL, Ramon; OSO, Laura e CHRISTOU, Anastasia. 'Racism', Intersectionality and Migration Studies: Framing Some Theoretical Reflections. *Identities*, v. 22, n. 6. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1070289X.2014.950974?scroll=top&needAccess=true> Acesso em: 11 mar. 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educ.*

rev., v. 35, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 11 mar. 2022.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 1, p. 43-63, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643225> Acesso em: 11 mar. 2022.

MAHER, Terezina Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 10-31, 2018. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/1882> Acesso em: 10 mar. 2022.

MELO-PFEIFER, Sílvia et al. Apresentação: Métodos visuais na investigação com públicos plurilíngues - Visões multidisciplinares. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 319-332, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79971/43680> Acesso em: 10 mar. 2022.

NEVES, Amélia de Oliveira. *A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos*, vol. 23, n. 49, p. 339-374, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-71832017000300339&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-71832017000300339&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 11 mar. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

ROCA, Joaquín Garcia. Reivindicación del sistema y cambio social. *Tiempo de hablar, tiempo de actuar*, p. 23-39, 2004.

RODRIGUES, Caroline Vieira. “*Nunca vai ser suficiente pra mim*”: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2019.

ROSA, Marluza da. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. *Trab. linguist. apl.*, v. 57, n. 3, p. 1534-1551, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132018000301534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000301534&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 11 mar. 2022.

RUIZ, Pedro Ortega. La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, v. 71, n.º 256, 2013, p. 401-421. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820> Acesso em: 11 mar. 2022.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 175, p. 256-272, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742020000100256&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100256&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo, Edusp, 1998.

SORIA, Sofia. El <lado oscuro> del proyecto de interculturalidad-modernidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, n. 20, p. 41-64, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a03.pdf> Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Diversidade no currículo escoar: perspectivas de professoras da educação básica. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, p. 147-160, mar. 2022. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54057/41465>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VALLEJOS, Ramón Minguez. La educación intercultural como respuesta ético-moral. In: CASTILLO, José Luis Álvarez (org). *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 23-41, 2007.

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, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Introducción - Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Walsh, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874> Acesso em: 11 mar. 2022.

*Submetido em março de 2022*

*Aprovado em abril de 2022*

### Informações do(a)s autor(a)(es)

Tatyana Scheila Friedrich  
Universidade Federal do Paraná  
*E-mail:* tatyana@ufpr.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9786-7959>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5493243786420926>

Jaqueline Bertoldo  
Universidade Federal do Paraná  
*E-mail:* bertoldojaque@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3090-3417>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2356347983990844>