

# A ESCOLA, A IMIGRAÇÃO E O ACOLHIMENTO: DESVELANDO A “PAISAGEM HUMANA” EM ESCOLAS COM EXPRESSIVA PRESENÇA DE IMIGRANTE

*THE SCHOOL, IMMIGRATION, AND WELCOMING: UNVEILING THE  
“HUMAN LANDSCAPE” IN SCHOOLS WITH A SIGNIFICANT PRESENCE  
OF IMMIGRANTS*

**Adriana de Carvalho Alves Braga**

Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9729-728X>

E-mail: andritsena@hotmail.com

**Resumo:** O artigo tem o objetivo de analisar o fenômeno da migração contemporânea na cidade de São Paulo através da interface Escola, Imigração e História e Cultura Latino-americana. Através de procedimentos de análise documental e de entrevistas com professoras, analisamos como a escola se reorganiza pedagogicamente para acolher os estudantes imigrantes, desvelando as estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a visibilidade e a valorização desses estudantes. A documentação escolar e os depoimentos das professoras demonstram como o rosto imigrante é percebido na escola e como essa presença tem o potencial de aprofundar discussões do cotidiano escolar. É possível inferir que a inclusão de temas e conceitos relacionados à imigração se inscreve na demanda apresentada pela própria “paisagem humana” que a escola recebe no contemporâneo. Algumas das ações pedagógicas explicitam o acolhimento e denotam uma aproximação com a perspectiva intercultural, compreendida enquanto ação de transformação social.

**Palavras-chave:** Educação para Imigrantes. Interculturalidade. Formação docente. Currículo. Cultura escolar.

**Abstract:** The objective of this article is to analyze the contemporary phenomenon of migration in the city of São Paulo through the interfaces of school, immigration, and Latin-American History and Culture. Using document analysis and interviews with teachers, we examine how the school reorganizes itself pedagogically to welcome immigrant students, unveiling the pedagogical strategies utilized to ensure the visibility and appreciation of these students. The academic documents and the teachers' testimonies reveal how the immigrant presence is recognized in the school and how this presence has the potential to deepen discussions in the school's everyday life. It is possible to infer that the inclusion of themes and concepts related to immigration fits this demand presented by the “human landscape” that the school receives in contemporary times. Some of the pedagogical actions explicitly show the welcoming and denote an approach from the intercultural perspective, understood as an action of social transformation.

**Key words:** Education for immigrants. Interculturality. Teacher education. Curriculum. School culture.

## Introdução

Neste artigo nos propusemos a observar o fenômeno migratório contemporâneo a partir do trabalho pedagógico realizado em escolas municipais da cidade de São Paulo, uma vez que, para compreender os fenômenos sociais, é fundamental, dentre outros aspectos, identificar os atores sociais envolvidos nas práticas sociais e compreender o modo como se articulam no processo de humanização coletiva dos sujeitos, que é, na concepção que partilhamos, o objetivo da educação. Uma educação humanizadora pressupõe que todos os sujeitos sejam considerados no processo educativo, para que possam desenvolver “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2000, p. 76). Considerando a posição estratégica dos agentes públicos na efetivação dos direitos sociais, optamos por compreender como o debate migração e escola se desenvolve no cotidiano das práticas pedagógicas.

Seria ingênuo, de nossa parte, ignorar as condicionantes sociais, políticas, culturais e econômicas que produzem os contextos educativos do contemporâneo. Nesse aspecto, temos que considerar a colonialidade do poder, entendida como uma permanência política da matriz de poder colonial que forja as subjetividades. Para Grosfoguel (2010), essa manifestação da colonialidade é fundamental para compreendermos as estruturas sociais do contemporâneo, pois

articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (Grosfoguel, 2010, p. 467).

O contexto migratório está articulado à face globalizada do capitalismo em sua fase atual, que produz um grande contingente da humanidade cujas características principais são, como apontou Harvey (2011), de despossuídos e destituídos.

Na mesma direção, que se pauta na compreensão do capitalismo como forma motriz de produção de desigualdades, Antunes (2009) identifica que, na divisão internacional do trabalho, está em curso uma reconfiguração do trabalho alicerçada na separação entre o capital intensivo versus trabalho extensivo, característica que exerce influência no direcionamento dos fluxos migratórios. Para o sociólogo, essa distinção ocorre em função da detenção, por parte dos países do capitalismo central, do maquinário e dos recursos tecnológicos que concentram a soma da produção de riquezas, onde o capital é intensivo. Já onde há a maior exploração do trabalho manual é que atuam predominantemente mulheres negras imigrantes ou todos eles juntos (Antunes, 2009, p. 200). Para a Pizarro, Christiny e Construcci (2014, p. 9), um dos paradoxos da imigração decorre justamente da assimetria da globalização, pois a interconexão do mundo não é capaz de superar as desigualdades quando verificados os níveis de desenvolvimento dos países.

A escola é um dos *lôcus* de encontro das múltiplas culturas e de mobilização das identidades. Nesse sentido, é inegável que a migração ocasiona uma profusão de sentimentos e de redefinições identitárias para os sujeitos imigrantes e para a sociedade acolhedora. Tendo em vista que a formação da identidade é uma construção processual e contínua, os repertórios culturais vão adquirindo novas significações. Não ignoramos que, na complexidade das trocas culturais, se inserem também elementos da reprodução da vida material, que influenciam os sujeitos quanto às suas escolhas societárias.

Na escola, a temática da migração internacional pode favorecer a problematização dos referenciais e das abordagens do currículo ensinado pelo professor, perpassando as áreas de conhecimento, justamente por sua potencialidade de tema gerador: ou seja, discutir imigração pode favorecer o aprendizado sobre diversos conteúdos curriculares. Nesse aspecto, não devemos tergiversar do valor que têm os professores de humanidades em dar relevo aos temas circunscritos à cidadania e aos direitos humanos.

Em artigo dedicado à reflexão sobre o ensino de História e à formação cidadã, Guimarães (2016) afirma que o professor de História pode ser compreendido como sujeito/cidadão que vive intensamente seu tempo e exerce o ofício na desigual e complexa realidade educacional. Por essa

razão, ouvir o que tais professores têm a dizer exerce, para este estudo, a dupla função de colaborar para a compreensão da realidade e garantir direitos na condição de agente público, sendo essas funções mediadas pela cultura escolar das instituições de ensino.

Por diferentes maneiras, em diversas culturas escolares, é possível, no século XXI, evidenciar esforços de educadores – muitas vezes agindo em condições de trabalho precárias –, com o objetivo de desenvolver currículos, projetos, práticas educacionais criativas e críticas, experiências exitosas de cidadania e educação (Guimarães, 2016, p. 91).

Considerando a efetividade da atuação do professor conforme qualificado acima, são relevantes as contribuições de Shulman (2014) a respeito das bases de conhecimento mobilizadas no ofício de ensinar. Tratando dos aspectos do raciocínio pedagógico, o autor afirma que é esperado que professores

entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Devem entender como uma ideia dada relaciona-se com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos (Shulman, 2014, p. 217).

Logo, as reflexões sobre as bases de conhecimento não tergiversam dos propósitos educativos, nem da compreensão sobre o conteúdo a ser ensinado, e é na articulação entre a especificidade do conteúdo e o saber pedagógico mais amplo que esses pontos vão se revelando.

[...] a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (Shulman, 2014, p. 217).

Essa compreensão, que implica uma apropriação dos saberes e das intencionalidades do ensino, pode contribuir para a percepção da articulação entre os objetos de conhecimento como porosos a outras áreas, não apenas à disciplina na qual é especialista, e também considera as especificidades do grupo discente — no caso deste estudo, os imigrantes. Para esta análise, é primordial conhecer as bases do conhecimento utilizadas pelas professoras no seu ofício de ensinar, bem como desvelar sua constituição. Por essa razão, interessa-nos saber quais elementos formativos constituem sua base, especialmente no que se refere aos conceitos de diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade.

Na articulação de uma educação para acolher as diversidades, esses conceitos são fundamentais, pois colocam em xeque a perspectiva da homogeneidade dos sujeitos que constituem a escola, manifestada através da máxima “somos todos iguais”. Reconhecer a escola enquanto espaço multicultural é um passo no reconhecimento das diferenças, contudo não é suficiente quando defendemos o reconhecimento político das diferenças, que é basilar no debate da interculturalidade. A propósito da diferenciação entre esses conceitos, Canclini (2015) traça uma distinção muito proveitosa para nossas reflexões ao afirmar que, apesar da proximidade, os conceitos implicam dois modos distintos de produção do social: “*multiculturalidade* supõe a aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (Canclini, 2015, p. 17).

Ao refletir sobre o currículo escolar em face ao contexto global, Canen (2010) articula as novas ondas de intolerância a grupos étnicos politicamente minoritários e às tensões sociais que se manifestam na sociedade que, conseqüentemente, reverberam na escola. De acordo com Canen (2010, p. 175), esses tensionamentos têm contribuído para “reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafios a preconceitos a ela relacionados”. É no reconhecimento desse

tensionamento que podem surgir as práticas pedagógicas que culminem na pedagogia intercultural, compreendida como projeto político crítico que significa

*un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros* (Walsh, 2012, p. 65).

## Notas sobre a pesquisa de campo

Esse trabalho tem a abordagem metodológica qualitativa, e os dados foram recolhidos através de uma pesquisa de campo, realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) vinculadas à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), localizadas no bairro Vila Nova Cachoeirinha e Belém, ambas na capital paulista. Os instrumentais de coleta foram a análise documental e as entrevistas, conduzidas através de um roteiro semiestruturado.

Com o objetivo de preservar as identidades das professoras participantes e das unidades escolares onde realizamos a investigação, optamos por fazer alusão à História e à Cultura da América Latina para nomear os sujeitos e os *lócus*. As duas professoras de História participantes deste estudo são nomeadas em homenagem a personagens históricas vinculadas a essa regionalização. Malinche é uma personagem controversa na história mexicana, companheira e tradutora de Hernán Cortéz, e teve um papel fundamental na derrota dos Astecas. Juana Azurduy participou das lutas pela independência no século XIX e recebeu título de tenente-coronel; conhecida como flor do Alto Peru, teve um papel decisivo nas batalhas no vice-reino do Alto Peru, comandando um pelotão de mulheres. Para nomear as escolas, recorremos à regionalização comumente utilizada pela arqueologia e que diz respeito às regiões culturais da América Latina. Optamos por identificar as escolas como EMEF dos Andes e EMEF da Mesoamérica.

Nas duas escolas pesquisadas, as docentes participantes eram mulheres; abaixo apresentamos o perfil dessas educadoras. As entrevistas ocorreram no local de trabalho das professoras, entre os meses de agosto e setembro de 2019.

**Quadro 1.** Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Idade	Tempo na Rede	Tempo na Escola	Formação	Turmas
Malinche	32	2 anos	1 ano e 6 meses	Licenciatura e Mestrado em História	Do 6º ao 9º ano
Juana Azurduy	28 anos	1 ano e 8 meses	1 ano e 8 meses	Licenciatura em História	6º e 9º anos

**Fonte:** Dados obtidos nas entrevistas com as professoras.

## As escolas: do tratamento pedagógico ao tema migratório

Na EMEF dos Andes iniciamos a análise documental, verificando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, que tem como título “A construção da cidadania e do direito ao legado cultural da humanidade para a humanização das relações sociais”. No documento localizamos os princípios, as concepções, os objetivos e as ações do trabalho desenvolvido na escola. Os princípios elencados são: a democracia e participação; a responsabilidade no exercício da cidadania; o diálogo com a política educacional vigente; o comprometimento e a dedicação; o diálogo e o respeito; a teoria e a prática; e o protagonismo e a socialização. As concepções têm como base a perspectiva socioconstrutivista, a visão histórico-crítica com a articulação entre a escola e as necessidades da classe trabalhadora, o papel do educador na mediação do conhecimento científico historicamente acumulado e a ação educativa transformadora voltada para o exercício da cidadania.

Dentre os objetivos propostos, destacamos proporcionar encontros com as famílias imigrantes

que compõem a escola, andinas especialmente. Para efetivar essa proposta, são anunciadas treze ações e, dentre elas, selecionamos aquelas que dialogam com nosso objeto de pesquisa: encontro com famílias imigrantes que compõem nossa escola; garantia de espaço aos imigrantes dentro das atividades culturais da escola; seleção de estudantes que dominam o castelhano como monitores de eventos (interculturalidade); e favorecimento do ensino da língua castelhana ou portuguesa para a integração cultural. Analisando o PPP do colégio, podemos verificar que a presença dos estudantes imigrantes é considerada no processo de discussão sobre a identidade escolar, contudo essa é uma questão que não se esgota no PPP.

A direção da unidade escolar disponibilizou, para nossa análise, o documento “Alunos estrangeiros 2019 - Direção”, produzido pela secretaria da escola, que consiste em um levantamento das matrículas de alunos imigrantes com o objetivo de mapear os imigrantes de primeira e segunda geração. De acordo com o documento, todas as treze turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) têm matrículas de imigrantes, e, do total de 71 estudantes, 7 são de origem africana — os demais compõem os fluxos de imigração regional, com especial destaque para a presença dos bolivianos (24) e dos filhos de bolivianos (36).

No Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) o cenário é distinto, pois a quantidade de matrículas é menor para a mesma quantidade de turmas e todos os estudantes são imigrantes regionais. Uma constatação que fizemos ao agregar as matrículas das turmas por ano é que se nota uma diminuição gradativa de estudantes imigrantes: 6º ano (13), 7º ano (9), 8º ano (7) e 9º ano (3). A diretora da unidade escolar, ao ser questionada sobre esse assunto, levantou duas hipóteses: mudança de residência, pois, de acordo com ela, existe muita rotatividade no local de trabalho dos pais desses estudantes, e a evasão escolar entre os adolescentes, especialmente por conta da exploração do trabalho infantil (muitos desses alunos começam a trabalhar na atividade têxtil para ajudar as famílias e abandonam a escola).

A EMEF dos Andes tem, de acordo com seu PPP, 764 estudantes matriculados nas 26 turmas atendidas. Cerca de 13% são de origem imigrante (100 estudantes) e 6,2% efetivamente nasceram em outros países (48 estudantes). Podemos aferir, então, que existe um equilíbrio entre a primeira e a segunda geração de imigrantes nessa escola. Em seu relato, a diretora nos informou que tem sido feito um esforço coletivo para que seja colocada em pauta essa presença quando se discute a identidade da escola, o currículo e a função da escola naquela comunidade.

Já na EMEF da Mesoamérica, as documentações analisadas foram as atas de reunião pedagógica e o livro de registros do Projeto Especial de Ação (PEA). No livro de atas das reuniões pedagógicas, deparamo-nos com um rico material de análise, uma vez que, além das pautas, esses registros apresentam uma síntese das discussões e explicitam as dinâmicas realizadas nesses momentos de formação continuada. O livro de atas analisado compreende o período de 2017 a 2019.

Da ata da reunião pedagógica de 11 e 16 de dezembro de 2017, recolhemos uma dinâmica muito interessante. As coordenadoras pedagógicas exibiram a imagem de um quadro sem identificação e solicitaram que os educadores presentes tentassem encontrar o autor, a origem e a época. Esse quadro era do artista boliviano Mamani Mamani. Na sequência, apresentaram outra obra (similar à primeira) e novamente solicitaram que fossem expostas hipóteses sobre o autor, a origem e a época. Os educadores disseram, quase por unanimidade, que se tratava do mesmo artista (Mamani Mamani). Para surpresa dos presentes, a segunda obra era produção de um estudante da escola. Em seguida, essa ata apresenta as reflexões oriundas da dinâmica. O documento registra: “podemos debater sobre a importância da observação sem pré conceitos, ou idealizações sobre os nossos educandos” (Ata da reunião pedagógica de 11 e 16 de dezembro de 2017, EMEF da Mesoamérica).

No dia 5 de maio de 2018, a reunião pedagógica ocorreu sob a forma de atividade cultural e houve a visita do corpo docente ao SESC Bom Retiro para desfrutar da exposição Travessias Ocultas – Lastro Bolívia. O registro na ata informa que a atividade ocorreu

de forma a enriquecermos nosso repertório quanto a diversidade étnica e ampliar nosso conhecimento a respeito da cultura boliviana, uma vez que quase cinquenta por cento de nossa comunidade escolar é composta por migrantes ou

filhos de migrantes (Ata da reunião pedagógica de 5 de maio de 2018, EMEF da Mesoamérica).

A terceira ata analisada é da reunião pedagógica ocorrida no dia 16 de agosto de 2018. Essa atividade formativa teve início com a leitura do livro *Vista a minha pele*, de Lázaro Ramos. Na sequência, foi proposta uma dinâmica de entrevista com o colega sobre imigração, cuja questão provocadora foi “quem não é migrante?”. As reflexões oriundas dessa atividade sugerem que o grupo de educadores iriam “incentivar e elaborar atividades de acolhimento e respeito a diversidade existente entre os alunos” (Ata da reunião pedagógica de 16 de agosto de 2018, EMEF da Mesoamérica).

No ano de 2019, o tema do PEA da EMEF da Mesoamérica foi “Ações pedagógicas para atendimento às especificidades de ensino e aprendizagem”. Nesse documento, chamou-nos a atenção o encontro ocorrido dia 16 de junho de 2019, pois a atividade teve início com o vídeo de abertura da novela *Órfãos da terra*, exibida pela TV Globo. Os registros informam que houve uma conversa sobre mulheres refugiadas (é citado o nome de uma mulher refugiada do Congo e de outra, da Síria). Depois, foi realizada a leitura do texto “Educar para a diversidade: como lidar com a multiplicidade de sujeitos no espaço escolar?”, de Eliane Oliveira (livro do PEA, 17 de junho de 2019). O encontro de avaliação semestral do PEA ocorreu no dia 2 de julho de 2019. No registro, consta que

foram oportunizadas diversas reflexões sobre temas como o feminismo (vídeos, discussões e outros), contribuição dos povos indígenas, africanos para a formação da cultura brasileira, bem como a valorização da cultura dos povos imigrantes da escola” (Livro de PEA, 2 de julho de 2019, EMEF da Mesoamérica).

Através da leitura desses documentos, podemos inferir que o tema da diversidade étnica, racial e cultural está presente nas discussões de formação continuada da EMEF da Mesoamérica. Esses registros apontam para o empenho da equipe gestora em fomentar discussões que provoquem os educadores a refletir sobre a identidade da escola, o público atendido e a construção de práticas pedagógicas que ensejem à valorização dessa diversidade que a escola abriga.

### **Professoras de História refletem sobre a base de conhecimento**

Iniciamos o diálogo com as professoras perguntando como elas avaliam seu conhecimento sobre a História e Cultura da América Latina.

[...] pela minha formação, acabei estudando sobre história da América Latina, cultura da América Latina [...]. Portanto, pelo que eu me lembro na minha graduação eu fiz uma disciplina de História da América Latina contemporânea e uma disciplina da História da América, de América Latina independente eu não tive, isso foi uma grande lacuna do meu currículo (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Eu avalio que o mínimo de conhecimento que eu preciso pra lecionar eu adquiri na universidade e por meio de outras fontes de ensino e pesquisa também. Como eu estou começando agora a minha profissão e estou entrando agora na rede e não é exatamente a minha área de pesquisa [...], meu nível de conhecimento é intermediário, não posso dizer que eu tenho um nível muito grande sobre a História da América Latina, mas eu acho que é o suficiente para desenvolver atividades na escola (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

As professoras atribuem seus conhecimentos a diferentes fontes. A professora Malinche relata que, em sua pesquisa de Mestrado, seguiu outra especialidade, portanto seu conhecimento sobre a região não é tão amplo; contudo, pondera que acumulou mais conhecimento sobre o tema do que alguém que não teve acesso. Relata também que já viajou para Cuba, Uruguai e Colômbia. Assim como Juana Azurduy, considera que o conhecimento necessário para lecionar foi adquirido na graduação.

Como ambas citaram a formação universitária, foi solicitado que refletissem sobre essa formação inicial. Perguntamos acerca do acesso a disciplinas que discutissem os conceitos de diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade na Graduação.

Tive bastantes disciplinas que discutiam isso, tanto no contexto latino-americano, quanto de uma maneira geral. Muitas, nem sempre a discussão ia para a prática docente. Mesmo assim elas subsidiaram, sim (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Isso era uma disputa bem grande na USP, no movimento estudantil, que era uma discussão sobre currículo. A gente fazia diversas discussões sobre como o currículo de História na Universidade de São Paulo ainda trazia traços eurocêntricos. Quando entrei na universidade, a gente não tinha História da África, começamos a ter essa disciplina depois, o movimento estudantil teve que se organizar para ter essa conquista e ainda sim foi uma disciplina optativa. [...] Disciplinas que fundavam conceitos como multiculturalismo, diversidade, a gente não teve. História indígena era optativa. Então, questões de diversidade ou América Latina, África começaram a aparecer muito recentemente no currículo de História da USP. Começou a aparecer recentemente, de uma forma insuficiente, como optativa (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

A professora Malinche considera que teve acesso a tais discussões, contudo critica a falta de articulação desses debates com a prática docente. Já Juana Azurduy apresenta os tensionamentos relativos à inclusão de temas referentes à diversidade no currículo do ensino superior que, em sua visão, permanecem com uma perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimento. Os avanços observados resultam, de acordo com ela, da luta dos movimentos sociais.

Continuando o tema da formação, agora direcionando à formação continuada, perguntamos às professoras se haviam participado de atividades relacionadas à temática da Educação para Imigrantes, oferecidas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) ou pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Não participei de nenhuma atividade de formação. Não, formação especificamente, não. Teve uma formação que eu fiz, que uma das palestrantes foi a coordenadora do educativo do Museu da Imigração e ela veio trazer uma discussão. [...] Foi um dia só, o curso de formação de professores orientadores de grêmios, e aí a gente discutiu isso um dia (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

De DRE e SME sobre esse tema eu não participei, a única atividade que eu tive sobre esse tema foi sobre imigração aqui na escola onde eu trabalho ano passado, quando a coordenadora chamou você [autora desse artigo] para fazer uma discussão com a gente sobre o seu trabalho, mas de curso mesmo eu não tinha participado (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

As DREs e a SME são espaços de formulação e execução das ações formativas e sobre essas instâncias pesa uma responsabilidade relativa à formação dos educadores, de modo que a política formativa seja implementada visando à qualificação dos processos educativos. Por essa razão, a

não realização de cursos oferecidos por essas instâncias demonstra a necessidade da oferta e da publicização das ações formativas pertinentes às problemáticas e aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

Em artigo relacionado à responsabilidade das DREs na oferta da formação continuada, Nascimento (2023) faz um balanço do processo formativo “Nenhum a menos”, desenvolvido pela DRE Freguesia/Brasilândia entre os anos de 2013 e 2016. Para ele, alguns critérios devem ser considerados para a garantia da efetividade das ações formativas. O pesquisador considera que a desburocratização e a democratização de informações sobre cursos e outras ações formativas são fundamentais, entretanto, salienta que o sucesso do programa formativo “Nenhum a menos” decorreu da acessibilidade e da aderência das temáticas às necessidades das escolas: “o acesso estava tanto na divulgação por meio de diferentes instrumentos quanto na elaboração de formações que fossem de fato ao encontro das necessidades dos educadores” (Nascimento, 2023, p. 7), salientando critérios como área de atuação, formação e desenvolvimento na carreira.

Finalizamos esse bloco de questões sobre formação questionando as professoras sobre as atividades de formação continuada oferecidas pela unidade escolar. Essa formação geralmente ocorre durante o horário de serviço, através da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e das reuniões pedagógicas. A pergunta se direcionava ao modo como os temas relacionados à Educação para Imigrantes eram abordados e discutidos nos momentos formativos.

Eu acho que a partir desse ano, com a nova coordenação pedagógica, eu senti um pouco mais de atenção nesse assunto, mas eu acho que poderia ser uma formação um pouco mais rigorosa no sentido de discutir mesmo dados e conceitos, porque às vezes fica muito solto, [...] a maior parte dos alunos bolivianos que nós temos não são bolivianos, são brasileiros. Portanto, alunos de origem boliviana eu tenho cuidado de falar, de colocar essa origem boliviana porque você fica chamando eles de bolivianos e, de repente, vira um apelido. Então, vamos discutir quais são as questões da imigração? Seja por uma abordagem histórica, seja por uma abordagem contemporânea: como é a imigração hoje no Brasil? Eu sinto falta dessas bases, porque senão a discussão fica muito em cima de estereótipos, senso comum. Eu sinto falta de, nesses horários e nessas formações, a gente bolar algum projeto, a gente vive falando disso aqui na escola, vários professores fazem voluntariamente seus projetos e a gente, às vezes, tenta fazer alguma coisa, mas uma coisa coordenada, um projeto da escola que aborde esse multiculturalismo e essa identidade latino-americana, identidade e diversidade latino-americana” (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Nos momentos de formação continuada que a gente tem na escola, aparece muito pouco, infelizmente, o tema da educação para imigrantes. A gente tem uma formação que considero débil na escola. [...] O tema da educação para os imigrantes aparece geralmente quando existe algum conflito, muitas vezes de forma negativa envolvendo algum aluno imigrante, então vem à tona a discussão quando algum problema aparece. Ou algum outro caso pontual, por exemplo, um aluno vai muito bem na prova e a gente traz essa discussão, mas textos de formação voltados para essa questão a gente não teve, eu pelo menos não tive nem no ano passado, nem nesse ano. Ano passado a gente teve uma palestra, inclusive foi feita por você [autora] a convite da coordenadora, que trouxe a discussão da imigração para a EMEF dos Andes. Até então eu não sabia a quantidade de alunos bolivianos que existiam na escola. Foi a partir dessa palestra que a gente fez com você que abriu-se a discussão dos estudantes bolivianos na escola.

A partir daí, vários professores começaram a pensar sobre diversas questões e isso trouxe pra gente esse tema (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Em comum entre os dois relatos, percebemos o anseio de que a temática migratória seja discutida pelo coletivo docente com profundidade conceitual. A professora Malinche cobra abordagens que possibilitem a distinção entre as migrações de primeira e de segunda geração, avançando para questões mais profundas, como, por exemplo, o fato de que muitos estudantes identificados como “bolivianos” nasceram no Brasil. Já Juana Azurduy ressalta que, na maioria das vezes, o tema da migração na escola surge através de situações desafiadoras envolvendo os estudantes imigrantes ou quando há alguma questão pontual de bom desempenho.

A reflexão sobre a base de conhecimento foi discutida por meio de três eixos: conhecimento pessoal, formação inicial e formação continuada. A nosso juízo, esses três elementos evidenciam o modo como as professoras estão construindo suas concepções sobre o que é ensinar História em comunidades escolares onde se constata características multiculturais. Na próxima seção, examinaremos a percepção das professoras sobre essas comunidades.

### **Professoras de História refletem sobre a comunidade escolar**

Para identificar a percepção das professoras sobre a comunidade escolar e dialogar sobre as características de seu local de trabalho, perguntamos às professoras se, quando escolheram essas unidades para trabalhar, tinham conhecimento da quantidade e da procedência dos estudantes migrantes nelas matriculados.

Quando escolhi essa escola eu não tinha ideia [da quantidade de imigrantes], inclusive foi uma coisa muito interessante quando cheguei e vi a paisagem humana que a gente tinha aqui, tão diferente do que eu já tinha conhecido em outras escolas e confesso que me agradou muito quando eu vi aquela quantidade e soube que eram principalmente de origem boliviana, fiquei muito interessada. Antes de vir pra cá, eu não tinha contato com migrantes bolivianos, só de passagem nas ruas. Nos primeiros contatos a primeira dificuldade que eu senti é que são muito fechados, retraídos. Muitas vezes eu tentava conversar, tentava puxar um assunto e muitas vezes eles ficavam na defensiva. Até onde você pode ir se certa retração é uma timidez pessoal, um traço cultural ou uma questão de aprendizagem? (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Quando comecei a dar aula na EMEF dos Andes eu não tinha noção da quantidade dos alunos imigrantes, mas eu sabia [...] que a maioria eram bolivianos. Nos primeiros contatos, acho que a dificuldade maior foi a da linguagem, porque os que já nasceram no Brasil entendem bem, só que os alunos que vieram da Bolívia têm uma dificuldade maior de me entender e eu de entendê-los. E outra dificuldade que tive foi de entender como eles estavam inseridos no contexto pedagógico e social da escola, então eu fiquei me questionando “como é que esses alunos são aceitos na escola? Como os colegas os tratam?”, aí fui percebendo que tinha, tinha sim bullying sendo praticado contra esses alunos em sala de aula por uma dificuldade dos alunos brasileiros lidarem com a diferença (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Ambas professoras afirmam que não tinham conhecimento da quantidade de estudantes imigrantes matriculados nas escolas. Na construção de sua narrativa, a professora Malinche utiliza alguns termos para descrever os estudantes — paisagem humana diferente, fechados, retraídos,

defensiva, timidez — e explicita que, antes de trabalhar naquela escola, não tinha contato com imigrantes no seu cotidiano. Juana Azurduy evidencia algumas dificuldades iniciais, além de apresentar alguns questionamentos: como esses estudantes são inseridos no contexto escolar?

Identificadas as percepções iniciais, procuramos desvelar como as professoras agiram e agem perante as dificuldades, ou seja, que estratégias foram e estão sendo construídas para compreender esses contextos educativos.

Eu conversei mais com meus colegas professores. Mas eu sempre tentei resolver conversando com os estudantes o máximo que eu podia, em particular, e a partir do momento que eu entrei nessa escola eu tentei direcionar as minhas práticas pedagógicas pra isso, tentar abordar mais a história da América Latina, a história da Bolívia, a questão indígena no Brasil e na Bolívia, a língua, o espanhol. E isso foi muito bom porque me vi forçada a pesquisar, a procurar, a saber, conhecer, um interesse específico pela Bolívia que eu não tinha antes (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Para essas duas dificuldades, a primeira foi da questão da linguagem, primeiro foi tentar conversar mais individualmente com os alunos e conversando com alguns professores, com a direção em algumas reuniões pedagógicas e de conselho, pensar na possibilidade de desenvolver um projeto de língua espanhola na escola, o que a gente achou bem interessante. E sobre a questão do bullying que foi uma situação que aconteceu e que ainda acontece com alunos bolivianos, [...] então, ano passado eu fiz bastante roda de conversa com eles para tentar entender um pouco mais do que acontecia na sala de aula, como esses alunos eram tratados e eu acho que essa situação melhorou um pouco (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Nas narrativas, se sobressai a importância do diálogo com outros professores, com a direção da escola e com os próprios estudantes. Para a professora Malinche, o aprofundamento dos conhecimentos sobre a América Latina, a Bolívia, os povos indígenas e a língua espanhola foram as estratégias utilizadas. Juana Azurduy, que havia mencionado a preocupação com o bullying, explica que utilizou a metodologia de roda de conversa para ouvir os estudantes e entender como eles se percebiam na escola o que, de acordo com ela, resultou em melhorias no relacionamento interpessoal.

## A prática pedagógica: currículo

Para tratar da articulação entre o currículo de História e as migrações contemporâneas, perguntamos às professoras como os temas dos fluxos migratórios contemporâneos eram contemplados em suas aulas.

[...] é um tema que me interessa e eu busco saber na realidade o que tá acontecendo através de órgãos de mídia e sempre tento trazer pra os alunos sim, até porque se você for pensar no Currículo da Cidade e a questão dos fluxos migratórios em História [começa] no sexto ano. Eu tento fazer disso uma tônica no meu trabalho: discutir essas questões migratórias. No sexto ano eu fiz uma atividade de árvore genealógica pra gente perceber as origens diversas e ver que, no final das contas, ninguém era totalmente daqui, paulistano. As migrações internacionais e regionais, isso é importante. Tentei trabalhar com músicas que falavam justamente dessa questão migratória, que o ser humano se define pela migração (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

O Currículo da Cidade, citado pela professora Malinche, é o documento de orientação curricular da RMESP. Dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no documento mencionam diretamente a migração: “Reconhecer que as migrações humanas estiveram presentes em diferentes épocas da história da humanidade” e “Conhecer e analisar as migrações humanas na Antiguidade que desencadearam a ocupação em diferentes continentes” (São Paulo, 2019, p. 86). Conforme a professora relata, o tema da migração adquire uma centralidade no seu trabalho junto aos estudantes. Ela menciona uma atividade relacionada às origens do grupo (árvore genealógica).

Antes de existir o contato com esses meus alunos essa não era uma questão que aparecia na minha vida de professora, então o que eu tento fazer atualmente? Eu tento entender como os bolivianos vivem no nosso bairro, onde a mão de obra deles é empregada, qual o sentido deles virem pra cá, como funciona a dinâmica familiar desses alunos bolivianos. A gente sempre tenta compreender a vida fora da escola para que, quando a gente pense a vida dentro da escola, a gente leve em consideração o contexto social no qual eles vivem e estão inseridos, então essa é uma questão que eu venho cada vez mais me preocupando (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Essa reflexão anterior à resposta acerca do currículo diz muito sobre o modo como a professora concebe o ensino: deve estar articulado às problemáticas trazidas pelo contexto. Na sequência, a professora reflete sobre as especificidades do currículo ensinado.

Eu tento o tempo todo fazer uma ligação entre a questão da imigração e da diversidade cultural entre esses alunos e a presença deles em sala de aula. Então, eu vou citar um exemplo do que eu fiz esse ano. A gente, no sexto ano, tem os conteúdos primordiais de primeiras civilizações: Antiguidade Oriental, Antiguidade Ocidental, História Africana e História Indígena porque agora ela é obrigatória segundo a legislação mais recente, assim como a Africana também. Só que, no livro didático, a parte destinada à História Indígena, por exemplo, é muito pequena, é praticamente insignificante comparada com o tamanho dos materiais voltados à Grécia e Roma, aí a gente já percebe também um currículo bem eurocêntrico, mas na minha disciplina eu tento ao máximo fugir disso, então eu tento trabalhar a questão das migrações como uma ação do homem ao longo da história. A migração sempre existiu, sempre vai existir e a gente vai estudar como isso acontece. Então esse ano na parte de história indígena, que apesar de ser muito pequena no livro, eu consegui abordar questões para além do que estava no livro didático, eu pensei em fazer uma pesquisa sobre os povos pré-colombianos, os incas, astecas e maias, mesmo não estando no livro. Dei uma aula falando um pouco mais sobre essas três civilizações, sobre a diferença entre elas, sobre como ficou a situação delas com a chegada dos espanhóis (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Após descrever os conteúdos primordiais da disciplina de História no 6º ano, a professora Juana Azurduy faz uma crítica ao espaço que é dedicado a tais conteúdos no livro didático e exemplifica através dos conteúdos dedicados à História Indígena, que seria muito pequena. A “insignificância” na oferta desses conteúdos no livro didático é, para a professora, uma manifestação do eurocentrismo. A alternativa encontrada pela professora foi enfatizar os conteúdos minoritários no livro didático, articulando com o eixo das migrações, que menciona o trabalho de aprofundamento que fez com os povos indígenas. Na sequência, detalha a experiência dessa articulação: povos indígenas, migração e diversidade.

Então, no momento em que eu falei disso, eu falei também de diversidade cultural, a importância da gente reconhecer nossas raízes e aí eu comecei a pegar exemplos da própria sala de aula, perguntando aos alunos bolivianos da onde eles vinham, como era a comida e fiquei o tempo todo fazendo links com o conteúdo da história indígena, por exemplo, o milho, a batata, a mandioca, aí a gente trabalhou diferenças entre os indígenas do Brasil e do restante da América Latina. Eu trouxe bastante a questão cultural para a sala de aula já ligando com esse tema da História Indígena. Foi muito bom, foi muito importante, os alunos bolivianos participaram muito, eles contribuíram bastante [...]. Então essa tem sido a forma que eu tenho tentado trabalhar e eu acho que tem sido boa, porque os alunos têm gostado, os alunos bolivianos percebem que nessa hora eles podem falar, eles percebem que tem um conhecimento que eles trouxeram da vida deles e que isso está sendo importante dentro da sala de aula, isso é matéria. [...] Eles podem ensinar os alunos brasileiros e eu também posso aprender com eles. Então eles ficam bem contentes de poder trazer essas contribuições para sala de aula. Eu estou falando tudo isso porque a gente sabe que, na Bolívia, a cultura indígena é muito forte até hoje em dia, então por isso essa questão é importante para fazer essa ligação entre o passado e o presente, a história atual dessas crianças (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

O resultado perceptível nesse giro epistêmico proposto pela professora foi a participação dos estudantes imigrantes nas aulas. Chama-nos a atenção quando a professora ressalta que “eles participaram” e “eles contribuíram”, visto que foram elencados temas que possibilitaram que os estudantes bolivianos trouxessem a sua cultura e compartilhassem com os colegas da turma e a professora. Todavia, cabe ressaltar que essa ação didática foi possível porque houve, da parte da professora, um interesse em pesquisar sobre a Bolívia onde “a cultura indígena é muito forte até hoje em dia”, articulando essa característica ao currículo ensinado.

Em continuidade, solicitamos que as professoras resgatassem, em sua memória, atividades relacionadas ao tema das culturas imigrantes.

Fiz uma atividade com uma música que se chama “*Movimiento*” do Jorge Drexler, ele fala do ser humano como um ser em movimento, que é isso que define a espécie humana. Então é uma atividade que eu procuro fazer para desnaturalizar identidades fixas, nacionais e regionais e tentar naturalizar nossa condição humana de migrantes, isso que nós somos. Nessa música ele começa falando que o *homo sapiens* só deu certo porque ele se dispôs a migrar, ele se dispôs a sair e a procurar outros lugares, ele fala: “Somos uma espécie em viagem, não temos pertences, mas sim bagagem” [Pesquisadora: a música estava em espanhol. Você trouxe a tradução em português?]. Não, aí faz parte da atividade. Eu falei pra eles se virarem e traduzirem essa música. Eu falei “quem aqui sabe espanhol?”, aí alguns, logicamente os de origem boliviana, levantaram a mão. Como normalmente nas salas você vê a divisão, foi uma forma que eu encontrei de fazer eles se misturarem. E falei “não pode fazer dupla em que os dois saibam ou que os dois não saibam, toda dupla tem que ter alguém que sabe para o bem de vocês” (Prof.<sup>a</sup> Malinche).

Essa narrativa desvela as estratégias da professora para tratar do conceito de migração e diversidade, especialmente através da incorporação da produção musical — Jorge Drexler é um

músico uruguaio. Outro elemento de destaque é a constatação “nas salas você vê a divisão, foi uma forma que eu encontrei de fazer eles se misturarem”. A atividade em dupla promoveu a interação, pois, para obter sucesso na dinâmica, obrigatoriamente alguém deveria ter o domínio do idioma espanhol.

A professora Malinche prossegue sua narrativa. Ao descrever uma atividade envolvendo árvore genealógica com o sétimo ano, reflete.

Negavam essa origem. Não era exatamente assim “não, eu não tenho origem boliviana”, mas era uma recusa. Mas por outro lado, eu senti muita força de alguns alunos quando a gente fazia alguma atividade que vinha a baila esse tema, um empoderamento, e isso me deixou feliz e me ajuda a continuar, porque senti, no trabalho do sétimo ano sobre a Bolívia e a questão indígena na Bolívia ou só pra falar da cultura boliviana, como eles se empoderaram.

Essa percepção da professora nos instigou a fazer a pergunta de outra forma. Questionamos se, em seu ponto de vista, existia um grupo de estudantes que gostaria de permanecer “invisível” e outro grupo que se apresentava mais participativo nas aulas e nas atividades da escola.

Talvez não sejam dois grupos de alunos, mas talvez sejam dois momentos do mesmo aluno, talvez ele comece nesse momento de recusa. Agora, ele não consegue avançar sem que a gente dirija esse trabalho, porque na sala ele vai ser chamado de *boliva*, vão dizer que ele fala engraçado. [...] Semana retrasada a gente fez um passeio envolvendo os alunos do Grêmio Estudantil, fomos assistir ao espetáculo de rap das irmãs bolivianas *Santa Mala*. Vários alunos de origem boliviana foram e gostaram muito, e uma menina se sentiu muito empoderada e ela falava pra mim “olha lá, professora, olha o estilo daquela, eu gostei do estilo daquela” e ela foi lá e quis conversar com as meninas, falou em espanhol. Eu não entendi muito, porque ela falou baixinho e rápido, mas eu vi que tava rolando uma identificação (prof.ª Malinche).

A professora, em sua constatação, admite que alguns estudantes de origem imigrante gostariam de não ser notados e relata situações de preconceito que ocorrem com estudantes migrantes bolivianos, como serem nomeados de *boliva* — termo que faz com que se sintam ridicularizados —, além de zombarem do seu jeito de falar. Para ela, é a intervenção da professora na sala de aula que possibilita que esse estudante avance de uma posição de invisibilidade para o protagonismo e empoderamento.

Um elemento presente nesse relato é a percepção de que existem momentos na trajetória da vida dos alunos que nos auxiliam a compreender as posturas observadas e a problematizar os adjetivos que são comumente associados aos estudantes imigrantes, especialmente os de origem boliviana. A explicação encontrada pela professora é de não se trata de dois grupos — introvertidos, tímidos, temerosos, resistentes —, mas de diferentes momentos. Segundo a professora, o que define esse posicionamento do estudante perante o grupo da sala de aula é a intervenção pedagógica do professor, posicionamento manifestado pela sentença “ele não consegue avançar sem que a gente dirija esse trabalho”.

### **O discurso da escola sobre a migração: o que foi possível capturar**

A pesquisa realizada no interior de unidades escolares da RMESP possibilitou que capturássemos alguns discursos e práticas referentes às migrações internacionais. Considerando a pesquisa documental, cabe salientar que, em ambas as escolas, o panorama migratório não é ignorado e a presença imigrante nesses espaços é documentada através dos mais diversos registros.

Na EMEF dos Andes, o PPP evidencia a preocupação com a cidadania, sendo mencionadas ações relativas aos imigrantes e o princípio da interculturalidade. Essa preocupação também se evidencia através do mapeamento do quantitativo de estudantes imigrantes e da percepção de que, no decorrer do Ensino Fundamental II, há a diminuição de matrículas. Na EMEF Mesoamérica os registros da formação continuada (livro de PEA e atas de reunião pedagógica) documentam as discussões dos educadores sobre o tema da presença imigrante na escola e explicitam as estratégias de problematização, como, por exemplo, a fruição de produções visuais através de análise de imagens de Mamani Mamani e a visita à exposição com temática migratória.

Essa documentação explicita que a multiculturalidade é constatada nesses espaços, rompendo com a perspectiva de que “somos todos iguais” — sentença que implica a anulação de identidades culturais. Para além da aceitação da diferença, podemos inferir que esses espaços educativos avançam para a perspectiva intercultural na medida em buscam desvelar as diferenças culturais, colaborando para a compreensão dos empréstimos recíprocos, como defende Canclini (2015).

Através da escuta das professoras de História, aprofundamos essa análise sobre o ambiente multicultural e as perspectivas pedagógicas de um projeto intercultural, conforme propõe Walsh (2012). Ao tratar da base de conhecimento (Shulman, 2014), podemos inferir que as professoras atribuem o que sabem sobre os conceitos de diversidade, migração e América Latina a interesses pessoais, a viagens e à formação acadêmica. Na formação inicial, destaca-se a percepção de um distanciamento entre a teoria aprendida na universidade e a prática docente (Prof.<sup>a</sup> Malinche) e a disputa epistêmica para a inclusão de disciplinas relacionadas a temáticas que discutem as diversidades (Prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy).

Essa disputa epistemológica está intrinsecamente associada à permanência política da matriz de poder colonial, conforme defende Grosfoguel (2010) que, além de forjar as subjetividades, hierarquiza os saberes historicamente construídos, determinando o que deve e o que não deve compor os conteúdos de ensino. A manifestação da colonialidade também pode ser observada quando a prof.<sup>a</sup> Juana Azurduy discorre sobre o livro didático que apresenta, de forma insignificante, os conteúdos relacionados à História da África e à História Indígena. A permanência dessa perspectiva eurocêntrica, tanto na formação docente, quanto nos materiais instrucionais oferecidos aos estudantes, é uma das estratégias de manutenção da colonialidade.

A estratégia de rompimento apontada pelas professoras é um giro epistêmico que coloca na centralidade de sua prática os povos historicamente invisibilizados no currículo escolar. Exemplos dessa iniciativa é o foco na história indígena latino-americana, atividades com música no idioma espanhol — estratégia que aproxima todos os estudantes da produção cultural latino-americana — e a centralidade da história de vida nas aulas de História. Também se soma a esse esforço o contato dos estudantes com artistas imigrantes, como é o caso da participação dos estudantes no show do grupo Santa Mala, o que apresenta perspectivas positivadas da existência imigrante na cidade de São Paulo, construindo referências a partir da diversidade cultural.

## Considerações finais

No texto procuramos desvelar o fenômeno da migração através da educação. Compreendendo que os direitos educativos são assegurados através do exercício do acesso, permanência e terminalidade, a escola adquire uma centralidade na sua efetivação. Por meio de procedimentos de análise documental e de entrevistas com professoras, pudemos analisar como a escola se reorganiza pedagogicamente para acolher os estudantes imigrantes e como são construídas as pedagogias que apontam para a interculturalidade.

Com foco em verificar as estratégias utilizadas para garantir a visibilidade e a valorização desses estudantes, coletamos depoimentos de professores que revelaram como o rosto imigrante é percebido na escola e como essa presença tem aprofundado discussões do cotidiano escolar, especialmente de valorização da diversidade.

Com esse estudo, pudemos inferir que a inclusão de temas e de conceitos relacionados à imigração se inscreve na demanda apresentada pela própria “paisagem humana” que a escola

recebe no contemporâneo. Algumas das ações pedagógicas explicitam o acolhimento e denotam uma aproximação com a perspectiva intercultural, compreendida enquanto ação de transformação social. As diversas formas de acolhimento, em nosso entendimento, são construídas pelas escolas a partir das situações concretas que lhe são apresentadas pela comunidade que compõe as escolas. Nesse aspecto, a construção de práticas pedagógicas acolhedoras faz sentido justamente quando pautadas nos dilemas colocados para o contexto de cada escola, que pode se aproveitar da presença dos estudantes imigrantes como mobilizadores de aprendizados. E é nesse âmbito que se inscreve a pedagogia intercultural, que avança enquanto projeto educativo de combate à subalternização e à colonialidade, apresentando novas possibilidades de aprender e de ensinar.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 2ª edição, 2ª reimpressão.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In*: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. Alice Cassimiro Lopes, Elisabeth Macedo (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. 3ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**:. Saberes necessários à Prática Educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.. 16ª edição.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. *In*: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Selva Guimarães (org.). Campinas: Papyrus, 2016.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, Cesar Augusto do. Nenhum a menos. Além de um princípio, uma prática necessária. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, São Paulo, v. 4, n. 1, jan./dez. 2023. DRE em Revista. Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia. São Paulo: DRE / DIPED, 2016. 2ª sem.

PIZARRO, Jorge Martínez; CHRISTINY, Verónica Cano; CONTRUCCI, Magdalena Soffia. **Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos para una agenda regional**. Santiago: Nações Unidas, 2014.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 2ª ed.

SHUMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2. p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> . Acesso em: 18 jul. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

Recebido em: 22 de outubro de 2024  
Aceito em: 15 de dezembro de 2024