



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

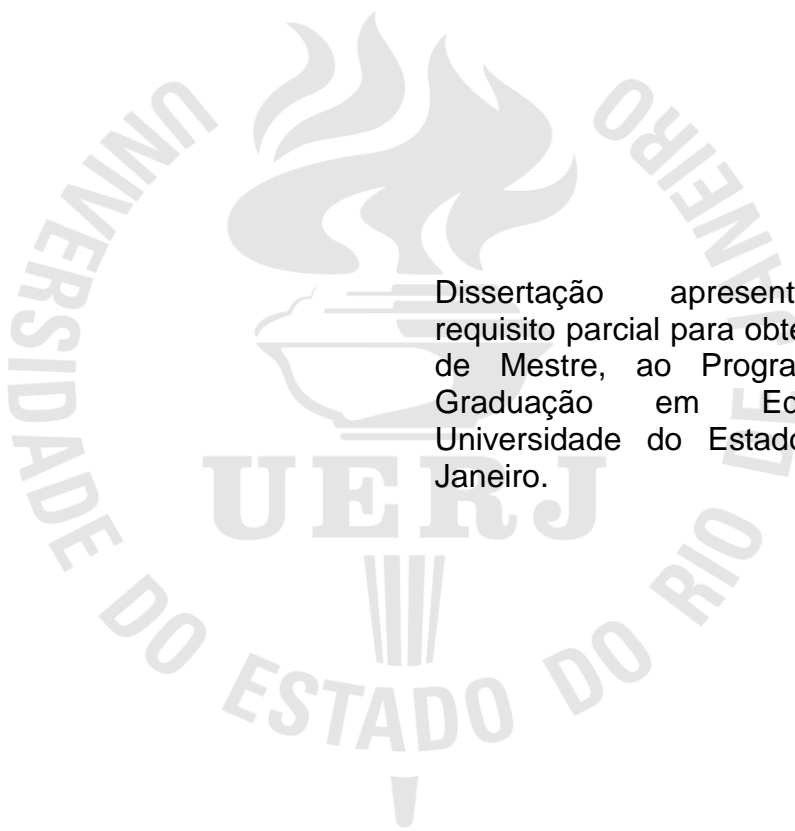
Jaqueline Batista Cordeiro

**Movimentos migratórios de África, redes educativas e currículos  
escolares**

São Gonçalo

2020

## **Movimentos migratórios de África, redes educativas e currículos escolares**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilda Alves

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

FEITA NA BIBLIOTECA



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

---

Assinatura

Data

Jaqueline Batista Cordeiro

**Título: subtítulo (se houver)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 02 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nilda Alves

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denize Sepúlveda

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mairce Araújo

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2020

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as mulheres professoras, estudantes, mães, donas de casa que entendem a pesquisa como parte da vida

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a toda minha família que esteve ao meu lado durante esse novo percurso da minha vida, me incentivando e me fortalecendo nos momentos mais “apertados”.

Agradeço aos meus pais Jorge Barbosa Cordeiro e Maria da Penha Batista Cordeiro por me proporcionarem a melhor educação que puderam e acreditarem nos meus sonhos me dando muita força em todos os momentos.

Agradeço ao meu marido Fabiano Amancio que me acompanhou nessa nova empreitada, junto com a minha filha Giullia Cordeiro Amancio que muitas vezes, participavam dos meus estudos como conversa ou como ouvintes.

Agradeço aos meus professores da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, do Departamento de Educação, que se dedicaram a ensinar e compartilhar todos os seus conhecimentos, me permitindo chegar até aqui e me incentivando a continuar sempre.

Agradeço aos colegas do GrPesq “Currículos, redes educativas, imagens e sons” com os quais partilhei boas conversas que me ajudaram a criar o que hoje apresento e em especial a minha orientadora, Professora Nilda Alves com quem travei muitas conversas na tentativa de entender e poder escrever sobre esse tema. Devo um agradecimento, ainda, a Claudia Chagas que funcionou como coorientadora.

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho.

. Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Angela Davis



## RESUMO

CORDEIRO, Jaqueline Batista. *Movimentos migratórios de África, redes educativas e currículos escolares*. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Redes educativas e os cotidianos da sala de aula são as bases para esse trabalho de dissertação. Pensar em imigração a partir das características dos estudantes permite desenvolver a ideia de que os '*praticantes pensantes*' discentes são parte integrante dessa pesquisa. A partir de uma experiência tecida em sala de aula com o apoio de filmes e textos sobre imigração na qual trabalhamos com artefatos culturais se apresentando como artefatos curriculares nos cotidianos escolares. No percurso para pensar essa experiência conversamos com autores como ALVES, DELEUZE, CERTEAU, FERRAÇO, CANDAU, BERINO E SOARES. Além de uma relação que demonstra o quanto o racismo estrutural ainda está presente e como lidamos com ele no nosso dia a dia, esse trabalho estrutura os caminhos que são trilhados por imigrantes e como os '*praticantes pensantes*' dos currículos percebem esses movimentos. As ideias decoloniais auxiliam a entender movimentos e nos alertam para uma reprodução em massa do que se é vivido atualmente nos países que foram colonizados segundo os textos de TRINDADE, MUNANGA, ESTEBAN e QUIJANO. Conviver com essas tessituras e entender que somos partes de inúmeras redes foi fundamental na elaboração dessa dissertação.

Palavras-chaves: Redes educativas. Cotidianos escolares. Praticantes pensantes. Racismo.

## ABSTRACT

CORDEIRO, Jaqueline Batista. *Movimentos migratórios de África, redes educativas e currículos escolares*. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020

Educational networks and their day by day classes are the basis of this thesis. Thinking about immigration from students' characteristics show how they are part of this research. From the experience in the classroom with texts and movies about the immigration subject and the authors like ALVES, DELEUZE and CERTEAU, the cultural artifacts begin to be noticed in daily classes. The research surprise appears when authors like FERRAÇO, CANDAU and SOARES are mentioned. Besides a relation that shows how structural racism is still present and how we deal with it daily, this research structures the way that is beaten for these immigrants and how the students perceive these movements. The “deco colonial” ideas help to understand the movements and warn us of a large reproduction in what are being lived nowadays in countries that are colonized according to TRINDADE, MUNANGA, ESTEBAN and QUIJANO. Living together with these tessituras and understand we are part if a big web was important in the elaboration of this research.

Keywords: Educational networks. School daily life. Thinking practitioners. Racism.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	09
1	<b>Caminhos teóricos, epistemológicos e metodológicos – As redes educativas que formamos e nas quais nos formamos.....</b>	16
2	<b>Quanto ao tema migração – imagens e sons.....</b>	37
3	<b>Como questões sociais se transformam em questões curriculares e como artefatos culturais se transformam em artefatos pedagógicos - Os cotidianos se transformando em currículos.....</b>	66
3.1	<b>Sobre o livro Fada Madrinha do Tour.....</b>	71
3.2	<b>Sobre o livro As aventuras de Radu.....</b>	74
3.3	<b>Sobre o livro Um mundo mágico na França</b>	77
4	<b>Conclusão</b>	79
5	<b>Referências</b>	82

## INTRODUÇÃO

Todo camburão tem um pouco de navio  
negreiro

*Marcelo Yuca<sup>1</sup>*

Os relatos de que se compõe essa obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isso, será preciso igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto

*CERTEAU, 1994*

Caminhar, caminhar, caminhar <sup>2</sup>...

Essa sucessão da mesma palavra descreve com precisão o significado deste texto para mim. Eu<sup>3</sup> não poderia começar de forma diferente. Durante o percurso no mestrado (que se iniciou em março de 2018), não se passou uma semana sem que essa palavra não fosse citada, ora pela orientadora, ora por participantes do grupo de pesquisa do qual faço parte<sup>4</sup> e que se reúne todas as terças-feiras de 16:30 as 19h na UERJ, no campus Maracanã.

---

<sup>1</sup> A escolha da epígrafe para o começo desse trabalho coincidiu de acontecer no mesmo mês da morte do seu autor, janeiro de 2019. Grande perda!

<sup>2</sup> Este foi um dos movimentos que percebemos serem feitos pelos migrantes, em todos os ‘*espaçostempos*’. O outro foi ‘esperar, esperar, esperar’. Essas duas repetições deram origem ao segundo vídeo feito no grupo de pesquisa e que pode ser visualizado em: <<https://vimeo.com/258848506>>.

<sup>3</sup> Escolhi escrever essa dissertação em primeira pessoa porque me considero parte dos assuntos que serão tratados e discutidos, sou estudante que está junto dos estudantes que serão citados nesse trabalho, demonstrando a escola como espaço/vivência/participação.

<sup>4</sup> A orientadora é a Prof<sup>a</sup> Dra Nilda Alves e o GrPesq “Currículos, redes educativas, imagens e sons”

Ao entrar para o PPGE- Processos Formativos e Desigualdades Sociais/ FFP/UERJ, foi-me dada a oportunidade de pertencer a esse grupo de pesquisa e a partir dos encontros e das ‘conversas’<sup>5</sup> que neles estabelecemos, o tema desse trabalho se sobrepôs a outros que haviam aparecido.

Como já sabido por todos que frequentam a academia, trabalhar na pós-graduação com o projeto de pesquisa que foi apresentado no momento da seleção, muitas vezes não acontece. No entanto, a reviravolta de ideias pela qual passei se identifica muito com o que vivi no ano anterior à entrada para o Mestrado da UERJ/FFP.

No ano de 2017, fui aprovada para participar de uma Pós-Graduação no IFF - Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo sobre Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Mesmo tendo-me formado em Licenciatura Plena em História pela UERJ-FFP, o tema África nunca permeou o meu ambiente de trabalho/estudo. Porém, a mim, isso nunca pareceu como uma condição política de estratégias de modo que colocasse em segundo plano alguns participantes do meu cotidiano, os negros. Fazer essa especialização me fez conhecer um mundo que, para muitos, se apresenta de forma deturpada e me incentivou a atuar e militar nos ambientes de que faço parte.

Ao ser aprovada para o Mestrado em Educação, fui informada que a minha futura, hoje, orientadora estava desenvolvendo pesquisas recentes que envolviam o tema migração. Sendo ela pesquisadora com os cotidianos há muito tempo, eu não conseguia identificar, no início, qual poderia ser a minha contribuição para essa pesquisa que envolveria, ao mesmo tempo, cotidianos/redes educativas/migrações. Mas, ao longo do ano de 2018, percebi que estudar nos/dos/com os cotidianos me permitiriam um leque tão imenso que seria difícil encontrar um certo foco e me dedicar totalmente a ele na minha dissertação.

Depois de muitas conversas e muitos encontros, o meu tema de pesquisa estava começando a se definir. A minha vontade era de relacionar o que tinha acabado de aprender na especialização com tudo o que estava conhecendo no mestrado e essa proposta foi lançada. Mas havia um problema, por muitas vezes, a professora Nilda Alves deixava claro que não estava, em nenhum momento,

---

<sup>5</sup> Na corrente de pesquisa em que trabalhamos as ‘conversas’ são assumidas como o lócus principal do que ‘fazemos/pensamos’. Esta escolha teórico-epistemológica-metodológica será explicada mais adiante

estudando o processo migratório, mas sim, de que forma esse processo interfere no ambiente para o qual ele se direciona (no caso do grupo de pesquisa, as escolas em suas tantas diferenças) e como ele vai sendo introduzido – pelas tantas redes educativas<sup>6</sup> que formamos e que nos formam – nos diferentes processos curriculares. Assim, começou esse projeto. Um embate entre uma imensidão possível de assuntos e as necessidades que são abertas por nossas vivências cotidianas.

Entendi, ao participar desse novo espaço de pesquisa e aprendizagem, sobre a existência das redes, que estamos envolvidos em algum tipo de rede, que nos forma/informa/transforma, mesmo que nem sempre as percebamos em nossos cotidianos. É importante entender que todos nós estamos em constante movimentos nos cotidianos, mas não nos damos conta devido serem temas tão comuns. Mas, alguns perguntariam: o que são essas redes? Como não as vemos? As redes se apresentam como uma condição que se estabelecem na grandiosidade e com menos ou mais vínculos. Esses vínculos podem se tornar duradouros e isso, muitas vezes, assusta. Lembramos, assim, que

[...] contrapondo-se a um conceito de ordem que pressupõe determinismo e linearidade, essa outra perspectiva indica que a tessitura do conhecimento em rede se desenvolve dentro do princípio que a articulação das palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento das múltiplas redes se forem resultado e prolongamento da prática e de opções pessoais, no coletivo. É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo. (ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2011: 80).

Ao mesmo tempo em que as pessoas buscam algum tipo de relação, atualmente, essas relações estão ficando, cada vez mais líquidas. *A proximidade virtual e não virtual trocou de lugar: agora a variedade virtual é que se tornou a “realidade”* (BAUMAN, 2003: 84). Isso acontece devido ao valor que se dá a essas redes e as conexões que elas são capazes de formar.

As redes pressupõem as maneiras de conectar-se e desconectar-se de uma maneira bem mais prática. As alternativas modernas apresentam possibilidades

---

<sup>6</sup> As redes educativas – que estão incorporadas ao nome do GrPesq – serão melhor explicadas mais adiante.

mais flexíveis, mais adequadas ao “estado líquido” das relações sociais. Sustentam o ímpeto por estreitar laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos, mas sempre ligados. Nas redes educativas, esses enlaces são colocados de forma mais evidentes nas relações possíveis entre estudantes, docentes, escolas e comunidades<sup>7</sup>. Nesse sentido, um não existe sem o outro. A condição da existência torna-se uma condição de dependência e articulação.

Diante desse caminho que escolhi trilhar, a palavra ‘caminhar’ foi a responsável pelo primeiro passo dessa pesquisa. “Caminhar” está totalmente relacionado com a questão que esse trabalho vai tratar, como aconteceram e acontecem os deslocamentos populacionais, inclusive aqueles das populações negras, nas chamadas diásporas e as possibilidades curriculares que existem para essas questões. Assim, particularmente, me interessam as condições de presença da questão ‘migrações’ no ambiente escolar, levando à criação de modos diversos de entendimento e formas múltiplas de relações entre as crianças e jovens que chegam com aquelas que já estavam nas escolas, fato que pode ser reconhecido em qualquer ambiente escolar.

Entendo que as escolas são como pequenos rios, parafraseando Heráclito, que dia após dia se tornam diferentes do que eram no dia anterior. Afinal, as redes se modificam diante daqueles que a tecem. No interior das escolas há constantes mudanças, elas se apresentam, permanentemente, de diversas formas e muitas vezes, nos tomam de sobressalto.

Um outro ponto que deve ser explicado nessa introdução é a epígrafe escolhida para o início. Como dito anteriormente, as aprendizagens adquiridas ao longo da especialização sobre História da África e Culturas Afro-Brasileiras, estarão presentes em partes desse trabalho e diversas formas de deslocamentos se farão necessárias para um melhor entendimento em referência ao que acontece nos cotidianos escolares acerca desse tema.

Os nomes dados a esses deslocamentos são diversos e cada um tem relação com alguns acontecimentos. Imigrante, refugiados, asilados, diaspóricos ou deslocados são palavras que podem ser usadas para explicar essa movimentação de pessoas que tem acontecido no mundo. Algumas delas não se ajustam ao tema

---

<sup>7</sup> De forma crescente, todos esses termos são pluralizados porque no grupo de pesquisa admitimos e trabalhamos com as inúmeras e complexas diferenças existentes entre suas concretizações cotidianas.

que quero desenvolver, mas tentarei explicitar alguns desses significados no decorrer da pesquisa, pois necessito dizer porque escolhi uns e não outros.

A relação feita com o navio negreiro na letra da música citada é para evidenciar que trabalhei a partir da perspectiva da população negra, que “já nasce deslocada” por conta das condições violentas impostas pela sociedade que historicamente foi constituída em nosso país. Vou utilizar algumas partes da obra literária de Castro Alves e de outros autores brasileiros e africanos para exemplificar as condições vividas pelos negros e negras que atravessavam o Atlântico no porão dos navios negreiros e tentar mostrar como “esse camburão” – em termos de hoje - ou os mais diversos meios de transporte utilizados no ‘caminhar’, caminhar, caminhar’ centenas de quilômetros por essas pessoas para chegarem ao país que desejam (ou podem), ainda conseguem mostrar para a sociedade atual as mesmas características insalubres de séculos passados.

Estudar o processo migratório ou as formas de deslocamentos populacionais não são temas principais nesse trabalho, mas precisarei de algumas ideias (principalmente no campo da geografia) para identificar as alterações presentes a partir da chegada de pessoas de diferentes lugares com motivos mais diversos, sendo uma migração forçada ou espontânea (voluntária). Essa condição migratória, muito discutida nos dias atuais, nos mostrará como esses deslocados são recebidos. Entende-se por migração voluntária aquela em que o indivíduo pode escolher entre estar ou sair de um determinado lugar, sem nenhum tipo de imposição por parte de outras pessoas ou leis. Já a migração forçada não permite ao indivíduo o direito de ir e vir. Nesse tipo de migração, o indivíduo é forçado a se locomover para outras áreas independente de sua vontade<sup>8</sup>.

Vários têm sido, através dos tempos imemoriais, os deslocamentos populacionais, causados por necessidades do grupo – próprio dos nômades – por guerras, por catástrofes naturais, por políticas de governos. Nessa dissertação, busco compreender um deslocamento histórico – as diásporas africanas – que trouxe, de forma violenta, ao continente americano, pessoas de inúmeras regiões do

---

<sup>8</sup> Um exemplo desse tipo de migração (forçada) se deu a partir do século XV quando os europeus começaram a invasão de terras em outros continentes, período também conhecido como Expansão Marítima e Comercial europeia, Os europeus realizavam a migração espontânea, porque se dispuseram a sair de suas terras para avançar para Américas e África e os africanos com a migração compulsória/forçada pois foram arrancados de suas terra, levados para outras terras e escravizados.



continente africano, invisibilizando-as, ao não admitirem nem sua existência física, nem suas expressões culturais próprias.

Tentarei perceber as diferenças com os atuais deslocamentos deste mesmo continente para o Brasil. Se toda diáspora é um fenômeno de aniquilamento, que sequestra a identidade, pode-se entender também que toda diáspora é uma grande reconstrução de tudo isso. Qualquer cultura de diáspora é coletiva. Toda cultura diaspórica obriga a uma criação de condições e formas de transmissão de saberes para a resolução dos problemas que começam a acontecer em áreas e com culturas diferentes. Quando se pensa uma diáspora, não é só um corpo que está sendo trazido, é um corpo com suas diversas culturas como sonoridade, crença, visão de mundo, tecnologia, dentre outras coisas.

Buscarei compreender as tantas contribuições destes diferentes grupos à vida cotidiana do nosso país e os modos como estes deslocamentos aparecem nas escolas. Posso afirmar, assim, de saída, a compreensão que tenho de que, ao receber esses imigrantes, o ambiente que os recebeu, nunca mais será o mesmo. Com isto, indicarei que a ideia de hibridismo cultural existe em todas as situações de relações prolongadas entre os seres humanos, mesmo que socialmente estejam em lugares muito diferentes.

Os movimentos diaspóricos, originários da África, que aconteceram entre os séculos XVI e XVII – principalmente, pelos portos de Recife e Salvador – e entre os séculos XVIII e XIX – pelos portos de Salvador e Rio de Janeiro – trouxeram para o Brasil um enorme grupo populacional que movimentou, de modos extremamente variados, os aspectos culturais do Brasil. Mas existe uma relação desses deslocamentos com o que tem acontecido atualmente?

É preciso trabalhar com essas diferenças – modos de chegada, relações entre os outros povos que aqui se encontravam, formas de trabalho etc – para explicarmos os tantos nomes que têm sido dados a esses deslocamentos. Isto será ainda feito.

Para além disso, é preciso ver como essas pessoas têm sido tratadas nas escolas, tentando pensar modos de, como essas diferenças podem e devem ser trabalhadas nos currículos escolares. O que elas trazem? No que elas acreditam? Como elas se vestem? Como elas se relacionam? Que contribuições nos dão? São muitas as perguntas que nascem a partir desse encontro e a algumas delas buscarei respostas a partir da pesquisa que realizei.

Na contemporaneidade, a alteração da dinâmica populacional brasileira não conta apenas com pessoas nativas desse território, pois o Brasil tem se mostrado, há muito, como uma área de atração para muitos imigrantes, estejam eles à procura de uma melhor condição de vida, como é o caso das pessoas oriundas de países mais pobres, como os países da América Latina ou os países africanos em que existem conflitos armados ou imigrantes que veem no mercado brasileiro um mercado promissor e, por conta disso, uma possibilidade de trabalho.

Essa dissertação pretende discutir os olhares de estudantes frente aos novos acontecimentos sociais, com ênfase direcionada para a imigração. Como esses adolescentes estão recebendo esses indivíduos que estão chegando em território brasileiro, e, para isso, haverá a produção de livros infantis feita por esses estudantes. A partir dessa apresentação (dos livros) haverá uma discussão feita por mim a respeito desses olhares e como isso se desenvolve dentro do ambiente escolar.

Entendo que através das folhas dos livros criados será possível identificar os modos como essas pessoas são/podem ser percebidas em cotidianos escolares. Diferente do que imaginamos, os olhares se modificam, porque, afinal, temos redes familiares que pensam de diferentes formas sobre esses assuntos e as ações curriculares, estimulando os *'fazerespensares'*<sup>9</sup> nas trocas que permitem entre docentes e discentes, *'fazendo fazer'* esses modos diferentes, permitem conversas que possibilitam seus questionamentos e tensionamentos. Então, não há um outro caminho além de esperar a surpresa da pesquisa. A percepção dos estudantes, a relação de integração entre eles.

---

<sup>9</sup> No grupo de pesquisa foi compreendido que as dicotomias herdadas da Modernidade na criação de *'conhecimentossignificações'* nas ciências estão indicando limites ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos. Para ter isto presente, escrevemos os termos – indicados por essas dicotomias – juntos, em itálico e entre aspas simples.

## 1 CAMINHOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS – AS REDES EDUCATIVAS QUE FORMAMOS E NAS QUAIS NOS FORMAMOS

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpretada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida.

*Guerreiro Ramos, 1957*

Trabalhar com redes educativas foi algo que aprendi a desenvolver no curso de mestrado. Lá, eu entendi que existem redes de ‘*conhecimentossignificações*’ que estão nos cercando todo o tempo e estão interligadas. Alves (2019) explica o que entendemos sobre essas redes educativas ao afirmar que

[...] essas redes são ‘*espaçostempos*’ de reprodução, transmissão e criação de ‘*prácticasteorias*’ que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos, dependendo da ocasião, do lugar, dos ‘*praticantespensantes*’<sup>10</sup> envolvidos e das ações que desenvolvem, do acaso... Todos nós, nesses diferentes ‘*espaçostempos*’, somos ‘*marcados*’ pelas relações que mantemos com muitos outros ‘*praticantespensantes*’ em múltiplos e complexos ‘*mundos culturais*’ (...) que nesses redes são criados e recriados. Todas essas redes são, assim, entendidas como ‘*prácticasteorias*’, pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar de ‘teorias’.

Em seguida, é preciso compreender que elas mantêm entre si – cada uma com todas as outras – múltiplas relações que, em situações diferentes, atuam com modos diversos sobre nós e conosco. Assim, entendo que cada uma dessas redes entra em nossa formação, precisamos entender também

---

<sup>10</sup> Ao utilizar a palavra ‘praticantespensantes’ ao invés de ‘sujeitos’, recorro as explicações de Alves quando nos alerta para o fato de que os estudantes não estão apenas colocados como praticantes de uma determinada pesquisa, mas junto aos pesquisadores, são seres pensantes que podem interferir e modificar o que se está sendo pesquisado. Estes termos assim escritos foram usados por Oliveira (2012).

as relações que mantêm entre si, pois estas marcam, de um ou de outro modo, a complexa formação que cada um de nós tem. (p. 115-116)

Apreendi, ainda que essas redes são capazes de formar aquilo que vou chamar aqui de tecido social. Essa nomenclatura utilizada, em primeira mão, pelos sociólogos do século XVIII é uma forma de explicar que não estamos sozinhos em nossa cultura, mas que sempre estamos ligados e relacionados com aspectos que são capazes de nos caracterizar enquanto nos formamos. Para eles, essas redes de ligações que se entrelaçam podem ser chamadas de malha social e se caracteriza por aspectos pertinentes a um determinado grupo, que no caso desse trabalho, estará voltado para a área da educação. Esse tecido é formado por tudo o que vivemos e fazemos, é algo que nos molda, nos engrandece e nos ensina. Não cabe a esse trabalho um debate sobre os aspectos sociológicos do termo, mas o utilizei como uma forma explicativa do que seriam as redes. Segundo Elias (Apud ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2011),

[...] nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um dos seus fios podem ser compreendidas em termos como um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos de maneira como ele se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alternam a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior de um todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (p. 76).

Essas redes sempre existiram e estão ao nosso redor, nós as formamos e nelas nos formamos, mas não damos muita atenção e valor antes de entendermos a sua importância, muitas vezes, nem as reconhecemos sem que antes alguém nos apresente. É preciso, assim, que compreendamos como indica Simas (2019):

O filósofo alemão Walter Benjamin falava em escovar a história a contrapelo. A importância de atentar para os fazeres cotidianos como caminho para escutar e compreender as outras vozes, além da perspectiva do fragmento como miniatura capaz de desvelar o mundo, é a chave da 'desamarração' do ponto, Benjamin pensava também sobre a importância de o historiador ter pelo objeto de reflexão o interesse de olhar da criança pelo residual... (p. 10)

Mesmo praticando esse enlace com as redes educativas, em todo o tempo em que trabalho com educação, nunca percebi o quanto essa ideia se ajustava à minha carreira e aos meus cotidianos. Além disso, eu não imaginava que havia um grande número de docentes que se dedicavam ao tema e, por isso, conseguem nos fazer reconhecer o nosso lugar na tessitura geral. Assim, chegamos a entender que

[...] a tessitura do conhecimento em rede é uma atividade comunitária, na qual a existência de colegas – que ouvem, olham, entendem e criticam – é condição sine qua non. É dentro dessa rede de saberes e fazeres, e dos compromissos a partir dela assumidos, que se pode entender a pluralidade de enfoques e de objetos, por um lado, e, por outro, a liberdade do exercício criador, assumindo esta rede é um espaço de luta entre saberes e entre práticas. (ALVES, 1993: 132)

Entendo que redes educativas dizem respeito ao nosso ambiente, ao nosso contexto, a tudo aquilo que precisamos para fazer nascer a nossa prática docente, isto porque

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade de sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004: 1132)

Os docentes não se formam, de fato, quando terminam a sua graduação. A prática em sala de aula se faz muito necessária para que, a todo tempo, eles tecem as próprias atividades a partir daquilo que vivenciam com as diversas redes que os cercam. Os cotidianos das diversas redes nos ensinam a entender as escolas, já que,

[...] hoje, para se entender a escola, é preciso que estejamos dispostos a, inteiramente mergulhar nesta realidade: dançando/ouvindo a sua música, sentindo os seus sabores e odores, tocando profundamente o seu tecido, bem como vendo o que ela mostra e não aquilo que queremos ver. (ALVES, 2015: 86)

Esse reconhecimento das escolas como parte integrante de uma complexa articulação de redes educativas, nos permite entender os diversos movimentos traçados por personagens em seu interior e como esses movimentos nos afetam de alguma forma, nos formam. Afinal, entendo que a formação de docentes acontece em diferentes *'espaçostempos'* na criação de currículos, além de uma reflexão

constante sobre o que já ‘*aprendemosensinamos*’ e o que ainda estamos ‘*aprendendoensinando*’. O desenvolvimento de várias atuações frente ao que está sendo vivenciado nos obriga a estarmos sempre “abertos” a diversas mudanças. Assim, lembrando o que escreve Alves (2003) acerca de uma pesquisa realizada há algum tempo:

[...] com isso, nessas pesquisas, foi necessário criar, incorporar e desenvolver as ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura de conhecimentos em redes*, sabendo que estávamos inteiramente ‘mergulhados’ (...) nos ‘*espaçostempos*’ que pesquisávamos. Isso porque, tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados. Ou seja, para além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava *encarnado*: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a ideia de separar sujeito de objeto; a ideia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente, aprendendo a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos pontos cegos (...) (ALVES, 2003:s/p)

Esse tipo de ‘*conhecimentosignificação*’ nos faz refletir enquanto seres inacabados, inconclusos e reflexivos, capazes de trocar experiências com os diversos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares e, dessa forma, atingir os objetivos das diversas pesquisas que desenvolvemos. Entendemos que a pesquisa se torna necessária porque, como defende Gaarder (1997): *a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente.*

Do mesmo modo, nos cotidianos das escolas, precisamos entender que

[...] a escola cria um ‘tempo de quebra/ruptura’ e induz a um ‘jogo’ na ordem social; é sobre o professor que faz algo com o tempo, por exemplo, faz os outros se esquecerem do tempo, e, portanto, faz e dá tempo. Nesse sentido, podemos ver a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer. Essa pode ser a verdade (democrática) que nos fascina e nos move, nos vários filmes que foram feitos sobre a escola e sobre os professores/alunos nessas escolas - , independentemente desses filmes serem bons ou ruins – por exemplo, os filmes nos quais os alunos, por causa dos professores, deixam ‘seus lugares’ (suas habilidades). Provavelmente, esse é o conhecimento que também está presente na desconfiança de família, de pais e mães, de estados e classes e seus representantes em direção à escola que cria ‘criaturas deslocadas’, criaturas que não são mais atentas/conscientes de ‘seus lugares’ não sabem mais seu lugar, criaturas que estão alienadas de suas famílias e de sua classe e das expectativas recebidas com relação ao seu futuro. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014: 106)

Que professor/professora nunca se pegou conversando sobre os seus cotidianos curriculares fora do ambiente escolar? Mesmo estando fora de nossa sala de aula, não conseguimos nos distanciar de todos os acontecimentos pertinentes a ela. Mas posso pensar aqui, o que seria esse acontecimento, como ele se dá e de que forma ele se torna tão presente em nossas vidas? Para essa explicação, posso utilizar o que é o 'acontecimento' para Deleuze, que afirma que o acontecimento é o próprio sentido, ou ainda, explicado por ALVES (2019) quando diz:

[...] o acontecimento, de Deleuze, está na compreensão de que este se refere ao presente, ao momento em que se dá [...]. Momento no qual se compreende que é aquele em que se faz, se é, reunindo o que no passado nos levou ali e que abre ao futuro suas possibilidades. Para mim, nisso está contida a melhor explicação do que é uma aula: cada docente a pensa [...] mas há aquele momento no qual se entra em sala e em que se sabe que, naqueles 50 minutos ou meia hora ou 15 minutos seguintes [...] se tem que trazer todo o passado do que se sabe, se fez para impulsionar o que vai ali acontecer, mobilizando os estudantes para que cheguem adiante, a um futuro sempre incerto (p. 113-114).

Todos esses fatos nos cercam e participam conosco de nossos cotidianos. A professora e o professor não são formados e acabados nos cursos de licenciatura, mas fazem parte de uma tessitura ao longo da vida escolar e cotidiana. Por esta razão é necessário compreender que

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas (AZEVEDO, 2001: 60)

Assim, podemos entender que apenas nos tornamos professores nessa tessitura de diversas redes que nos cercam, que permitem que se estabeleça o nosso exercício da docência<sup>11</sup>. Afinal entendo que nos cotidianos não existem 'objetos de pesquisa', mas '*praticantespensantes*' capazes de modificar o ambiente a sua volta. Isto porque

---

<sup>11</sup> Explicado por Oliveira (2003) como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo '*espaçostempos*' em que o professor reconstrói sua prática educativa. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

Como instituição social, a escola interage com diferentes grupos, sujeitos e instituições. Transforma-se junto com a sociedade, mas também contribui para essa transformação. Assim, ocupa um lugar estratégico, porque faz a mediação das relações entre a sociedade: a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. (GUIMARÃES, 2003: 101)

A partir dessas considerações, a minha dissertação vai enveredar pelo caminho de mostrar como os estudantes (previamente escolhidos, nesta pesquisa), produzem ‘*conhecimentossignificações*’ sobre o mundo, pois *a escola é uma instituição que se propõe a igualar as pessoas*, como defende a Professora Carina Kaplan<sup>12</sup> e como explica Freire:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do seu educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2011: 28)

Uma outra ideia que nos ajudou a desenvolver esse texto é a de ‘personagens conceituais’.

No nosso grupo de pesquisa, temos trabalhado com a ideia de que as narrativas, as imagens e sons que aparecem em nossos cotidianos das redes educativas são ‘personagens conceituais’, a partir de ideia de Deleuze e Guattari (1992) quando pensam o que é necessário pensarmos nas pesquisas que realizamos e escrevem:

[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 156)

Os intercessores vão ser nomeados por Deleuze e Guattari (1992), de “personagens conceituais”, entendendo-os da seguinte maneira:

---

<sup>12</sup> Professora titular da Universidade de Buenos Aires, citou essa frase em uma palestra que ministrou no Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias que aconteceu na UERJ, Rio de Janeiro em julho de 2019.



[...] o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (p.78).

Desse modo, para pensar, com o que vamos recolhendo e articulando em ‘conversas’ com os ‘*praticantespensantes*’ das pesquisas que desenvolvemos, precisamos de nossos intercessores, nossos ‘personagens conceituais’, tal como expresso em artigo escrito por membros do grupo de pesquisa:

[...] fomos entendendo [...] que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, [...] nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘*praticantespensantes*’ dos ‘*espaçotempos*’ que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] [*fazerpensar*] nas pesquisas que desenvolvemos. (ALVES; ARANTES; CALDAS; ROSA; MACHADO, 2016, p. 28)

Para essa dissertação, os personagens conceituais serão: os estudantes; os filmes que ‘vimosouvimosentimospensamos’ juntos; as conversas que surgiram e se desenvolveram após os filmes que serão assistidos; os livros que foram produzidos pelos estudantes. Tudo isto que nos permitiu entender o processo de relação entre a professora/pesquisadora e ‘*praticantespensantes*’ discentes em aulas que deu. Essa iniciativa foi pensada a partir do que explica Alves (2019)

Desse modo, nas ‘conversas’ que íamos tendo com os docentes – em formação ou já em serviço’ – entendemos que uma das redes importantes da sua formação é aquela de fruição, criação e uso das artes. E, em consequência modos muito interessantes de trazê-las aos processos pedagógicos são desenvolvidos. Havia mais: a enorme possibilidade que percebiam nesses artefatos e nesses processos porque descobriam, quando os articulavam em aulas: estudantes que cantavam, que tocavam instrumentos, que desenhavam muito bem, que gostavam de representar. E, naturalmente, sentiam o interesse pelos tantos conteúdos que tinham que ‘*aprenderensinar*’. (ALVES, 2019, p. 120)

Para que se observe a contribuição por parte dos estudantes nesse trabalho, um tema foi proposto, a ‘migração’, existente como preocupação na pesquisa central

do grupo em que desenvolvi meu trabalho e questão social extremamente relevante na contemporaneidade.

Esse tema 'imigração' se constitui a partir de fatos históricos e, afinal, como professora da disciplina de história, não poderia deixar de fora as discussões sobre temas tão atuais. Para validar essa condição, utilizo-me de Certeau quando afirma que a História faz parte de um movimento social. Ela pode ser controlada pelas práticas, que são frutos de interesses de uma determinada sociedade. Quando escrevemos, a escrita passa a fazer parte dessa história e pode assumir um caráter didático, de ensinamento para a sociedade (CERTEAU, 1982, p. 95).

Trabalhar com os adolescentes requer um entendimento que perpassa o que aprendemos em ambiente acadêmico. A sociedade do século XXI é imediatista, plural e crítica. Os professores que estão em sala de aula são bombardeados a todo tempo por questões vistas e difundidas nas redes sociais e devido a isso, são "obrigados" a trilharem também esse caminho, o caminho das tecnologias móveis que estão diretamente relacionadas com o consumo de artefatos tecnológicos, mas também com o seu uso. Sobre isso, Certeau (1994) afirma que

[...] muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural 'fabrica' durante essas horas e com essas imagens. [...] a 'fabricação' que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de produção. (CERTEAU, 1994, p. 39)

No entanto, da mesma forma que as tecnologias móveis podem alavancar '*conhecimentossignificações*' permitindo novos caminhos, elas também permitem um distanciamento do ambiente de aprendizagem difundido pela sala de aula. Dessa forma, é necessário que haja um direcionamento por parte dos docentes para que os estudantes consigam usufruir melhor do que lhes é apresentado. Barreto (2005), defende que a presença das tecnologias deve ser incorporada para agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos. Deve-se considerar que as tecnologias abram novas possibilidades para a educação. Elas devem promover o enriquecimento da formação e do trabalho docente. Alves ressalta que

Essas relações vão se dando, por um lado e para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e jovens – os estudantes nas tão diversas escolas brasileiras, em todos os seus níveis - , em seus fáceis, diversos e duradouros contato com as chamadas “novas mídias”, vêm criando canais inusitados para os ‘*conhecimentossignificações*’, dentro das redes educativas que formam e nas quais se formam e, com isso, exigindo relações de seus professores com elas. Por outro lado, não podemos esquecer que os professores, hoje em exercício, se “formaram” com o ‘uso’ cotidiano da televisão e das chamadas ‘redes sociais’.

A presença dessas relações, ‘*dentrofora*’ das escolas, vai, aos poucos, compondo os currículos de formação dos docentes e vão tendo seus ‘usos’ feitos nas escolas e outras redes educativas (...). (ALVES, 2019, p. 131)

Assim, a proposta dessa dissertação passa pela participação efetiva dos estudantes enquanto ‘*praticantespensantes*’ do processo de ‘*ensinoaprendizagem*’, como bem explica Ramos (2009: 209) ao falar sobre a competência dos professores e explicar que é função dos professores *negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos*. Ou ainda nas palavras de Costa (2009).

O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir o seu “produto”, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, como possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana. (COSTA, 2009, p. 70)

Com essa ideia – que todos têm o que falar - esse trabalho vai mergulhar e tentar mostrar como tem sido o cenário escolar atual em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro, na cidade de Rio Bonito. Como os estudantes de uma turma de uma escola pública estão vendo e reconhecendo esse outro que chega de outros ‘*espaçostempos*’ e passa a ser o seu colega de classe e/ou ainda mesmo sem conviver com algum imigrante, como os estudantes sabem desses movimentos migratórios e o que pensam daqueles que chegam. Afinal, como explica Gonçalves (2013),

Estamos vivendo um novo momento no sistema de ensino brasileiro, marcado pelo reconhecimento de que somos um país plural, porém, hierárquico e desigual. Daí a necessidade de uma escola inclusiva, que reflita a diversidade de grupos existentes no país(...)

Sendo a escola a instituição que reproduz as estruturas de classe, ela também reproduz as ideologias e as culturas dominantes. Deste modo, as culturas dos grupos dominados não se encontram representados na escola. Reconhecer a pluralidade de culturas formadoras da nação brasileira é um caminho para a democratização do espaço escolar, mas para que a escola seja uma instituição multicultural, há que se fazer uma revolução que

promova a equidade entre as culturas e sele o fim das hierarquias entre elas. (GONÇALVES, 2013: 105-106)

Para ‘conversas’ acerca disso, começamos, na turma em que o trabalho foi desenvolvido, a ‘*verouvirsentirpensar*’ alguns filmes. Essa atividade, desenvolvida pelo nosso grupo de pesquisa, também foi desenvolvida por mim no meu ambiente escolar. É uma forma de dar valor ao que os estudantes entendem a partir de um filme. Nessas ‘conversas’<sup>13</sup>, a partir de imagens e sons dos filmes, surgem múltiplas narrativas que nos permitem compreender os processos de criação nos currículos escolares.

As múltiplas e diversas vivências nos cotidianos escolares e outros<sup>14</sup> nos ensinam. Esse tipo de pesquisa nos desafia a buscar novas formas de pesquisar, entender, ver e escrever acerca das escolas, de seus ‘*praticantespensantes*’ de currículos. Essas novas formas de ‘*fazerpensar*’ pesquisas e práticas pedagógicas produz descontinuidade, sinuosidade e ‘*espaçostempos*’ de fuga. Isso acontece porque é importante colocar os pés no chão das escolas. É necessário participar com os docentes dos cotidianos escolares, observar os acontecimentos, as imagens e os sons que aí são produzidos. Dessa forma, podemos articular os estudos teóricos com a prática. Quando esse diálogo acontece, percebemos que, se não estamos conseguindo transformar é porque muitas vezes não estamos sabendo ‘*olharouvirsentirpensar*’ diferente daquilo que estamos acostumados ou estamos esperando que aconteça. É necessário romper com concepções anteriores que nos formaram. São processos difíceis mas possíveis e que, entendemos, necessários.

Todas as imagens nos ensinam, independentemente de ser positivo ou negativo. Segundo Alves (1997).

[...] podemos afirmar que o uso de imagens nas/pelas chamadas ciências sociais e humanas, vai [...] entrar com algum retardo nos processos de pesquisa.[...] Nesse texto, queremos ir um pouco mais longe: vamos assumi-las como personagens conceituais [...], para as pesquisas com os

---

<sup>13</sup> Para explicar o que são essas conversas, cito Paulo Freire que as chama de “Círculos de Cultura”, ele afirma que elas proporcionam momentos de fala e de escuta. Para ele, os Círculos de Cultura são o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação[...].” (FREIRE, 2000) Além disto lembramos que as ‘conversas’ são o locus principal das pesquisas realizadas no grupo no qual desenvolvemos este trabalho. Chamamos de ‘cineconversas’ essas sessões com filmes que realizamos.

<sup>14</sup> As redes educativas com as quais trabalhamos nos ajudam a entender melhor isso.

cotidianos, no uso que os '*praticantespensantes*' [...] fazem delas. (ALVES, 2008, p. 13)

Trabalhando desde o início de minha prática como professora com imagens diversas, imaginem qual não foi a minha surpresa ao me deparar com um grupo de pesquisa que usa imagens, narrativas e sons como intercessores. Assim, com um sentimento que misturava surpresa, alegria e insegurança incorporei a necessidade de escrever a minha dissertação com imagens – as que aparecem em filmes, para começar, e aquelas que entrarão nos livros de literatura infanto-juvenil que foram criados pelos estudantes. Afinal, para trabalhar em tempos de cibercultura, com a sociedade da imagem, é fundamental considerar o audiovisual. Isso me explica a necessidade e a importância da imagem na contemporaneidade, na sala de aula, nos trabalhos acadêmicos, na minha dissertação.

Entendo que as imagens, como os sons e as narrativas, além de estarem nos filmes que usamos, surgem potentes nas '*conversas*' que desenvolveremos acerca deles com a turma – cujos estudantes serão os '*praticantespensantes*' da pesquisa que realizo – e vão aparecer nos livros que serão criados. Estarão, também, é certo, nas consultas que faremos a múltiplos sites da Internet, na busca de material de uso possível nos nossos processos curriculares acerca da migração.

De qualquer modo, tenho que estar ciente, como afirma Deleuze (2010 p.21) *“nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”*.

Aprendi ao longo do ano de 2018 (ano que iniciei o mestrado na UERJ-FFP) que os nossos cotidianos nos ensinam bem mais do que imaginamos e que as nossas aulas são uma junção daquilo que '*lemosvivemossofremosdescobrimos*' de forma conjunta, enredada.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase uma retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer esse mundo memória (...). O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1997, p. 31)

Aprendi que me tornar professora não podia ser visto somente como uma condição apreendida na Universidade e nos programas de pós-graduação, mas uma tessitura ao longo da minha vida. Assim, não sou professora, mas estou a cada dia, sendo professora com a potência do “vir a ser”. Somente assim, podemos melhor compreender o que *‘fazempensam’* aqueles que formam o núcleo central dos processos de *‘aprendizagemensino’* – *docentes e discentes*. Entender as escolas como *‘espaçostempos’* de convivência, criação, participação contribui para que os estudantes desenvolvam nesse ambiente um sentimento de pertencimento. Assim,

[...] a escola deve ser impregnada pela diversidade das culturas que compõem a nação brasileira. Então temos que admitir que existem várias culturas e não só as culturas oriundas da Europa. O tempo todo se fala nessa mítica das três raças compondo a nação brasileira, mas, entretanto, os valores ocidentais não são somente os hegemônicos, são os que detêm a supremacia na produção desses valores na escola. Então, uma escola democrática é uma escola que aposta na diversidade, mas não só na diversidade congelada (...) Essa diversidade deve se entrelaçar no cotidiano da escola, esse entrelaçar e o impregnar, a gente tem que produzir essa impregnação, essa interculturalidade, mais que a multiplicação das culturas, temos que fazer com que haja o encontro e o intercurso dessas culturas. (TAVARES, 2008, p. 14)

Podemos lembrar ainda com Simas (2019) e questionar:

Como pensar o corpo de meninos e meninas a partir da escola, em geral um ambiente disciplinador e amansador dos corpos pulsantes? Os comprometidos com a tarefa da invenção do país nas encruzilhadas da educação não poderão se esconder mais apenas em seus aparatos teóricos, leituras clássicas e ideologias redentoras. A educação está também fora dos muros escolares. Se a escola não reconhecer isso, pior para ela e para quem ela educa (p. 56).

A partir dessas considerações, entendi que o ambiente escolar me permitia viver, na prática, o que estava tratando nas aulas do mestrado. Olhar os alunos e alunas como *‘praticantespensantes’* participantes da pesquisa, me fez compreender que as redes educativas podem nos mostrar, a cada dia, um novo caminho. Essas redes entendem que os currículos não podem contar, apenas, como uma característica própria do indivíduo, mas perpassa por suas condições de vida e pelos seus vários cotidianos. Passa a ser uma produção e criação de significados e sentidos, de significações, subjetividades e objetividades.

Entendi, que aquela era a minha função enquanto professora e pesquisadora, que estava cumprindo uma condição de minha profissão, passear pelas habilidades daqueles estudantes. Como afirma Freitas (2011)

[...] a escola precisa a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto, é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista. (s/p)

Os *'praticantespensantes'* contam com diferentes contextos de vida e as possibilidades de criação de *'conhecimentossignificações'* estão diretamente relacionadas a esses contextos. Assim, todas as pessoas deixam marcas nos currículos que são praticados, *levando a sala de aula para fora dos seus muros*.

Assim, com vagar, fui compreendendo como narrativas, imagens e sons poderiam ser *'personagens conceituais'* na pesquisa que realizo. Lembro que Alves (2012) salienta que:

[...] Entender imagens, [sons] e narrativas como personagens conceituais significa compreendê-las como o *'outro'* nas discussões que precisamos ter com [...] [os *'conhecimentossignificações'*] presentes nos processos de pesquisa, para ir entendendo o que vai surgindo nesses com a ajuda daqueles com quem estamos pesquisando – dos membros da equipe aos *'praticantespensantes'* das escolas [...] [com os quais] vamos formando ideias e pensamentos que nos permitem responder às perguntas que colocamos. (ALVES, 2012, p. 28)

A partir de ideias *'conversadas'* no grupo de pesquisa, os caminhos foram aparecendo, em especial, durante as *'cineconversas'*<sup>15</sup> que aconteciam sempre nas reuniões do grupo de pesquisa na UERJ, após *'vermosouvirmossentirmospensarmos'* com os filmes. Articuladas, essas conversas, com aquelas em que trabalhávamos com textos teóricos, permitiram que fosse melhor compreendidas as tantas questões que envolvem a imigração e como entram nos processos curriculares. Essas experiências docentes participavam de todo o processo, pois como afirma Ferraço (2003), *somos no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (...) Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações (p. 158)*.

<sup>15</sup> Essa denominação será explicada nas páginas a seguir.

Dessa forma, as tramas da pesquisa estavam começando a serem organizadas com os cotidianos escolares em que trabalhava, no grupo de pesquisa e nos filmes acerca dos quais conversávamos. Tudo isto, foi incorporando a vivência de múltiplos *'praticantespensantes'*, lembrando que,

[...] a história que cotidianamente construímos na[s] escola[s] tem uma importância capital, pois nela a [...] [tessitura] de saber[es] que fazemos tem a ver tanto com a criação do novo como com uma história acumulada. [...] [Por isso] é preciso que nos coloquemos a ouvir/sentir/cheirar/tocar/provar (e também ver, por que não?) o[s] cotidiano[s] – o[s] de hoje e o[s] de ontem – entendendo o presente e o passado como expressões inteiras daqueles que o[s] fazem. (ALVES, 2015, p. 86)

A “aventura” desta pesquisa se deu em uma turma de 2º ano do Curso Normal (Formação de Professores) em uma Escola da rede estadual no interior do Rio de Janeiro, o Colégio Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, sediado na cidade de Rio Bonito (Região das Baixadas Litorâneas).

Os estudantes receberam textos e livros que trabalham a questão das migrações – em diversos períodos históricos, com ênfase na contemporaneidade -, bem como procuraram outros textos, imagens e sons na Internet, para leitura e troca de *'conhecimentossignificações'* acerca dos mesmos, em *'conversas'*.

Durante este processo, foram intercaladas sessões de *'verouvirsentirpensar'* filmes – alguns já escolhidos por mim e pela orientadora - acerca dos quais foram desenvolvidas *'conversas'*. Com todo este material acumulado, fizemos surgir as condições que permitiram aos estudantes da turma envolvida criar livros de literatura infanto-juvenil. Entendíamos, quando desenvolvíamos o trabalho, que seria interessante ver, nestes livros criados, o pensamento dos estudantes envolvidos acerca do “outro”, que nesse caso, é o imigrante, aquele que chega de outras terras e que se torna próximo – física ou intelectualmente, levando em consideração os novos estudos realizados por autoras e autores, prioritariamente latino-americanos chamados de decolonização<sup>16</sup> ou descolonização.

---

<sup>16</sup> O termo decolonialidade nasceu com o grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. Foi criado e formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar.



Esses olhares descolonizados nos permitem entender o quanto a escola, dita tradicional, ainda sustenta os alicerces de uma sociedade que impõe o poder desde os períodos coloniais e como essa reprodução de poder está marcada na vida de docentes e discentes. No entanto,

A descolonização [...] continua a ser um ato de confrontação com um sistema de pensamento hegemônico; é conseqüentemente um imenso processo de liberação histórica e cultural. Como tal, a descolonização se torna a contestação de todas as formas e estruturas dominantes, sejam elas linguísticas, discursivas ou ideológicas. Ademais, a descolonização passou a ser entendida como um ato de exorcismo tanto para o colonizado quanto para o colonizador. Para os dois lados, deve ser um processo de libertação: da dependência, no caso do colonizado, e, por parte dos colonizadores, das percepções, instituições e representações imperialistas e racistas que, infelizmente, permanecem conosco até hoje(...). A descolonização só pode ser completa quando é compreendida como um processo complexo que envolve ambos, o colonizador e o colonizado. (MEHREZ, 2019, p. 31)

Em outras palavras, estaremos, com isto, organizando, a produção de '*conhecimentossignificações*' que surgirão no desenvolvimento das atividades de pesquisa, que serão, também, minhas atividades docentes com os estudantes referidos, reconhecendo o ambiente escolar moldado e condicionado a se adaptar a um currículo embasado nos modelos fortemente organizados por relações históricas que ainda não desapareceram inteiramente. Entender essa estrutura e apresentar uma condição de reconhecimento e entendimento é tarefa docente que só se aplica após estudos e interpretações.

Assim, como afirma Cruz (2017).

[...] a produção de conhecimentos não é abstrata, mas sim contextualizada, localizada, incorporada; ela está situada em histórias locais e arraigadas em culturas e cosmovisões particulares, e traz marcas de sujeitos-autores que a produzem, sujeitos estes, constituídos a partir de suas experiências e subjetividades configuradas socialmente. Desse modo, falamos sempre a partir de um determinado lugar de enunciação, ou seja, existe uma profunda relação entre o que se fala, quem fala e de onde se fala, as localizações epistemológicas têm uma estreita relação com o lócus geopolítico e biopolítico de enunciação a partir do qual o pesquisador constrói o seu olhar e o seu discurso (...)

[...] Não é possível pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmicas, mas também pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações etc. A universidade e a escola precisam se descolonizar, nós professores precisamos pensar em pedagogias outras, em pedagogias descoloniais. (CRUZ, 2017p. 26, 32)

Isto nos faz entender que

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias do precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar. (SIMAS, 2019, p. 56)

Esses fragmentos me fazem lembrar de um ditado em umbundu : *Capwa kiso kutima oko cili que em tradução livre diz “não é porque vivemos uma história que deixamos de senti-la”*. Assim, mesmo reconhecendo que muitas escolas ainda permanecem presas a um formato de aprendizagem colonial, domesticador e acabado, devemos contribuir para as possíveis mudanças.

Essa produção de ‘*conhecimentossignificações*’ nos leva para dentro da escola em que vou pesquisar – e na qual já trabalho – bem como para a forma como os estudantes que, como ‘*praticantespensantes*’ de currículos, estão ligados à produção de livros, pensam e se expressam acerca dos tantos outros que chegam, seja na sua escola, na sua rua, cidade ou país.

Nas palavras de Albino, Maia, Pereira (2012)

O currículo como redes discursivas de significação produz particularismos diversos de acordo com a sua trajetória de tempo e lugar: são os diferentes nós que compõem a rede (...) os nós da rede se segmentam em múltiplas direções - que se estabelecem entre os movimentos de fixação e de deslocamento presentes em cada realidade particular, e que circulam entre as mais diversas concepções de currículo: o currículo multicultural, o emancipador, o performático, o interdisciplinar, o multidisciplinar, e o integrado, entre outros, de acordo com o jogo de poder e de interesses que norteia os espaços de constituição discursiva. Em suma, é um processo contínuo de negociação de poder para sugerir uma articulação de discursos, diante de um contexto de opções políticas cada vez mais plurais. (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012: 40)

Na pesquisa desenvolvida, atualmente, pelo grupo de pesquisa, temos atuado com o que chamávamos de cineclubes e que, recentemente, percebemos ser ‘*cineconversas*’<sup>17</sup>. Realizamos, com grupos de docentes e discentes, bem como com

---

<sup>17</sup> Esse termo foi escolhido pelo grupo de pesquisa a partir de uma necessidade de nomear o que se fazia, percebendo que não era, de fato, um cineclubes, já que as ‘conversas’ que desenvolvíamos era para trabalhar o filme nas questões que nos interessavam.

os próprios membros do grupo de pesquisa<sup>18</sup> sessões nas quais ‘*vemosouvimosentimospensamos*’ filmes relacionados a aspectos das movimentações humanas.

Essa metodologia foi adotada no projeto que desenvolvo. Os estudantes da turma escolhida assistiram filmes que discutiam a questão da migração e dos movimentos populacionais de negros no passado e na contemporaneidade. Entre esses filmes foram: “Uma boa mentira” (2014), com a direção de Philippe Falardeau (EUA); “Entre os muros da escola” (2008), com a direção Laurente Cantet (França); “Fogo no Mar (2016), a com a direção de Gianfranco Rosi (Brasil); “Campo de Thyaroye” (1988) de Ousmane Sembene. Além disso, incorporamos as falas em entrevista de alguns diretores, como a do cineasta senegalês Ousmane Sembene falando sobre o seu filme no livro “Olhares Negros”: *você precisa entender que, para pessoas como nós, não existem coisas como modelos. Somos convocados constantemente a criar nossos modelos. Para o povo africano ou os africanos na diáspora, é quase a mesma coisa. O colonialismo significa que nós sempre devemos repensar tudo.*

No entanto, entendemos que

[...] a origem da palavra África não é clara, no dia a dia seu uso foi raro e tardio [...] mesmo após a generalização da expressão, uma coisa parece certa: os “africanos” não se consideravam como tal, não existindo homogeneidade cultural, política ou social, nem muito menos uma identidade em comum, ao contrário do que sugere a referida designação. (PRIORE; VENANCIO, 2004, p. 56)

Por outro lado, com Trindade (2008), vemos que

Parece brincadeira, mas muitas vezes ouvimos pessoas se referirem à África como sendo um país ou um continente homogêneo, ou como “o local onde Tarzan viveu”... Enfim, várias situações que denotam um desconhecimento do patrimônio geopolítico, cultural e histórico que é o continente africano (...) Desconhecemos o passado remoto e recente da África e pouco sabemos sobre o seu presente. No entanto, essa é uma história que influencia definitivamente nosso modo brasileiro de ser e de estar no mundo. (p. 4)

---

<sup>18</sup> O grupo é composto por três mestrandas, uma doutoranda e uma bolsista PNPd/Capes do PPGE-Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais/FFP/UERJ-S. Gonçalves; três ex-bolsistas de IC, um ex-bolsista de mestrado, uma bolsista TCT-5/FAPERJ, duas mestrandas, quatro doutorandos, uma bolsista PNPd/CAPES e uma pesquisadora júnior /CNPq do ProPEd/EDU/UERJ Maracanã, todas e todos com a coordenação de Pesquisadora 1 A/CNPq. Com frequência o grupo possui outros bolsistas PNPd. No período em que frequentei o grupo nele estava um docente do IFBa nesta condição

Nilma Lino Gomes faz uma análise que envolve o racismo, as redes e a condição de dominação colonial quando afirma que

O racismo é um fenômeno perverso, enredado nas relações humanas, sociais, culturais, econômicas, políticas e de poder. Ele também se faz presente na produção do conhecimento nas versões institucional e epistêmica.

Contra esse racismo, as negras e os negros da África e da diáspora constroem estratégias, lutas, práticas e políticas antirracistas e contrarracistas (...).

Nenhum processo colonial, por mais opressor e violento que seja, é capaz de destruir os corajosos laços tecidos e construídos entre a população negra dos países de língua portuguesa nos continentes africano, sul-americano e europeu. Esses laços seculares constituem-se em redes tecidas com histórias de resistência, luta e dignidade. Essas redes uniram povos, conhecimentos e culturas que pareciam separados durante séculos por mares de opressão.

Essas corporeidade e mentalidade africanas e afrodiaspóricas são insurgentes e insubmissas. Estão envoltas de resistência e sagacidade ancestrais. É por meio delas que continuamos a tecer e fortalecer redes antirracistas. (GOMES, 2019, orelha do livro)

Desde meados da década de 1980, estudos africanos de instituições europeias, estadunidenses e canadenses têm dedicado suas pesquisas às migrações contemporâneas. A migração atual dos africanos, segundo um relatório publicado pelo jornal New York Times, é uma das maiores. Referindo-se a territórios estadunidenses e canadenses, essa publicação assegura que o número de africanos que voluntariamente deixam seus países em busca de uma vida melhor nos dois países já teria ultrapassado o volume daqueles transportados compulsoriamente para as duas regiões em mais de 300 anos do comércio interatlântico de escravizados (OKPEWHO; NZEGWU, 2009).

Assim, pode-se entender que haveria um propósito em olhar para os africanos ou os imigrantes de uma forma geral, da mesma perspectiva como se olhava há centenas de anos. As lentes utilizadas pelo governo brasileiro pairam sobre uma questão de Segurança Nacional, embasada na lei do estrangeiro que data de 1980 e depois complementada em 2009.

No entanto, deve-se reconhecer que a chegada dessas pessoas altera completamente a vida daqueles que estão por aqui. Mas como esses (que já estão por aqui) devem se comportar? Como a nossa sociedade processa essa chegada? O recebimento desses imigrantes se dá de forma igualitária independente de onde eles vêm?

[...] há, portanto, necessidade de que toda a sociedade busque intencionalmente a promoção da harmonia, da paz social e da justiça. Toda população deverá convencer-se de que há necessidade de eliminar fatores que colocam determinados grupos em situação de inferioridade, buscando por meio das ações afirmativas, a concretização do direito à igualdade. Neste sentido, busca-se a eliminação da redução das expectativas de alguns grupos em relação a outros que são beneficiados, não raro, ao longo dos anos. (OLIVEIRA,2012:389)

Para a minha dissertação, as ‘conversas’ serão entendidas, como nas pesquisas realizadas no grupo, como o ‘lócus’ principal da pesquisa. Ou seja, como os ‘*espaçostempos*’ nos quais, trocando ideias, acerca dos filmes ‘*vistosouvidossentidospensados*’ e de outros artefatos culturais – livros e material da Internet – criamos ‘*conhecimentossignificações*’<sup>19</sup> acerca das movimentações populacionais e nos transformamos, coletivamente, em criadores de movimentos possíveis nos currículos, com a criação de múltiplos artefatos culturais e no caso específico da pesquisa que desenvolvi, de livros infanto-juvenis.

Esse movimento foi pensado a partir da ideia de Deleuze (1996) quando ao escrever o texto “O atual e o virtual” nos coloca para pensar a respeito desse movimento, dessas alterações que hoje são proporcionadas pelo advento da internet e que está tão presente nos cotidianos de todos nós. Nesse texto, ele contraria a ideia de que o virtual é algo inalcançável. As possibilidades de encontro estão presentes nas questões de multiplicidade. E para fazer essa relação entre o real e o virtual, essa parte de pesquisa se dará com a produção de livros. Afinal, segundo Deleuze, o atual está posto, mas o virtual, esse nos permite todas as possibilidades.

Para uma melhor explicação sobre como esse processo de criação se torna inerente a esse trabalho, lanço a mão as palavras de ALVES ao mostrar que

[...] entendemos que uma das redes importantes de sua formação é aquela de fruição, criação e uso das artes. E, em consequência, modos muito interessantes de trazê-las aos processos pedagógicos desenvolvidos. (...) a enorme possibilidade que percebiam nesses artefatos e nesses processos porque descobriam, quando os articulavam em aulas (...) E naturalmente, sentiam o interesse [dos estudantes] pelos tantos conteúdos que tinham que ‘*aprenderensinar*’. (ALVES, 2019, p. 120)

---

<sup>19</sup> Nas pesquisas com os cotidianos percebemos que todas as vezes que criamos conhecimentos, criamos significações para os mesmos: porque são melhores do que outros; porque devem substituir a outros que os antecederam; pela importância que têm para a sociedade e os seres humanos; etc

Esses livros que foram desenvolvidos pelos estudantes, poderão ser percebidos de diversos modos, mas estão enfatizado a questão negra e a decolonialidade, porque como afirma Gomes (2019)

[...] o racismo nas Américas e, especificamente o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras.

Não bastam apenas a reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, também precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2019, p. 226-227)

Esse grupo de estudantes foi escolhido por serem participantes do Curso Normal, por estarem em uma escola pública, por ouvirem que precisam se empoderar para lutarem pelos seus lugares na sociedade e acima de tudo, porque vão trabalhar diretamente com outros estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e buscam, no Ensino Médio, se prepararem para tal feito.

Ao serem apresentadas ao projeto, algumas alunas se manifestaram de forma inesperada (inesperada por mim, pois eu não imaginava o quanto esse tema podia lhes parecer atrativo). Elas queriam começar a fazer o projeto o quanto antes e não escondiam essa vontade. Todas as semanas ao passarem por mim nos corredores da escola, o assunto voltava e a curiosidade e as expectativas estavam completamente visíveis. Aquela era, de fato uma relação de prazer. Aquelas alunas, mesmo sem conhecerem por completo o que lhes seria apresentado, estavam demonstrando prazer naquele feito, o que me deixou muito realizada, pois me lembro de Francisco Mora<sup>20</sup> que defende que, “o cérebro precisa se emocionar para aprender”. O prazeroso consegue acender emoções nos alunos, sendo a base mais importante sobre qual se apoiam os processos de ‘*aprendizagem ensino*’ e memória. As emoções servem para armazenar e recordar de uma forma mais eficaz. Gostaria de dizer que isto vale também para o docente que se vê envolvido nas atividades de sua profissão.

---

<sup>20</sup> Em *entrevista a Ana Torres Menárguez, publicada por El País, 21.2.2017.*

Aquelas conversas, aquela convivência, aquela interação, me fez percorrer, por várias vezes, o meu convívio docente. Desde que comecei a trabalhar com o Curso Normal (em 2010), me vi desafiada e tentar mostrar aos estudantes do curso como a sala de aula nos apresenta certas surpresas e alegrias. Assim, desenvolvia todos os trabalhos para essas turmas baseados no quesito criatividade e em nenhum momento, me decepcionei. Os trabalhos eram dados de forma muito simples. Eu lhes passava somente o tema e a apresentação e a forma como o trabalho seria apresentado, ficaria à mercê da turma a sua solução. Quando se ouve, parece muito fácil, mas ao se reunir para efetivamente fazer o trabalho, a dificuldade chegava.

Todo aquele processo contava com um objetivo maior: promover naqueles estudantes à prática que seria exigida em sala de aula quando eles estivessem sendo os protagonistas de suas turmas. Mas, como dito anteriormente, esse tipo de *'aprendizagemensino'* não se dá diante de currículos que são pensados e elaborados oficialmente. Essa compreensão se apresenta na prática de sala de aula, nas redes que começam a ser tecidas no início de cada ano e durante aquele período vai se apresentando como possível. De certo modo, corresponde ao que se vem pensando em História contemporânea. Já que,

Nós que somos chamados de "historiadores pós-modernos" certamente não achamos que estamos envolvidos em uma empreitada com consequências tão terríveis. Em vez disso, estamos (alguns de nós estão) tentando trazer a prática da história para o século XXI com muita vitalidade. Queremos que o nosso profundo interesse e cuidado com o passado seja expresso em formas agradáveis tanto para uma sensibilidade contemporânea quanto para sistemas intelectuais consoantes com a nossa própria era. (ROSENSTONE, 2010:16)

Este entrelace que se dava através da matéria discutida em sala com o que era produzido pelos estudantes me fazia perceber o meu trabalho enquanto possibilidade de registro da minha prática. Muitas vezes, eu mesma me perguntava se seria capaz de realizar tal trabalho pedido, mas a mágica da aprendizagem acontece justamente no ponto em que não podemos imaginar o que vem depois. Não cabe apenas a uma pessoa a solução, mas à rede que se forma entre o corpo docente e discente de uma escola.

Da mesma forma que as turmas sentiam a dificuldade de elaborar o que foi pedido, eu compreendia o quanto aquela função era difícil, mas em uma sessão de

terapia, eu descobri que, na verdade, o que eu estava fazendo com aquelas turmas, estava contribuindo para que o lado criativo daqueles estudantes se desenvolvesse. E mais uma vez, usando as palavras de MORA, *as emoções servem para armazenar e recordar de uma forma mais eficaz.*

Existia muita emoção envolvida em cada apresentação de trabalho e por isso, todos os trabalhos realizados, se tornavam inesquecíveis (palavras de ex-alunos). Com essa dissertação, não será diferente. Os livros produzidos pelos estudantes serão organizados posteriormente para uma possível publicação.

## 2 QUANTO AO TEMA MIGRAÇÃO – IMAGENS E SONS

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Vou na estrada há muitos anos  
 Sou um artista brasileiro

*Para todos - Chico Buarque*

A condição migratória presente no Brasil, passou por todos os momentos históricos, vivenciou uma condição política. Sempre houve o interesse do Estado em contar com essa população que vinha de fora das nossas fronteiras. Ora, para povoar o território, ora para ser mão de obra escravizada, ora para ser mão de obra livre assalariada.

No entanto, somente a partir do século XIX, com o advento do imperialismo sobre os continentes africano e asiático é que os estudos começaram a se avolumar para demonstrar que havia, cientificamente, uma raça<sup>21</sup> mais forte, e que por isso, dominava e uma outra que vivia sobre a condição de subalternos. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato, uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado

---

<sup>21</sup> Para explicar o uso da palavra 'raça', utilizo-me da fala de OLIVEIRA e SACRAMENTO (In: OLIVEIRA E PESSANHA 2016:260) quando afirmam que *Ainda que as ciências sociais comprovem que a humanidade tem origem única e que, portanto, não existem raças humanas, no âmbito das ciências sociais e humanas, isto é, na interação entre os homens, foi construído um conceito de raça, o qual traz consequências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras por motivo do significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas, ainda que tais características sejam irrelevantes no âmbito das ciências da natureza que estudam o elemento dado e não o construído socialmente.*



pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA In: OLIVEIRA E PESSANHA, 2016, p. 260).

Podemos indicar ainda que,

Esse posicionamento que perpassa a ideia de raça é particularmente observável nas discussões sobre a imigração desde meados do século XIX, quando os entraves ao tráfico de africanos objetivaram maior investimento do Estado na vinda de colonos europeus. (...) Tratava-se da “substituição” da mão de obra escrava pelo trabalho livre claramente associado à imigração europeia. EM São Paulo, surgiu o sistema de parceria (...), em outras áreas do país o sistema de concessão (...). Em ambos os casos, privilegiou-se o imigrante europeu, considerando-o “colono ideal”. Em parte, os argumentos contidos no discurso imigrantista eram de natureza biológica, fato que deu relevância ao primado da raça sobre a cultura. SEYFERTH, 2002, p. 16)

A imigração europeia para o Brasil tem início a partir de 1818, mas somente se tornou mais significativa após 1850, quando o Império começou com a colonização de terras devolutas e permitiu a entrada de empresas particulares, fato que foi modificado a partir do período joanino.

Para essa empreitada, o governo brasileiro focado no programa de “branqueamento do país”, ainda no período do Segundo Reinado e apoiado pelos estudos que se manifestavam sobre as condições de ‘raça’, fazia diversas propagandas para que as pessoas que passavam por condições adversas em seu país de origem, pudessem migrar para o Brasil. Uma das propagandas desse programa foi citada por Del Priore (2016)

“Terra fértil”, disse um dos nossos primeiros cronistas, “e tão sadia de seu natural que quase escusa medicina. Ou seja, aqui não se morria de doença, só de velhice. Pero de Magalhães Gandavo, autor de um Tratado da terra & história do Brasil, escrito no segundo quartel do século XVI, obra de propaganda da imigração (grifo meu), endossava: “Terra de bons ares, boas águas, salutífera e livre de enfermidades”. (DEL PRIORE, 2016, p. 37)

A maior parte dos imigrantes foram para São Paulo e o sul do país, mas não houve um empenho para que aqueles que já estavam por aqui, agora vistos como libertos, pudessem ser incluídos na população. Assim, pode-se entender que esse modelo de ocupação do território brasileiro foi baseado no “trabalho livre”.

A epígrafe que dá início a introdução desse trabalho, relaciona o tema que será discutido ao longo dele. Quando escolhi esse trecho da música do Rappa,

escrita pelo Marcelo Yuka, não fazia ideia ainda do que seria discutido na minha dissertação, mas sabia que em algum momento essa relação aconteceria.

A questão negra no Brasil, apesar de ter nascido praticamente junto com o período colonial, ainda hoje encontra ranhuras. As pessoas negras do Brasil, contam com um estereótipo que foi moldado no processo de escravização e nada mais relevante para se falar num trabalho que envolve africanos do que o próprio navio negreiro. Nesse capítulo, ele vai aparecer em duas circunstâncias, primeiro como música, na letra do Rappa e depois na literatura, nos escritos de Castro Alves.

Vale ressaltar que dos povos africanos que chegaram ao Brasil, os bantos foram os mais numerosos. Por eles entendemos mais de trezentos grupos que habitavam diversas regiões da África ao Sul ao deserto do Saara e iam até a Baía de Biafra, no Atlântico e até Melinde, no Índico.

Esse capítulo foi pensado para incluir nesse trabalho “os sons”. Essa letra de música (utilizada aqui como um importante artefato cultural), nos leva a pensar nessa grande tessitura que é o território brasileiro e como, ao longo dos anos, ele continua se “modificando”, mesmo tendo ainda aspectos do período escravocrata. Na música do Rappa, pode-se destacar a parte que diz

Tudo começou quando a gente conversava / Naquela esquina ali (...) / Veio os homens e nos pararam / Documento por favor / Então a gente apresentou / Mas eles não paravam (...) / Quem segurava com força a chibata / Agora usa farda (...) / Escolhe sempre o primeiro negro pra passar na revista / Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
(O Rappa, Todo camburão tem um pouco de navio negreiro)

Começar esse trabalho de dissertação com esse fragmento, talvez tenha impactado alguns leitores, mas essa era justamente a intenção. O meu objetivo era chamar a atenção para algo que já há muito tempo acontece no nosso país e muitos ainda cogitam a possibilidade de não sermos um país racista. Vários estudos foram feitos nos dois sentidos, afirmando que somos e que não somos racistas. Livros já foram escritos e tiveram uma tiragem bem grande devido a demanda e curiosidade que esse tema causa. Não podemos apenas não ser racista, mas temos que ser antirracista, como defendia a Angela Davis, é um caminho a ser seguido, discutido e debatido. Muitas pessoas não debatem esse tema (e vários outros polêmicos) com “medo” de aborrecimentos que podem vir a ter, mas nós, como pesquisadores, professores e cidadãos não podemos deixar as mazelas do passado se reproduzir.

No campo da literatura (usando os livros como artefatos), vou recorrer a obra de Castro Alves, “O navio negreiro”. Utilizo-me da literatura aqui não como base primordial para o meu estudo, mas como um ‘outro nó’ das redes que se formam e nas quais nos formamos. Assim, as palavras de Pepetela se tornam tão potentes quando ele afirma que

A literatura acaba por mostrar que também no continente africano já há pessoas que pensam, começa por aí. E um dos estigmas que haviam passado pela Europa é que em África praticamente só havia macacos em cima das árvores. Portanto, a literatura é uma forma boa para dar a conhecer a realidade, certa realidade e, sobretudo, para chamar a atenção para problemas, quaisquer que sejam. Não para resolver problemas, não porque não é trabalho que se possa exigir do escritor. E para isso há outras instituições e pessoas, mas levantar os problemas, chamar atenção, e obrigar as pessoas a pensar sobre esses problemas. (PEPETELA, 2018)

O autor de Navio Nегreiro, Antonio Frederico de Castro Alves, nasceu na Bahia em 1847 e faleceu em 1871. Mesmo no seu pouco tempo de vida, deixou um legado de indignação aos problemas sociais do seu tempo. Conhecido como “poeta dos escravos”, pertenceu a terceira geração do Romantismo brasileiro e deixou marcado na literatura do nosso país imagens do interior de um navio transatlântico a partir dos seus escritos.

Além de O Navio Nегreiro, Castro Alves também escreveu outras poesias, dentre elas, destaco alguns versos de “A Primavera” em que ele diz: *“Lá na última senzala/ Sentado na estreita sala/ junto ao braseiro, no chão/ Entoa o escravo seu canto/ E ao cantar correm-lhe pranto/ Saudades do seu torrão”*. Ao ler esse fragmento, podemos perceber o quanto Castro Alves se utilizava das palavras para mostrar ao seu leitor, as imagens daqueles lugares fétidos, tristes e fúnebres destinados ao negro escravizado.

Da obra citada nesse trabalho, destaco os seguintes versos:

[...] Donde vem? onde vai? Das naus errantes  
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço? (...)  
 Que importa do nauta o berço,  
 Donde é filho, qual seu lar?  
 Ama a cadência do verso  
 Que lhe ensina o velho mar!  
 Cantai! que a morte é divina!  
 Resvala o brigue à bolina  
 Como golfinho veloz.  
 Presa ao mastro da mezena  
 Saudosa bandeira acena  
 As vagas que deixa após.(...)

Legiões de homens negros como a noite,  
 Horrendos a dançar...  
 Negras mulheres, suspendendo às tetas  
 Magras crianças, cujas bocas pretas  
 Rega o sangue das mães:  
 Outras moças, mas nuas e espantadas,  
 No turbilhão de espectros arrastadas,  
 Em ânsia e mágoa vãs!  
 E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
 E da ronda fantástica a serpente  
 Faz doudas espirais ...  
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,  
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
 E voam mais e mais... (...)  
 Existe um povo que a bandeira empresta  
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...  
 E deixa-a transformar-se nessa festa  
 Em manto impuro de bacante fria!...  
 Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,  
 Que impudente na gávea tripudia?  
 Silêncio. Musa... chora, e chora tanto  
 Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...  
 Auriverde pendão de minha terra,  
 Que a brisa do Brasil beija e balança,  
 Estandarte que a luz do sol encerra  
 E as promessas divinas da esperança...  
 (CASTRO ALVES)<sup>22</sup>

Utilizando os artefatos culturais para esse trabalho, como não citar as imagens traçadas pelo autor nessa obra? Alguém não consegue imaginar o sequestro e extermínio dos povos que foram trazidos para as terras brasileiras e aqui, se tornaram escravizados sem direito a saber o seu nome, a família que pertencem e de onde estavam vindo? Que vida é essa em que a morte é desejada?

Nesse cenário de imagens, letras, arte, me utilizo das letras de outras músicas para continuar essa reflexão. Utilizar letras de músicas foi uma forma de incluir a música como artefato, nos processos desenvolvidos na turma em que pesquisava.

Chico Buarque, compositor da música “Para todos”, citada na epígrafe desse capítulo, comenta sobre o grande movimento migratório que aconteceu no Brasil, principalmente durante o século XX, com o advento da industrialização e a urbanização que começou a ser percebida a partir da década de 1930.

Ao longo do século XX, muitos grupos de brasileiros se mudaram para diferentes partes do país, principalmente induzidos pela vontade de uma vida mais

---

<sup>22</sup> Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo Permitido o uso apenas para fins educacionais. Texto-base digitalizado por: Jornal da Poesia - <<http://www.e-net.com.br/seges/poesia.html>>.

confortável, ou mesmo para fugir das muitas adversidades naturais. Nesse contexto, a região sudeste foi a que mais recebeu esses migrantes, fato que a tornou um grande ambiente de culturas diversas, incluindo gastronomia, músicas, vestuário, religiosidades, dentre outras coisas. Mas não foram apenas os migrantes brasileiros que contribuíram para essa riqueza cultural. Essa região, por ser economicamente mais reconhecida no cenário mundial, também atraía muitos imigrantes. A música popular brasileira é um exemplo dessa representação de ‘conflitos’, sejam eles sociais, físicos e urbanos, desajustes, segregações e dilemas vividos na cidade, refletindo as relações dos moradores com a cidade como espaço físico-social.

Ainda utilizando o artefato musical, uma outra canção que expressa esse sentimento é a música 3X4, de Belchior. Essa letra, demonstra o sentimento que o migrante encontra ao chegar em um lugar desconhecido e como as pessoas daquele lugar o tratam. Entende-se, ao ler a letra da música, o quanto pode ser doloroso para quem chega, reconhecer-se como o outro, como o desconhecido e muitas vezes, não aceito pela sociedade que “escolheu” participar.

Eu me lembro muito bem o dia em que eu cheguei / Jovem que desce do norte pra cidade grande / Os pés casados e feridos de andar légua tirana (...) / Em cada esquina que eu passava / Um guarda me parava, pedia os meus documentos e depois sorria (...) / estranhando o lugar de onde eu vinha (...) / A minha história é ... e talvez igual a tua, jovem que desceu do norte / que no sul viveu na rua (...) / Eu sou como você... (BELQUIOR, 3X4)

Essa “vida melhor” almejada por boa parte dos imigrantes, não foi uma característica de todos aqueles que deixaram as suas terras. Muitos não conseguiram realizar o seu sonho e, por isso, foram obrigados a regressar. Essa triste realidade não atingiu somente os migrantes brasileiros. Imigrantes também se depararam com uma realidade que não esperavam e um sofrimento que, de certo, não gostariam de passar.

Quanto a esse sentimento triste e de perda total, uma outra música trata muito bem o tema, “Diáspora”, do grupo Tribalistas, define em sua letra o sofrimento de muitos imigrantes que, em busca de uma “vida” atravessam mares e como ironia do destino chegam a “perder” os seus entes queridos ainda nessas travessias. Segue um trecho:

Acalmou a tormenta / Pereceram / O que estes mares ontem se arriscaram / E vivem os que por um amor tremeram / E dos céus os destinos esperaram

(...) / Os center shoppings superlotados/ De retirantes refugiados / Onde está / Meu irmão sem irmã / O meu filho sem pai / Minha mãe sem avó / Dando a mão pra ninguém / Sem lugar pra ficar / Os meninos sem paz (...)  
Where are you?

Nesse sentido, sobre artefato musical, separei a música “Canto das três raças”, escrita por Paulo Cesar Pinheiro e Mauro Duarte e consagrada na voz de Clara Nunes. A música demonstra como as chamadas “três raças” fincaram suas culturas no território brasileiro. Na contracapa do disco lançado em 1976, Paulo César Pinheiro (que foi casado com a Clara Nunes) faz uma definição sobre a música brasileira, que emanou da amálgama dos povos que habitavam as terras brasileiras. Essa definição, expressa a importância do artefato cultural chamado música. Ele diz:

Quando o Brasil ainda era um país desconhecido do resto do mundo, a nossa música era apenas sons dispersos na boca do índio habitante. Porque fazer som e ritmo é próprio do instinto humano. Mas nada havia de definido em termos musicais. Até que aqui chegou o português colonizador e a história da MPB começa. A Terra foi tomada em nome do rei. E o índio guerreiro foi vencido e escravizado ao trabalho da lavoura, em favor da civilização. E, do cativo, ecoaram os primeiros cantos tristes que começaram a definir o nosso canto brasileiro. Dado ao gigantismo da nova nação descoberta, precisavam os conquistadores de muitos e muitos braços para o trabalho, que se renunciava tão grande quanto o próprio território. E importaram de suas colônias africanas a raça nascida escrava: a raça negra. E o canto do índio cativo juntou-se ao lamento do preto sofrido das senzalas e dos quilombos. E a música passou a tomar novas formas, proporções e grandeza às quais o mundo inteiro ainda viria se curvar. Para a nova Terra partia toda espécie de gente: desde os homens de confiança da coroa portuguesa até aventureiros buscando riquezas. E aqui, saudosos de seus lugares de origem passaram também a criar seus cantos. A colônia crescia e os próprios brancos já sentiam a necessidade da quebra das correntes que uniam Brasil e Portugal. Até que se deu a Independência. E a expressão “música popular brasileira”, desde aí, passou a ter a sua definitiva validade. Esta é a sua história. A história da música de um país feita pela união das três raças que o construíram. E, tendo sido feita pelo povo, só o próprio povo tem o direito de julgar e consagrar a música popular, porque somente ele sabe os que melhor interpretam seus sentimentos (...).

(<https://redesina.com.br/historiadamusica-o-canto-das-tres-racas/capturado> em 27.11.2019, 12:20)

Assim, essa música, faz parte desse trabalho quando analisamos a chegada desses povos em “terra brasilis”. Ela afirma que:

Ninguém ouviu / Um soluçar de dor / No canto do Brasil / Um lamento triste / Sempre ecoou / Desde que o índio guerreiro / Foi pro cativo / E de lá cantou / Negro entoou / Um canto de revolta pelos ares / No Quilombo dos Palmares / Onde se refugiou / Fora a luta dos Inconfidentes /

Pela quebra das correntes / Nada adiantou / E de guerra em paz / De paz  
em guerra / Todo o povo dessa terra  
Quando pode cantar / Canta de dor / E ecoa noite e dia / É ensurdecador / Ai,  
mas que agonia / O canto do trabalhador / Esse canto que devia / Ser um  
canto de alegria / Soa apenas  
Como um soluçar de dor.

(Clara Nunes, Canto das três raças)

Além da sonoridade presente nas músicas citadas, as imagens também são fundamentais nesse trabalho.

Escolhi relacionar desenhos, fotos, falas e sons (que são temas do meu grupo de pesquisa) para iniciar a parte do trabalho que mostra sobre a questão migratória. Dessa forma, entendo que será mais acessível para o leitor desse trabalho entender como esse tema está presente na comunidade escolar. Na fala de Gustavo Ambrósio, professor universitário, durante uma roda de conversa na avenida Paulista sobre a nova Lei da Migração no Brasil, podemos refletir um pouco mais. *Humanizar a questão do migrante e do refugiado no Brasil não é só humanizar a vida das pessoas, mas também é humanizar a nossa sociedade, nosso estado de direitos.*

O NIEM<sup>23</sup> – Núcleo interdisciplinar de Estudos Migratórios, sempre publica imagens/fotos referente ao tema migração. Escolhi as imagens abaixo para demonstrar a forma como esse aspecto pode ser visto/analísado por aquelas ou aqueles que trabalham com o tema:

---

<sup>23</sup> NIEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios - Rua da Lapa, 120, 2o. andar, sala 204, 20021-180 Rio de Janeiro



Não faltam imagens que tratam a imigração, na maioria das vezes, elas são dramáticas e demonstram a tragédia recheada de esperança que assola as pessoas que caminham em direção a uma nova vida. Essas imagens não se apresentam somente como desenhos que nascem das mãos prodigiosas de artistas, mas muitas delas são fotos reais que conseguiram ser capturadas num momento de sofrimento/esperança, como as que eu apresento abaixo.

Figura 1 – Título





Legenda:  
Fonte:

Centenas de refugiados e migrantes a bordo de um barco de pesca momentos antes de serem resgatados pela Marinha italiana, como parte de sua operação Mare Nostrum, de junho de 2014. Foto: Marinha italiana/Massimo Sestini.

Figura 2 – Título



Legenda:  
Fonte:

Refugiados da Somália no campo de Dadaab, no Quênia, em 2011 Foto: TYLER HICKS / NYT<sup>24</sup>

O secretário geral da ONU, Antonio Guterres defende que - *Se a migração é inevitável, ela precisa ser melhor organizada por meio da cooperação internacional*

<sup>24</sup> Imagem compartilhada do site G1 acessado em 16 de julho de 2019.

*efetiva entre países de origem, trânsito e destino e ainda complementa: Eu sou migrante, mas ninguém espera que eu arrisque minha vida num barco avariado ou a cruzar um deserto num caminhão para encontrar trabalho fora do meu país. A migração segura não pode limitar-se à elite global.*

Figura 3 - Título



Legenda:

Fonte:

Ponte que liga San Antonio del Táchira, na Venezuela, a Villa Del Rosario, do lado colombiano, se tornou símbolo do êxodo de venezuelanos — Foto: Carlos Eduardo Ramirez/Reuters<sup>25</sup>

Segundo a ACNUR, a agência das Nações Unidas para os Refugiados, no ano de 2018, o número de migrantes que conseguiram chegar a Europa através do Mar Mediterrâneo foi de 113.482 e a maioria chegou na costa espanhola. Número bem diferente do que aconteceu em 2015, quando cerca de mais de um milhão de imigrantes chegaram à Europa.

Figura 4 – Título

---

<sup>25</sup> Imagem compartilhada do site G1 acessado em 16 de julho de 2019.



Legenda:

Fonte:

Grupo de migrantes resgatados de uma embarcação com 734 pessoas vindas de Mianmar; eles estavam no mar a mais de dois meses, com pouca água e comida Foto: SOE ZEYA TUN / REUTERS<sup>26</sup>

Mas não podemos imaginar que a imigração é um fato recente. O Brasil, vivencia a migração desde a sua origem. O chamado mito da democracia racial, difundido no início do século XX por diversos pesquisadores se embasou na junção das três etnias presentes no território brasileiro e que permitiram a sua formação.

Um grande problema que abrange essas pessoas que chegam em territórios estrangeiros, diz respeito ao seu sentimento de pertencimento. Como se sente esse migrante? De que forma esse lugar que ele escolheu para viver a sua vida o recebe? Deve-se levar em consideração que em muitas vezes essa pessoa não se sente parte do meio em que está, no entanto, não existe uma possibilidade de um outro caminho, de uma outra direção. Como citado acima, muitas dessas dificuldades surgem em letras de músicas e uma letra explica, de fato o sentimento desse migrante,

Não sou brasileiro,/ Não sou estrangeiro / Não sou brasileiro, / Não sou estrangeiro / Não sou de nenhum lugar, / Sou de lugar nenhum / Não sou de São Paulo, não sou japonês / Não sou carioca, não sou português / Não sou de Brasília, não sou do Brasil / Nenhuma pátria me pariu / Eu não tô nem aí /Eu não tô nem aqui

(Titãs, Lugar nenhum)

<sup>26</sup> Imagem compartilhada do site G1. Acesso em: 16 jul. 2019.

E quando se pensa nas dificuldades encontradas por essas pessoas que chegam, não se pode negar duas grandes barreiras: a condição social que estará “disponível” para elas e a barreira linguística. Deixarei explicado os dois problemas, pois eles se unem no momento da chegada. Infelizmente, grande parte das pessoas que chegam na condição de migrante ou refugiados, o fazem sem a certeza de uma condição econômica para levarem as suas vidas. Elas esperam que no país para onde partiram consigam “viver uma vida” bem diferente daquela que tinham em seu país de origem. No entanto, nem sempre isso acontece, apesar de estar proposto em Lei Federal nº 9.459 de 13 de maio de 1997 a saber:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido."

(Diário Oficial de 14 de maio de 1997)

Muitos desses países (tratados como área de atração) veem no imigrante uma forma de “problema”. E esse tratamento, prejudica o imigrante na busca de uma fonte de renda, levando-o a uma vida miserável, sem reconhecer suas atribuições.

Essa vida que o imigrante passa a ter diante dessas dificuldades, o afasta do círculo social que ele almejava participar, levando-o a pobreza que se apresenta como uma consequência, a incapacidade de comunicação linguística, a incapacidade de dominar o código culto da língua, a incapacidade de fazer-se compreender. Afinal, muitos migram para países que não têm a mesma raiz

linguística que os seus. Assim, essas pessoas se tornam “invisíveis”, pois passam a ser “aqueles que não consomem e não o fazem porque não conseguem participar da roda capitalista de emprego x salário. Essa invisibilidade é pertinente a todas as pessoas que não consomem, não participam do globo capitalista, sendo migrantes ou não. Essa condição pós-moderna, onde precisamos comprar, consumir, usar, se instala como um muro para separar aquele que consome daqueles que não consomem, entregando-lhes uma condição de invisibilidade. Para fundamentar esse tipo de “medo”, recorro às palavras de Josué de Castro (1980) quando afirma que *metade da humanidade não come; e a outra não dorme, com medo da que não come.*

Já percorrendo as mídias sociais, em especificamente o Twiter, o professor e pesquisador Luiz Antonio Simas<sup>27</sup> apresenta a Feira de Tradições Nordestinas (no seu início) como um espaço no Rio de Janeiro onde as pessoas oriundas do Nordeste se reuniam e compartilhavam as suas tradições. Ele explica que

A Feira de São Cristóvão, patrimônio do Rio de Janeiro, completa 74 anos em 2019. Hoje conhecida como Centro de Tradições Nordestinas Luiz Gonzaga, a feira foi criada em 1945, no fim da Segunda Guerra Mundial. Na ocasião, Raimundo Santa Helena leu o cordel "Fim da Guerra", enquanto nordestinos radicados no Rio de Janeiro armaram suas esteiras e barracas para negociar temperos, comidas e artesanatos do Nordeste, pertinho da rodoviária em que outros nordestinos chegavam para tentar a sorte. (SIMAS, 2019)

Mas, infelizmente, a nossa sociedade não foi ensinada a reconhecer essas pessoas que chegam em outras terras, sendo nacionais ou internacionais como alguém que pode contribuir de maneira significativa para a cultura local. Esses aspectos já estão cristalizados socialmente e o grande desafio hoje é começar a reconhecer esses imigrantes como coparticipantes dos nossos lugares e não como pessoas que podem ser discriminadas. Milton Santos, geógrafo brasileiro, defendia<sup>28</sup> que *os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais.*

Em 1940, Albert Einstein disse:

<sup>27</sup> Página do Twiter @simas\_luiz, acessada em 20.07.2019.

<sup>28</sup> Fala de Milton Santos no site <[http:// t.co/7tDL6ckwCo](http://t.co/7tDL6ckwCo)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Existe uma incompreensão quando o assunto são imigrantes. O desemprego não cairá ao se restringir a imigração. O desemprego acontece porque há má distribuição do trabalho entre os que são capazes de trabalhar. A imigração aumenta tanto quanto o consumo e a mão de obra. A imigração fortalece não só a economia interna de um país escassamente povoado, mas também seu poder defensivo.

(EINSTEIN, 1940)<sup>29</sup>

Ainda que pareça que esse tema não se relaciona ao ambiente escolar, não podemos continuar as nossas aulas sem sermos bombardeados, a todo tempo, por inúmeros acontecimentos que estão a nossa volta e a migração é um desses temas.

As escolas são ‘*espaçotempos*’ de diversidades e são essas diferenças que as tornam tão ricas e atraentes. As diferenças físicas, étnicas, culturais, de gênero, etárias, são focos de várias discussões. Quando falo de escolas, não me proponho a trabalhar o prédio, o espaço onde esses ambientes estão presentes, mas a constituição humana que permite a existência dessas como instituição, ou melhor, que as constituem. Essas diversidades, na verdade, são fundamentais para que entendamos que a escola é feita por pessoas, que vão desde os estudantes aos trabalhadores braçais que mantêm a escola em condições para serem utilizadas. Essas percepções serão evidenciadas através da produção desses estudantes que irão produzir livros infantis com a temática (migração).

Atualmente, no contexto escolar, um grande desafio tem sido reconhecer a diversidade cultural existente e dar a essa diversidade a condição de respeito, não apenas de tolerância. Faz-se necessário a diferença entre as palavras respeito e tolerância. Atualmente, a palavra tolerância tem sido muito usada por vários setores sociais ao se confrontarem com situações que demonstram terem sido criadas por algum tipo de preconceito.

Tolerar não é respeitar. Tolerar está mais relacionada a palavra suportar, de modo que diminua o conflito e o sentimento negativo no interior daquele que fala. Segundo o dicionário online de Português, tolerar significa sofrer o que não deveríamos permitir ou o que não nos atrevemos a impedir. Ainda consentir, permitir, deixar passar.

Já respeitar ou ter respeito por alguém se justifica por reconhecer que tal fato deve acontecer em caráter permanente, embasado em razões sociais, que, mesmo

---

<sup>29</sup>Em discurso ao lado da “Wall of Fame” de negros, indígenas e imigrantes O discurso foi feito em 1940 na abertura da exposição “Homenagem à diversidade da população dos EUA”, ao lado do “Wall of Fame”, um quadro com o nome de negros, indígenas e imigrantes importantes para a história americana criado pelos organizadores da exposição mundial World’s Fair, em Nova York.

estando perpetuadas na história da humanidade, devem ser confrontadas, por diversos motivos, condição que pode vir a reduzir a alteridade presente em nossa sociedade. No dicionário online, a palavra respeitar significa tratar com respeito, reverenciar, demonstrar consideração, venerar, agir conforme determinações. Se entendemos os diferentes significados das palavras, podemos compreender que tolerar é muito diferente de respeitar. Sobre esse “tolerar”, Conceição Lima<sup>30</sup> explica que

O Brasil é uma imensidão e a África é outro continente, então é preciso que cada um de nós saiba se conhecer a si próprio, saiba conhecer a sua história e, como diria Paulo Freire: Cada vez que nós ensinamos a ler e a escrever a um homem e a uma mulher, nós estamos a dar a este homem e a esta mulher instrumentos para que ela e ele próprios consigam escrever e reescrever a sua própria história e rever-se nela, sem complexo e com a responsabilidade própria. (LIMA, 2008: 10)

Essas “confusões” semânticas provocadas entre a Língua Portuguesa e a linguagem informal no cotidiano também foram trazidas para os interiores das salas de aula e muitas vezes não encontram um campo fértil para se desenvolver.

Há ainda uma forte resistência do povo brasileiro em se assumir preconceituoso, racista e xenófobo. Esse talvez seja um ponto que poderá ser discutido em um outro trabalho. Mas, diante dessa afirmação, Bastide escreve:

‘Nós, brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto [o preconceito racial] está arraigado ao nosso meio social’. Muitas respostas negativas [que dizem não haver preconceito racial no Brasil] explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (BASTIDE; FERNANDES, 1995: 123)

Como a migração não é algo novo, o mundo sempre conviveu com esses aspectos em diferentes momentos e movimentos, mas nos últimos tempos, esse deslocamento de pessoas tem se mostrado mais intenso seja pela fuga de conflitos armados, de graves dificuldades econômicas ou de avassaladoras situações climáticas.

---

<sup>30</sup> Maria da Conceição de Deus Lima, mais conhecida por Conceição Lima, é uma poeta são-tomense

Atualmente, existe uma grande diversidade entre os termos que permeiam o assunto migração. Ao contrário do que se pode pensar, cada termo remete a uma característica específica que delimita e possibilita seu lugar.

A palavra migrante consiste em uma definição mais uniforme, não existindo em nível internacional<sup>31</sup>. Segundo organizações internacionais e meios de comunicação, o termo 'migrante' abarca migrantes e refugiados. No entanto, isso pode gerar uma certa confusão e consequências para a vida dessas pessoas. Quando se trata de migração, ela é normalmente entendida como um processo voluntário, o que não representa o caso dos refugiados.

No ano de 2009, o Brasil promulgou a lei de anistia aos imigrantes indocumentados. A lei federal n 11.961/09 e o Decreto n 6.893/09 permitiram que essas pessoas passassem a viver no Brasil de forma regular e que conseguissem, a partir daquele momento, a sua cidadania e a sua residência.

Segundo a ACNUR (Agência da ONU para Refugiados)

Refugiados são especificamente definidos e protegidos no direito internacional. Refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de "proteção internacional". As situações enfrentadas são frequentemente tão perigosas e intoleráveis que estas pessoas decidem cruzar as fronteiras nacionais para buscar segurança em outros países, sendo internacionalmente reconhecidos como "refugiados" e passando a ter acesso à assistência dos países, do ACNUR e de outras organizações relevantes. Eles são assim reconhecidos por ser extremamente perigoso retornar a seus países de origem e, portanto, precisam de refúgio em outro lugar. Essas são pessoas às quais a recusa de refúgio pode ter consequências potencialmente fatais à sua vida. (ONU-BR, 2017)

O que importa é que pessoas têm cruzado fronteiras e as escolas precisam conviver com essas diferenças. No entanto, é preciso atentar que, nos dias atuais, não se teme apenas a violência simbólica, mas também a violência física que tem se tornado presente cada vez mais.

---

<sup>31</sup> A Convenção de 1990 sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias define o termo "trabalhador migrante". Ver também o Artigo 11 da Convenção da OIT de 1975 sobre Migrações em Condições Abusivas e Proteção da Igualdade de Oportunidades e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes (nº 143) e da Convenção da OIT de 1979 sobre Trabalhadores Migrantes (nº 97); assim como o Artigo 1 da Convenção Europeia de 1977 relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante



Por isso, se faz necessário valorizar aqueles que chegam, aqueles que estão, aqueles que participam. Como fazer isso aparecer? Alves (2007) no texto que tem por título, “*Faz bem trabalhar a memória*”, ressalta que:

Entende-se, pois, que, todos têm o que falar, certos praticantes graças a experiências agudas porque passaram, por ações muito bem sucedidas – ou ao contrário – dentro de processos curriculares, por certa dinâmica especial que imprimiram a uma atividade pedagógica, se colocam como ‘personagens’ que têm muito a dizer sobre os cotidianos escolares vividos. Sem a ilusão de estar ouvindo ‘a verdade’, o pesquisador com os cotidianos, deve se colocar disponível para ouvir o que vai ser dito, entendendo os significados do que é narrado para quem o faz, dentro das redes a que o mesmo pertence. (ALVES, 2007: 14)

O termo escola<sup>32</sup> é amplamente utilizado em vários setores da sociedade. Nos últimos meses, ao longo do ano de 2018, esse termo passou a aparecer, em situações contraditórias, no campo político. As campanhas eleitorais fizeram com que muitas pessoas voltassem os seus olhos e os seus comentários para o que estava acontecendo dentro dos ‘*espaçostempos*’ escolares extremamente diferenciados e nos quais processos múltiplos e diferentes acontecem.

Esses ‘*espaçostempos*’ serão visitados, questionados, analisados e citados nas páginas dessa dissertação. Esse trabalho não dará conta de responder todas as questões que envolvem as escolas mas irei partir de uma pergunta que, ao meu ver, pode ser considerada como inicial nesse processo. O que é uma escola?

Mesmo parecendo retórica, as respostas para essas perguntas envolvem muitos pontos a serem discutidos e esse trabalho vai prosseguir com a ideia de falar acerca daqueles que “fazem” as escolas. Não entendo as escolas como, simplesmente, uma junção de salas que são usadas para que os estudantes assistam aulas de professores e professoras. As escolas são muito mais do que isso. As escolas são feitas de pessoas, por pessoas e para pessoas que vão muito além de serem, apenas, discentes e docentes. Uma instituição escolar conta com seres humanos que muitas vezes não são notados, mas que se apresentam como pilar na formação educacional. Dessa forma, entendo que as escolas não são, apenas muros de concreto analisados pela construção civil, mas conta com as emoções, ações e relações daqueles que estão em seu interior e seu exterior, em

---

<sup>32</sup> No grupo de pesquisa consideramos que o que existe e deve ser escrito são escolas – em suas diferenças e multiplicidade. Mantive o termo aqui no singular porque é assim que os textos oficiais se referem a esta instituição, sempre de forma generalizante e abstrata.

seus tantos '*dentrofora*', como dizemos no grupo de pesquisa, como explica Alves (2012)

[...] narrativas e imagens permitem mostrar tanto as relações múltiplas entre redes educativas cotidianas, bem como permitem compreender que os movimentos, dentro dessas, são feitos em todos os sentidos, já que vão sendo encarnadas nos seus múltiplos '*praticantespensantes*', em processos cotidianos. (ALVES, 2012: 13)

Como trabalhamos com a ideia de redes educativas e desses '*dentrofora*', só podemos tratar das questões das escolas – em especial aquelas que se relacionam com os currículos escolares – compreendendo que existem, permanentemente, relações dos tantos '*praticantespensantes*' (OLIVEIRA, 2012) dos cotidianos com o que se passa no interior das escolas.

O direito à educação é garantido por lei, segundo o artigo 6º da Constituição Federal de 1988. No artigo 205 da mesma Constituição a educação é elevada ao nível dos Direitos Fundamentais do Homem, com o princípio da sua universalidade. Dessa forma, se trata de algo necessário para se alcançar a total dignidade humana. Devido a isso, é necessário que a aplicação desse direito aconteça de forma exitosa e eficiente, promovido e oferecido através de um amplo acesso.

No entanto, é sabido que não basta que o acesso seja amplo. Para que se entenda o que se passa no ambiente escolar, é necessário que se compreenda por quem as escolas são feitas. Assim, assumindo a ideia de redes educativas, vamos compreender que sua existência tem a ver com inúmeros e diferentes interesses, que para sua existência vão indicar diferentes necessidades e possibilidades. Desse modo, as escolas, são '*espaçostempos*' de lutas. Nesse sentido, se trabalhamos com essa ideia, aceitamos, como ainda muitos fazem que

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CAVINEZ, 1991: 33)

Assim, incorporando esta posição, entende-se que há um papel político e social das escolas e que esse ambiente se torna responsável por formar, junto a outras instituições sociais, o ser '*cidadão*'.

No entanto, de forma recorrente esta ‘missão’ é dada às escolas em sucessivos documentos oficiais – em diversas instâncias do poder - sem que se organize, de forma coerente, com condições humanas e materiais, processos para que esta missão possa ser cumprida.

Por outro lado, os processos internos às escolas nos têm mostrado que, ao lado de ações que seguem os modelos, muitas vezes impostos, existem ações criativas que escapam dos processos homogenizadores que podem ser encontradas a partir de um olhar diferenciado sobre o currículo, como defende Lopes (2008).

Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa, quando associados a uma dada teoria curricular. A incorporação do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação. (LOPES, 2008: 33)

Assim, nas pesquisas com os cotidianos foi possível perceber que, de modos diversos, normas propostas oficialmente vão, nas escolas, se entrelaçando a ações internas que vão permitindo formações diferenciadas aos que nelas estão. Berino e Soares (2012) explicam essa relação escola-professores-estudantes ao afirmarem que

O que valorizamos é a criação permanente e mutante, por meio de negociações e traduções, às vezes consensuais, às vezes contraditórias, mas sempre disputadas, das condições para uma vida em comum, sem as quais nem a educação, nem o político, nem a vida em sociedade seriam possíveis. Trata-se da produção e da produtividade de interesses e conhecimentos comuns e, ao mesmo tempo, múltiplos, incluindo-se aqueles que orientam e transformam valores e atitudes, negociados e partilhados entre experiências, lógicas e modos de vida singulares em meio às *operações de praticantes*, e que impulsionam o agir em conjunto em direção à plenitude da vida. (BERINO; SOARES, 2012, p. 64)

Esse ambiente que foi moldado através de um projeto político chamado currículo, serviu para dar conta, em muitas vezes de questionamentos trazidos para o ambiente pedagógico, mas a escola é um ambiente de transformação, não só para os docentes, mas, principalmente para os discentes. O encontro com o outro é capaz de trazer perspectivas nunca dantes pensadas ou imaginadas, mas que surgiram e têm suas respostas a partir dali. Esse movimento é o que Garcia (2012) chama de “um outro olhar”.

Diferentes formas de ter razão, o que fazia toda a diferença e que nossa prática docente e prática investigadora iam se confirmando, chegamos por exemplo, a que tantas vezes o que se considera erro, nada mais é do que outra razão que resulta de um outro olhar, um olhar que vê outra coisa diferente do que a professora, como nós, foi ensinada ser a única razão. E com Bakhtin fomos aprender a ver um sentido de visão só possível com o olhar do outro que pode ver o que não vemos. Afinal, Boff cada vez se mostrava mais certo quando afirmava já, há muito tempo, que o ponto de vista nada mais é do que a vista de um ponto. Quando começamos a ver o que antes não víamos, passamos a puxar fios de outros autores que, com seus outros olhares iam nos ajudando a ver melhor o que pouco a pouco se tornava mais claro. (GARCIA, 2012, p. 171)

Da mesma forma, defendo que esse ambiente não deve ser completamente moldado e formatado de modo que as alterações não consigam alcançá-lo. Os ‘*espaçostempos*’ das escolas precisam ser de escuta, de reconhecimento e de compreensão, seja no sentido de ‘*aprendizagemensino*’ de conteúdos como no entendimento das diferentes nuances cotidianas de seus integrantes.

Para Caldas (2007:2) *A educação precisa necessariamente comprometer-se com o processo de transformação social*. Para que isso aconteça, cabe a escola formar cidadãos críticos, permitindo que o aluno pense, reflita, crie, classifique, tire as suas conclusões. Essa possibilidade se dá a partir de uma metodologia que seja participativa e desafiadora que permita ao aluno falar, opinar, formular hipóteses, trocar informações com os colegas argumento sobre o seu ponto de vista.

Mas como esses processos cotidianos ocorrem? Como docentes e discentes se movimentam no sentido de criar coisas novas nos processos curriculares? Para responder a estas questões é preciso reconhecer que

[...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” esse processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam. (ALVES, 2003, p. 66)

Com isso, algumas perguntas passam pela cabeça de muitos professores, independente do segmento em que trabalham: “De que forma eu vou transformar

tudo o que estou aprendendo em algo prazeroso para ser usado em minha sala de aula? “Como esses ensinamentos podem se mostrar de forma concreta e não abstrata para o corpo discente?” Oliveira (2005) comenta sobre essas indagações ao afirmar que *se queremos melhorar nossas práticas, precisamos criar, não novas formas, mas novos modos de interação entre a academia e os saberes e fazeres dos docentes que estão nas escolas*. Ou ainda nas palavras de Amorim (2005) quando afirma que *as relações entre formação de professores e professoras e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação, metamorfose, incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e de reinventar identidades*.

Para um melhor entendimento desses questionamentos, lanço-me à fala de Deleuze (1995) quando comenta sobre aula.

O que é uma aula?

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Um aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas tem de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (DELEUZE, 1995)

Nesse ponto, entram em evidência os tantos artefatos culturais que nos rodeiam: imagens, sons, textos, filmes, aparelhos – televisão, telefones celulares, computadores etc – e muitos outros. Tudo aquilo que podemos utilizar, transformando-os, pelo uso diverso e múltiplo, em artefatos curriculares. Entramos – docentes e discentes – em contatos com estes artefatos nas tantas redes educativas por onde circulamos,

[...] essas intrincadas redes de poder, de conhecimentos e significações, que formamos e que nos formam, são trançadas, cotidianamente e na longa duração. Todos os ‘espaçotempos’ de ação política seja, eles locais, regionais, nacionais ou mundiais, são sempre – e também – cotidianos. Vivemos todos e todas em mundos cotidianos. A ideia de que temos esferas de ações diferenciadas em que umas são políticas e as outras são de execução é equivocada. (ALVES, 2012, p. 27)

A compreensão do modo como as relações estabelecidas nessas redes e entre elas, pelos '*praticantespensantes*' das escolas, se dá na nossa formação, é uma das ideias-chave do grupo de pesquisa ao qual estou relacionada. Essas redes, nos permitem reconhecer as nossas relações com o mundo e com aqueles que estão a nossa volta, nos fazem compreender o ser humano e a forma como nos constituímos como tal. Ou seja, as redes educativas nos apresentam como seres participantes no/do/com o mundo numa condição de criadores de '*conhecimentossignificações*' em nossas tantas '*prácticasteorias*' docentes, nos mostrando que somos seres inconclusos, mas criadores, permanentemente. Isto nos faz compreender que nossos estudantes têm essas mesmas condições já que, no grupo de pesquisa, admitimos que nosso processo formativo acontece ao mesmo tempo com todos os envolvidos, ou seja, uma formação contínua de docentes e discentes que se dá em diferentes '*espaçotempos*'.

Ainda nessa perspectiva, que docentes e discentes são apresentados nesse trabalho como autoras/autores, que demonstrarão seus modos específicos e singulares de criar processos curriculares e artefatos.

Não foi difícil traçar os temas que eu queria '*conversar*' e criar com os estudantes que são comigo '*praticantespensantes*' da pesquisa. Eu quero articular duas linhas de pensamento: por um lado, a questão migratória e a sua relação com as escolas; de outro lado, a questão do racismo em nosso país, lembrando com Munanga (2004:24) que "*o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas*".

Se entendemos que as escolas são '*espaçotempos*' potentes de troca, de descobertas, também podemos compreender que são, também, '*espaçotempos*' que nos levam à reflexão. Refletimos sobre a questão, com as palavras de Munanga (2008)

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2018, p. 13)

Assim, a partir das minhas inquietações com essas questões, resolvi unir um ponto ao outro, trabalhando com os movimentos populacionais de África na direção do Brasil, no período das invasões europeias em território americano, que existiram devido à demanda de uma grande quantidade de mão de obra, fato que resultou num regime escravista para a lavoura, bem como com os movimentos migratórios da atualidade, sempre levando em consideração os ‘*praticantespensantes*’ e o ambiente escolar.

Trindade (2013) defende que

Africanidade ou brasilidade, afro-brasilidade ou brasilidade afro, não importa. Assim, como não importa relacionar (...) as fontes que alimentam as minhas reflexões teórico-práticas, como a fonte da afetividade, da escuta, do compromisso com a luta contra o racismo, do prazer de conhecer, de aprender, de descobrir, da escuta, do olhar, do encantamento com a vida e com a diversidade humana... o que importa é o que temos o desafio de unir nossas partes, nossas dimensões espartilhadas pelo racismo, pelo machismo, pelos sectarismos e etnocentrismos e frente a nossa diversidade étnico-racial, cultural, diante, também, do desafiante território da construção, enquanto educadoras e educadores brasileiros, de uma pedagogia *brasilis*, uma pedagogia com/da e para a real e diversa população brasileira. (TRINDADE, 2013, p. 27)

Por várias vezes ao longo desse texto, utilizo o termo diáspora que durante muitos anos foi usado para explicar os deslocamentos do povo judeu e que deu origem a formação de comunidades judaicas fora de Israel. No entanto, atualmente, esse termo não está relacionado apenas ao povo judeu, mas aos diversos deslocamentos que acontecem no mundo. Nesse trabalho, o termo diáspora (originário do grego *diásporá*, significa *dispersão*) vai estar relacionado a dois significados encontrados no dicionário online Porto Editora. São eles:

1 – Dispersão de um povo causada por motivos de perseguição ou discriminação política, étnica ou religiosa

2 – Saída forçada de sua pátria

A diferença da diáspora africana para as outras diásporas é que nos últimos quinhentos anos, ela foi provocada por um processo compulsório. Essas pessoas foram sequestradas, amarradas e deportadas para lugares que nem imaginavam existir. Houve uma dispersão, criada pelo tráfico negro a partir do final do século XV e, antes disso, essa diáspora já acontecia provocada pelos países árabes que também retiraram do continente africano, pessoas para serem escravizadas.

Borges (2019) no prefácio do livro *Olhares Negros* afirma que

Seguindo a tarefa de etiquetar os momentos históricos, eu arriscaria dizer que a nossa época, o século XXI, está sendo marcada por embates na ordem do imaginário, por uma guerra de imagens e signos, por uma sede de representações e visibilidade (...) Não sem motivos, entre as certezas que cultivamos, ainda que provisórias, em tempos tão voláteis, seguro-me a essa ideia de modo ferrenho, como um horizonte epistêmico. (BORGES, 2019, p. 7)

Mesmo sendo um país extremamente miscigenado, a sociedade brasileira ainda carrega uma divisão social e econômica profunda, com um movimento de criar a invisibilidade daqueles que estão nos estratos menos – ou nada - favorecidos da sociedade. O sistema global hoje só existe e se sustenta porque fazemos parte de um mundo em que a exclusão, a segregação, o racismo e o elitismo são características mantidas e propagadas. Não se pode ver a apropriação de culturas marginalizadas com bons olhos, porque quem marginaliza é o mesmo que se apropria, é algo muito mais amplo que mera globalização, é um processo para a manutenção das mazelas. A discriminação passa a ser, assim, o preconceito em forma de ação. O racismo é uma espécie de negação de um ser que foi construído por aqueles que detinham o poder.

Na fantasia ocidental, o humano (homo) é sujeito da razão e a razão é helênica ou europeia: a liberdade, permitida pela razão representa o distanciamento entre o homem e a natureza. Para Hegel, a história humana – o desenvolvimento do espírito absoluto rumo à consciência concreta de si – teve o seu ápice no Ocidente. Contudo, nesta narrativa, as pessoas que descendem da África não são homens (nem no sexo nem no gênero), pois não romperam com a natureza: são corpos selvagens e incivilizados, e não sujeitos de si. São apenas escravos do desejo dos verdadeiros sujeitos – os brancos. Os negros e as negras não são nada! Sequer são notados como partícipes da história, mas, se ainda assim não puderem ser ignorados na narrativa de algum branco protagonista, não figurarão como “homens” (do húmus), apenas como negros. O racismo é a negação substancial – e não apenas linguística – da humanidade das pessoas negras. (FAUSTINO, 2019, p. 15)

Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros” no século XIX para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. A condição de ser branco, cristão e heterossexual permanece como um passe para ser aceito completamente no âmbito social dos mais bem-sucedidos. Quijano (2009), ao explicar sobre racismo, defende que



O “racismo” nas relações sociais cotidianas não é a única manifestação da colonialidade do poder – mas é, sem dúvida, a mais perceptível e onipresente. Por isso mesmo, não tem deixado de ser o principal campo de conflito. Enquanto ideologia, em meados do século XIX se pretendeu inclusive apresentar o racismo como uma teoria científica. Nesta pretensão se apoiou, um século depois, o projeto do Nacional-Socialismo, mais conhecido como Nazismo, de dominação mundial alemã. (QUIJANO, 2009, p. 44)

Todas as instituições existentes – e as escolas entre elas - se articulam com essas características da sociedade. Ou seja, são portadoras de micro-poderes que isolam e tratam mal aqueles que formam os estratos periféricos. Nesse sentido, pode-se afirmar que mesmo dentro do ambiente escolar, os problemas que afligem o cidadão brasileiro são verificados. Afinal, as escolas não são feitas, apenas, de muros e paredes. Ela é feita por pessoas que se relacionam com as formações recebidas nas tantas redes que formam.

Mesmo apresentando extrema diferenciação em seu interior e sabendo do que acima indicamos, as pesquisas com os cotidianos têm buscado compreender – e facilitar o surgimento – as ações que permitem mudanças efetivas deste quadro, facilitando o surgimento de outras ações do mesmo gênero, apoiadas nas ideias de empoderamento, resistência e criação. Assim, podemos afirmar que as pesquisas com os cotidianos têm como grande questão comum a seguinte: o quê, para além das relações de poder é criado nos cotidianos? A esta questão busca responder com preocupação especial aquilo que se dá nas escolas, nas relações entre seus ‘*praticantespensantes*’ em processos de criação e o racismo é um desses temas e como esse racismo estrutural que oprime a sociedade brasileira consegue atravessar os muros das escolas esse instalar entre o corpo discente. Daí a necessidade de se observar o processo decolonial. Santos (2019) explica que

Na nossa compreensão, a colonização não é um fato histórico, é um processo histórico. Nós não perdemos nessa história. (...) O colonialismo gosta de denominar. Uma das armas do colonialista é dar nome. Em África, nós não éramos chamados de negros antes de o colonialista chegar. Tinham várias denominações, autonominações. E o que os colonialistas fizeram? Denominaram: chamaram todo mundo de negro. E eles usam uma palavra vazia. Uma palavra sem vida, que é para nos enfraquecer. (SANTOS, 2019, p. 24-25)

Neste sentido, lembramos que Candau (2008:54) escreve que “o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada

*peessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social*". E vamos compreendendo nas pesquisas com os cotidianos, com a contribuição de Certeau (2012) e daqueles que com ele buscam 'conversar', que seus 'espaçostempos' são necessariamente de criação.

Vamos identificando, ainda que os '*praticantespensantes*' – docentes, discentes, dirigentes, servidores diversos, responsáveis pelos estudantes, comunidade local – vão de múltiplas formações em diversos 'espaçostempos' trazendo para 'conversas' aspectos múltiplos, como a presença do preconceito racial, em nossa sociedade.

Nesse sentido, vale lembrar um escrito de Munanga:

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou efetivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais (...) [considerando] (...) a população branca, independentemente de suas diferenças (...) [como a que pode dirigir a sociedade]. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo subalterno (...) [esses são entendidos como incapacitados de dirigir a sociedade]. Certamente, tem-se uma cultura de massa, produto da tecnologia, dos meios de comunicação e do consumo, que abarca todos os brasileiros brancos, negros, orientais e todos os povos do mundo dentro da chamada cultura globalizada [mantendo essa estrutura piramidal da sociedade]. (MUNANGA, 2004, p. 31-32)

Essa divisão, definida por Munanga (2004) pode ser entendida a partir de escolas, pois dessa forma, esse ambiente pode ser caracterizado por processos de exclusões. Nesta direção, Esteban (2012) afirma que:

[...] a sulternização<sup>33</sup> demarca os processos escolares comprometidos com a inclusão de todos, de modo a esvaziar sistematicamente a potência da diferença que a efetiva presença de todos traz para a escola (...) As práticas escolares cotidianas não estão à margem dos exercícios cotidianos da colonialidade do poder. (ESTEBAN, 2012, p. 125)

Além de estar presente nas instituições de ensino, o "lugar do negro" foi demarcado o tempo todo pela política brasileira, ou da coroa portuguesa, se levarmos em consideração que o período de escravidão no Brasil se deu ainda no período colonial. Assim, o governo imperial e republicanos demarcaram esses

---

<sup>33</sup> Este termo aparece em livro organizado por Santos e Menezes (2009) em relação as possibilidades e necessidades de criação de epistemologias e ações para as nações localizadas no sul do mundo que não fossem referidas ao que se cria nos países do norte que, historicamente, criaram hegemonias teórico-epistemológicas.

lugares com base na condição civil e legal do país, através de leis, a citar: em 1837 – A primeira lei com base educacional: ficava determinado que os negros não podiam frequentar as escolas. Em 1850 – na Lei de Terras do governo imperial, ficava determinado que os negros não podiam ser proprietários de terra. Em 1871 – foi proclamada a lei do Ventre Livre, assinada pela princesa Isabel enquanto o seu pai, o Imperador estava fora do país. Nessa lei, ficava a seguinte pergunta: Quem nascia livre se aquelas crianças estavam “presas” aos seus donos até os 21 anos de idade? Ainda no período colonial, em 1885 – a Lei do Sexagenário, que determinava que todos os escravizados com mais de 60 anos seria liberto. Essa lei recebeu um apelido de “gargalhada nacional”, afinal, a média de vida do escravizados nessa época girava em torno de 40 anos. Como última investida do período colonial, em 1888, houve a assinatura da Lei Áurea, depois de 388 anos de escravidão. A lei determinava que, a partir daquele momento, não haveria mais escravos no Brasil. No entanto, não aconteceu nenhuma investida social com o objetivo de colocar aquelas pessoas que “estariam livres” integradas na sociedade.

Já no período republicano, em 1890, foi assinada a Lei dos Vadios e Capoeiras. Com essa lei aquelas pessoas que “perambulavam” pelas ruas sem trabalho ou residência comprovada iriam para a cadeia. Podemos imaginar qual era a cor da população carcerário daquela época? E nos dias de hoje? Em 1968 – foi assinada a lei do Boi – essa foi a primeira lei de cotas. Mas não foi para os negros. Foi para os filhos dos donos de terras que conseguiam vagas nas escolas técnicas e nas universidades.

Apenas em 1988, nasceu a nossa atual Constituição, também chamada de Constituição cidadã. Foram necessários 488 anos para se ter uma constituição que dissesse que racismo é crime. Em 2001 na Conferência de Durban – promovida pela ONU, o Estado reconhece que terá que fazer políticas de reparação e ações afirmativas. Em 2003 com a lei 10.639 fica estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional, fica obrigatório incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-brasileira. Sobre essa lei, muitos estudiosos colocam os seus escritos, mas se utilizo das palavras de Odete Semedo<sup>34</sup> quando explica

---

<sup>34</sup> Maria Odete da Costa Soares Semedo é uma escritora, política e professora universitária da Guiné-Bissau. É atualmente investigadora, na capital guineense, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, para as áreas de Educação e Formação

Quando eu tive conhecimento dessa lei, eu disse: bom, eu acho que o Brasil pôs na mesa o assunto para ser discutido, um assunto que me parece que é um assunto tabu. As pessoas não querem falar de racismo, em discriminação, no negro e de várias coisas, parece que a história nos envergonha. Então, essa lei vai permitir um olhar para trás, um olhar para a história do Brasil, um olhar sem complexos, eu espero. E mesmo que seja um olhar com complexos, mas desde que permita a abordagem do problema já está a pôr à mesa uma questão que é uma questão não só brasileira, mas africana e universal, porque o racismo, a discriminação, não é só no Brasil, não é só em África. Há um pouco em cada canto dos países da Europa ou da América do Norte. O meu olhar sobre essa lei é que ela vai permitir um olhar para trás, um olhar o presente e, em perspectiva, o futuro sem receio, sem complexos, isso é o que eu vejo. Eu acho também que que essa lei vai permitir um olhar sobre a África com outros olhos, não um olhar de uma África folclórica, não a África de guerras, de fome, mas uma África que é como um continente com vários países, com várias culturas, várias línguas, várias maneiras de estar, de viver, de olhar o mundo. (SEMEDO, 2008, p. 10)

Em 2010, com a lei 12.288 é assinado o Estatuto da Igualdade Racial, em um país que se nega a reconhecer o racismo estrutural e institucional.

Diante de todas as atribuições legais, regimentadas pelo Estado, existe uma luta de um povo que busca o seu reconhecimento, seja ele nas instituições de ensino ou no mercado de trabalho.

O projeto que o grupo de pesquisa está realizando e este que estou desenvolvendo para minha dissertação vai nesta direção: criar '*prácticasteorias*' que permitam mostrar o que de criativo existe nos processos curriculares cotidianos, rompendo com a ideia de que neles só existe reprodução e repetições de um sistema que vem se mostrando desde o início das nossas instituições de ensino.

Não é de interesse do nosso grupo reproduzir um ambiente que tem existido há muitos anos. É necessário seguir um caminho que permita aos nossos estudantes e pesquisadores fugir das amarras da alienação, da reprodução voluntária de um modelo que tem se mostrado dominante e que tem persistido ao longo dos séculos, parafraseando Quijano, *é preciso descolonizar a universidade*. Tratar assuntos polêmicos e pertinentes à sociedade atual, muitas vezes nos causam alguns "problemas", sejam nas escolas ou nas nossas redes de amizades e pesquisa.

Apesar das mudanças sociais presentes na atualidade, ainda existe uma sociedade de privilégios e esse trabalho caminha na possibilidade de reconhecimento e igualdade entre os povos, passeando pela questão imigrantes/escolas/superação de preconceitos. Isto é possível, pela compreensão que temos das múltiplas relações que as escolas estabelecem, por ações de seus

diversos *'praticantespensantes'*, com as tantas redes educativas que todos formamos e nas quais nos formamos. Neste projeto, como já disse, pretendo pensar, particularmente, como funcionam as seguintes redes educativas: das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas e a das *'prácticasteorias'* de criação e "uso" das artes que são aquelas que melhor trazem compreensão ao trabalho que realizo.

Essas *'práticaspedagógicas'*, é explicada por ALVES (2019:111) ao afirmar que existe um conjunto de *'prácticasteorias'* escolares quando observamos os acontecimentos pertinentes ao ambiente escolar e que esses acontecimentos articularam a vida nos/dos/com os cotidianos escolares, além dos tantos *'dentrofora'* das escolas e das diversas redes complexas e educativas que criamos e nas quais participamos.

Diante das possibilidades existentes, o trabalho curricular com filmes, com as *'conversas'* que possibilitam enquanto expressão cultural, e com a produção de livros pelos estudantes, entendemos que poderemos contribuir para pensar, um pouco mais, as possibilidades criativas nos cotidianos escolares. Em relação a esses últimos artefatos culturais – livros - acompanhamos o pensamento de Candau (2007) quando escreve:

Não seria oportuno, então, que buscássemos na escola, verificar se como tais questões se expressam nos livros (...)? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas "lacunas" neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares, pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro (...) e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos estudantes. (CANDAU, 2007, p. 24)

Antes de enveredar pelo último capítulo dessa dissertação e mostrar o que foi produzido pelos estudantes, ainda vou destacar alguns pontos que dizem respeito a esse ambiente fértil, agradável e opulento que criado nas escolas quando nos permitimos modificar o que já está sendo trabalhado. É nesses *'espaçostempos'* que encontramos a esperança do novo. Quando olhamos para as novas turmas como um espaço em branco, repleto de muitas individualidades e possibilidades e que precisam ser pensados em conjunto. A partir da junção de uma turma, novas

tessituras começam a se formar seja na educação básica ou no Ensino Superior. Isso nos ensina que existem modos de fazer e de criar ‘*conhecimentossignificações*’ diferentes daqueles que nos foram ensinados e que nem todos os já existentes precisam ser reproduzidos, Alves (2011).

### **3 COMO QUESTÕES SOCIAIS SE TRANSFORMAM EM QUESTÕES CURRICULARES E COMO ARTEFATOS CULTURAIS SE TRANSFORMAM EM ARTEFATOS PEDAGÓGICOS - O COTIDIANO SE TRANSFORMANDO EM CURRÍCULO**

Os livros não matam a fome, não suprimem a miséria, não acabam com as desigualdades e com as injustiças do mundo, mas consolam as almas e fazem-nos sonhar.

*Olavo Bilac*

O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.

*Mario Quintana*

Os livros são objetos transcendentos  
 Mas podemos amá-los do amor táctil(...)  
 Domá-los, cultivá-los em aquários  
 Em estantes, em gaiolas, em fogueiras  
 Ou lançá-los pra fora das janelas  
 (Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)  
 Ou – o que é muito pior – por odiarmo-nos  
 Podemos simplesmente escrever um (...)  
*Caetano Veloso. Livro. Plygram, 1997*

Aos poucos, o meu trabalho de dissertação começava a ser desenhado e não era apenas por mim, a pesquisadora. Ele estava sendo traçado por muitas mãos, mostrando, na prática o quanto as redes nos formam, informam e nos permitem formar.

Ao sugerir esse trabalho para as minhas turmas de Ensino Médio do Curso Normal, confesso que a reação dos estudantes, no primeiro momento, foi de euforia. Todos se interessaram por fazer aquele trabalho. Mas como várias coisas na vida, os caminhos que imaginamos não são os mesmos que traçamos. A euforia dos

“futuros autores”<sup>35</sup> também me tomou de sobressalto, mas os percalços do caminho começaram a aparecer. Era um momento de desafios e nesses casos, muitas vezes nos colocamos em uma posição “sem caminhos”, “sem continuação”. Mas, aquele desafio já tinha sido lançado e precisava ser transposto, afinal usando as palavras de Mark Zuckerberg *O grande risco é não assumir nenhum risco. Em um mundo que muda, de verdade, rapidamente, a única estratégia com garantia de fracasso é não assumir riscos.*

A ideia foi lançada, de fato, no mês de abril do ano de 2019 e os preparativos para a elaboração dos livros, começavam aos poucos a aparecer nas falas daqueles estudantes. Ao todo, seriam formados cinco grupos e as histórias que contariam nos livros seriam de autoria de cada grupo, depois de vários encontros para debates e apresentação do que estava sendo feito.

No entanto, no mês de julho/2019, devido a um problema na escola, retirei a minha matrícula daquela unidade escolar. Naquele momento, imaginei que todo o trabalho que estava sendo realizado com aqueles grupos estaria sendo jogado por água abaixo. Por dias fiquei sofrendo, imaginando qual seria o próximo passo já que eu não estaria mais presente com aquelas turmas. Naquele momento, senti “na pele” a nossa ligação com as redes. Estar fora daquele ambiente me aterrorizava de tal modo que o meu corpo reclamava com dores físicas e insônias. Afinal, como escreveu Charles Baudelaire (1821 -1867) *A única obra demorada é aquela que não nos atrevemos a começar. Ela se converte num pesadelo.*

Depois de muito pensar e conversar com a direção, com o corpo discente e com a minha orientadora, foquei na minha dissertação e resolvi enfrentar os desafios que estavam sendo lançados, mesmo estando em outra escola. Mas o contato com eles não se daria mais semanalmente. Isso também se resolveu diante dos recursos tecnológicos (no uso da tecnologia como artefatos culturais) presentes no mundo atual. Mesmo sem estar com eles, conversávamos sempre via redes sociais e eu os visitava quinzenalmente para que o projeto não fosse esquecido. O uso dessas redes passa a nos permitir olhar mais a fundo do que realmente se apresenta. Elas nos ajudam nas relações que podem ser estabelecidas na organização da pesquisa, como era o meu objetivo com esse trabalho.

---

<sup>35</sup> Escolhi esse termo “futuros autores” para nomear os estudantes que participaram desse trabalho com o objetivo final de produção de um livro. Em outras partes do trabalho, esse termo aparecerá nomeando-os.

Encontrei um grande apoio na direção da escola, que me permitiu dar prosseguimento ao trabalho e na vontade daqueles que se dispuseram a continuar o projeto mesmo com a mudança da sua professora. Sem esses dois pontos de apoio, esse trabalho não aconteceria. E assim, fomos em frente.

Os grupos se reuniam entre si e nos dias combinados, eu me reunia com eles. Dos cinco grupos, restaram apenas três. Desses três grupos, eu pude contar para a minha dissertação com três produções que se basearam nas seguintes escolhas: um livro físico chamado *Fada madrinha do Tour*, um livro sensorial chamado *As aventuras de Radu*; além de um livro digital que está instalada na plataforma wattpad e se chama *Um mundo mágico na França*.

Não tenho palavras para explicar o que senti ao receber “a finalização daquele trabalho”: os livros. Era um misto de alegria, euforia e excitação que ainda hoje ao lembrar me regozijo. Mas devo deixar explícito que, para mim, todo esse trabalho só comprovou como as redes se entrelaçam.

Ao longo da semana final para a entrega dos livros, muitos acontecimentos permearam a minha vida e a vida dos “futuros autores”. Eles estavam envolvidos com avaliações, festa na escola pelo dia dos professores e o meu prazo também estava se findando. A ansiedade tomava conta dos dois lados. Mas no dia marcado, deu tudo certo e mais que isso, a mágica das ‘*aprendizagensensinos*’, do relacionamento entre professora e alunos se fez presente mais uma vez e as palavras que eu ouvi ao receber os livros ficarão gravadas para sempre em minha mente.

Era a tarde do dia 18 de outubro (2019), uma semana depois do primeiro prazo que marcamos e chegar na escola naquele dia, me deixou mais certa do amor e dedicação que tenho com a minha escolha profissional.

Ao longo do caminho, encontrei duas alunas que tinham participado do projeto e ouvi-las falando sobre, me levou a uma felicidade surpreendente. Quando cheguei ao colégio, vi ao longe a Rafaela Estrela, uma das autoras do livro *As aventuras de Radu*, que gritava: *Jaque, nós conseguimos. O livro está pronto!* Aquele sentimento em mim, era uma explosão de felicidade. Quando se juntaram, eles e elas começaram a me dizer como foi a elaboração das duas semanas finais, como eles se dedicaram, como gostaram de escrever e pensar juntos sobre a história e o mais gratificante: dois dos três grupos me disseram que aquele seria apenas o primeiro dos outros livros que estavam por nascer.



Essa turma contava com uma história em especial. Sua turma vizinha, tinha uma migrante. Uma aluna que veio de Belém do Pará devido a mudança familiar. Ao chegar na cidade de Rio Bonito (região Metropolitana do Rio de Janeiro), essa aluna perguntava inúmeras coisas que se destacavam a cada dia como parte daquele trabalho que estava se formando. A Ana Carolina (nome dessa aluna migrante) mesmo sem saber, serviu de inspiração para aqueles estudantes escritores, porque no sentido dessa pesquisa, ela era “o outro” que estava ali, no meio deles trazendo as várias contribuições das redes a que pertencia.

Por muitos dias, esses estudantes ficaram pensando no que poderia ser feito e assim como eu falei anteriormente, foram impactados pela surpresa da pesquisa.

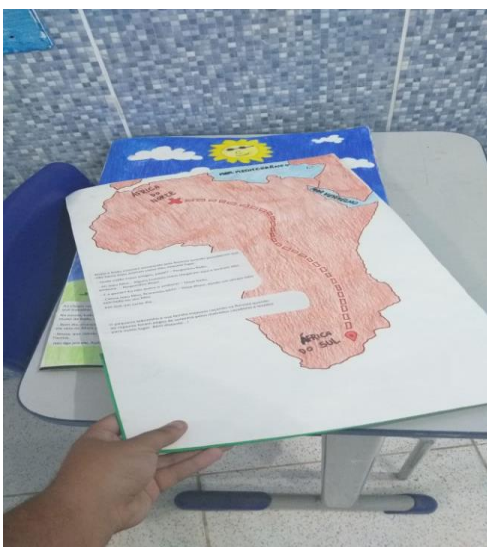
O início do trabalho se deu na apresentação do tema. Aqueles “novos autores” assistiram filmes, comentaram sobre o tema imigração, discutiram o que poderia ser feito, trouxeram exemplos que já conheciam, debateram, muitas vezes de forma calorosa, mas no fim, o resultado foi surpreendente. Para mim e para eles. As escolhas foram pensadas a partir daqueles que eles encontrariam quando ingressassem no mercado do trabalho: os alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

[...] nem só de dados objetivos, concretos e mensuráveis se faz a história da leitura: livros, escritores, leitora, em suma, situações de escrita e de leitura fazem parte também do imaginário social, no qual suas representações se articulam em diferentes graus com os dados que, sobre leitura se coletam em diferentes áreas. As várias artes constituem porta de acesso a esse imaginário coletivo. (LAJOLO, 2020, p. 93)

Os livros produzidos por esses estudantes não seguem uma norma delimitada pela academia, não seguem os parâmetros da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e também não foram inspirados na condição geográfica já estudada por eles no Ensino Médio. Os livros foram pensados para serem lidos e apreciados por crianças, com toda a sua criatividade e os seus “porquês”. Apenas o livro *Um mundo mágico na França* se aproxima da realidade em que vivemos. Ao longo desse capítulo, estarei explicando cada livro e falando sobre as suas peculiaridades.

Nas imagens, a organização e realização dos trabalhos.

Figura 5 – Título



(As aventuras de Radu)

Figura 6 – Título



(Rafaela Estrela, na organização de As aventuras de Radu)

Figura 7 – Título



Figura 8 – Título



Luiz Arthur escrevendo A fada madrinha do Tour)

### 3.1 Sobre o Livro *Fada Madrinha do Tour*

Figura 9 – Título



Fonte:

O livro *Fada madrinha do Tour* foi escrito pelo estudante Luiz Arthur da C Oliveira, que optou em fazer sozinho assim que os seus companheiros desistiram da empreitada. Como ele sempre se mostrou como o mais animado do grupo, não hesitou em continuar mesmo assim. No dia da entrega do livro, ele me dizia:

Jaque, você não imagina o quanto fiquei feliz em escrever essa história. A partir dela, eu descobri para que eu nasci. A minha missão no mundo é escrever e esse só foi o primeiro. Eu quero escrever muitos livros e todos infantis. Quando eu for dar aula, eu usarei os meus livros para ensinar aos meus alunos o que eles podem aprender.

Como não explodir de felicidade ao ouvir isso? Eu não imaginava o quanto aquele trabalho, que era parte da minha pesquisa, pudesse tocar tão profundo o coração daquelas pessoas, que antes de serem estudantes do Curso Normal, estarem em uma escola onde me conheceram, também tinham as suas redes e que, ao longo dos meses de convivência ali no ensino médio, elas foram se modificando.

Nesse livro, *A fada madrinha do Tour*, ele, o autor, desenvolve uma linha de pensamentos que termina em uma moral: o fato de qualquer pessoa poder ajudar aqueles que os cercam. Segundo a história criada por ele, uma menina se perde de seus pais e a partir daquele momento, tudo que seria um caos, se torna um caminho bem mais tranquilo. Ela encontra pessoas que a auxiliam no seu trajeto. E a moral da história? Simples. Todos nós podemos ser uma fada madrinha...

Ao longo do percurso, ela encontra várias pessoas pelo caminho que se dispõem a ajudá-la. E como se encaixa no meu trabalho? Mostrando que a cada lugar que a Beta (nome da protagonista do livro) chegava, alguém se dispunha a levá-la para um “lugar seguro”. Nesse “lugar seguro”, a Beta era a imigrante, ela havia saído do seu reino.

Esse livro não demonstra todas as situações que um imigrante enfrenta em terras desconhecidas, mas o medo que se faz presente, não podia deixar de ser citado. Diante do desconhecido, a protagonista do livro se vê perdida, sem amparo, sem ninguém conhecido e apenas uma pessoa (nesse caso, fada) que a ajuda. Dessa forma, também acontece com as pessoas que saem de seus países pelos mais diversos motivos. Muitos países não estão preparados para receber um fluxo de imigrantes, precisam mudar suas infraestruturas, contar com novos postos de trabalho, disponibilizar rede escolar e saúde pública para essas pessoas que estão chegando de várias partes do mundo.

Esse foi um ponto em que as conversas/aulas tiveram um apoio lúdico. Pensar a chegada dessas pessoas em terras estranhas. Quem estaria nessas terras para ajudá-las? Como elas fariam para não serem vítimas da xenobia? De que forma o lugar para onde elas estavam indo as receberia? Todas essas questões foram levantadas e trouxeram indagações e debates para a sala de aula.

Um outro ponto que deve ser destacado nesse livro são os nomes usados pelo autor. Ele faz uma inversão de Europa e África e demonstra o quanto a Europa pode ser cruel em expulsar e matar os homens, mulheres, crianças e jovens originários da África. Essa outra condição foi muito tratada em sala de aula, como

uma forma de levantar a questão decolonial e deixar de se reproduzir o que nos livros didáticos aparecem com frequência, há tanto tempo. já fazem há algum tempo. Corrêa (2017) explica ao afirmar que

O processo de branqueamento do território é entendido a partir de três dimensões (...) : uma atuando diretamente no ordenamento da ocupação do território, o *branqueamento da ocupação*, outra criando uma imagem e/ou apagando outra – uma geográfica imaginativa dos grupos e seus símbolos – do território, o *branqueamento da imagem* e, por fim, a normatização de uma cultura eurodescendente como única matriz válida em detrimento de outras, o *branqueamento da cultura*. Essas dimensões sintetizam a tentativa de invisibilização e reconstrução sob a ótica eurocêntrica de “territórios não brancos”, ou seja, o apagamento da presença das ‘grafagens’ espaciais, das ‘geo-grafias’ negras e indígenas do território brasileiro. Essas dimensões se articulam mutuamente, estão interconectadas, de modo mais ou menos visível conforme o ângulo de análise em que o território está sendo trabalhado. Porém todas são influenciadas por um padrão nas relações de poder sob o aspecto racial. Envolvem o imaginário e a construção da ideia de raça, como um dos dispositivos que regulam as relações sócias, que não são ‘a-espaciais’, ou seja, elas têm impactos no espaço, na ocupação e na reprodução dos grupos que ali vivem. (CORRÊA, 2017: 123)

Esse assunto foi discutido inúmeras vezes em sala de aula, para esse e outros trabalhos, aparecendo, assim, na produção do Luiz Arthur. Isso demonstra que o assunto decolonialidade não estava presente apenas nas aulas da academia. Não era um assunto que era tratado apenas dentro das universidades, mas chegou as aulas de Ensino Médio e começou a integrar os cotidianos desses estudantes. Além de ser algo que vai permear a imaginação e o conhecimento daqueles que estarão lendo e conhecendo o livro.

Além disso, as fadas que são citadas no livro, não são fadas, mas pessoas comuns que se disponibilizam a ajudar aqueles que estão a sua volta, o “outro”. Pessoas que muitas vezes não contam com títulos ou com o apoio governamental, mas vê nesse “outro”, um sentimento humano, uma igualdade e talvez, uma dificuldade que pode ser amenizada.

### 3.2 Sobre o livro *As aventuras de Radu*

Figura 10 – Título



Fonte:

Já o livro *As aventuras de Radu*, contou com cinco autoras. Ele foi escrito por Carolina Monteiro, Kétlen Paula, Maria Eduarda, Rafaela Estrela, Raíssa Machado e Sarah Almeida. O livro conta a história de um leãozinho que atravessa todo o continente africano e sofre por estar em um lugar diferente. Além de contar com as diferenças em relação ao ambiente, aqueles que o recebem, também se mostram preconceituosos.

Esse livro tem uma história bem diferente da anterior. Ao sentarem para planejar o que seria feito, as meninas demonstraram um foco, um objetivo: escrever para os pequeninos, crianças da educação infantil. E como essa não é uma tarefa fácil, muitas foram as discussões entre elas. As alunas não queriam apenas escrever uma história que seria contada pela mãe, avó ou professora. Elas queriam que as crianças, ao ouvirem a história, pudessem sentir o universo imaginado e sentir, de alguma forma, o que estava sendo lido. Assim, nasceu a ideia de criarem um livro sensorial como uma fórmula de estímulo à leitura e à criatividade. Afinal, “O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora através das influências da atmosfera cultural geral”, como defende Bamberger (1975).

Nessa história, a fantasia também se apresenta. Como falado anteriormente, os livros foram pensados para crianças pequenas, que precisam de estímulos para as mais diversas atividades.

O trajeto feito pelo leãozinho e a sua família, geograficamente não se encaixa nos padrões que são aprendidos nas escolas, devido a diversidade de biomas presentes no território africano. Esse foi um outro ponto discutido em sala de aula. Entrou nesse livro de tal forma como uma maneira de se colocar em evidência uma outra questão: a África é plural. Quando chamamos as pessoas que moram no continente africano de ‘africanos’ apenas, estamos reproduzindo um erro que ocorre há muitos séculos, entender aquele ambiente como um único, não percebendo, ou não querendo perceber os múltiplos e diferentes povos, etnias, línguas, culturas. No entanto, é preciso que se ressalte que estamos falando de um continente com vários países, muito diferente do que se passou quando da Conferência de Berlim<sup>36</sup>.

Essas tantas “áfricas” exigem seu reconhecimento e mesmo,

É importante que a gente lute contra essa ideia de uma África fixa e homogênea que durante três séculos forneceu escravos para o Brasil e procurar pensar, procurar estudar que sociedades eram essas, que culturas eram essa, em que dinâmica eram inseridos esses africanos que vieram

---

<sup>36</sup> Conferência de Berlim: Foi uma reunião que ocorreu entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, na Alemanha. Foi presidida pelo chanceler do Império Alemão Otto von Bismarck. Visava garantir o livre comércio na Bacia do Congo e no Rio Níger, além de pôr fim à escravidão no continente africano. Objetivavam, nesta Conferência, também pacificar as disputas pelas possessões africanas e dividir amistosamente os territórios conquistados entre as potências mundiais sem o consentimento dos donos das terras. Esse interesse todo estava no fato de ser a África rica em matérias-primas e com terras férteis ainda inexploradas.

para o Brasil e que trouxeram tantas coisas importantes. Que trouxeram para o Brasil sua força de trabalho, suas técnicas, suas competências, suas religiões, suas cosmologias, suas formas de entender o mundo, formas essas que ficaram gravadas no modo como o Brasil, como os brasileiros são ainda hoje. Outro ponto importante que a gente deve ressaltar na história africana na sala de aula é a própria história africana em si mesma. Essa África milenar, essas culturas que são múltiplas e interessantes, a gente se deter na história das relações dos africanos com o mundo, nas criações, na emergência de reinos na África ocidental (...) Acho que ela [a África] faz parte do mundo contemporâneo, então, esse interesse pela África como parte do nosso mundo, do nosso mundo globalizado, do nosso mundo que se aproxima cada vez mais pela Internet, pelos fluxos, a África está nesse fluxo e está esperando ser descoberta pelo Brasil. (NASCIMENTO, 2008:7)

Torna-se, assim, central que entendamos que

África não é uma coisa única. Poucos pensam sobre África de forma diferente. Pensam na África das girafas, ou pensam em Aids, ou pensam em guerras, ou pensam na pobreza. (...) As pessoas aprendem muito sobre a Inglaterra e muito pouco sobre África, porque foi assim que eles organizaram o sistema educacional (...). Acho que estou apenas escrevendo histórias sobre pessoas que vivem em um tempo em que o colonialismo é parte integral de nossas vidas. Mas isso não significa que as pessoas não tenham [iniciativa]. Os africanos são pessoas que têm iniciativa. (ADICHIE, 2019:7 12)

No entanto, a fantasia e a ludicidade estão o tempo todo presente nas páginas do livro escrito por essas estudantes. Nessa história, há a conversa entre os personagens animais e os humanos, e isso se apresenta como uma forma de integração entre os seres.

A localização geográfica de onde o leão Radu morava não condiz com o que é apresentado nos livros didáticos e esse foi mais um ponto discutido – ele começa sua história no Saara, região desértica, quando os leões são encontrados na região de savanas da África. No entanto, o que estava como foco ali, não eram as dúvidas de localização ou as condições de biomas que qualquer pessoa com conhecimento geográfico faria, mas as relações que se estabeleciam entre os personagens, as diversas redes que estavam sendo formadas e as dificuldades para que elas acontecessem.

Esse detalhe também foi muito discutido. Se resolver as importâncias do que se queria apresentar. Quando pensamos na criatividade infantil, devemos lembrar que ela não tem limites.



O que as alunas queriam mostrar ao fazer o livro era que o Radu precisava fazer uma viagem bem longa, que elas localizavam no livro de sul ao norte do continente africano. Nesse ponto, a magia, a fantasia, a ludicidade se torna presente na história. A criança quando lê ou ouve a história não vai se preocupar com esses aspectos que nós questionamos mas elas vão estar mais interessadas na “moral” que a história vai passar, nas relações de amizades que serão apresentadas e como essas relações podem ser interpretadas a partir do seu cotidiano. Para uma criança da educação infantil, certas relações comuns entre os “adultos” são inexplicáveis, mas nesse mundo – o mundo infantil – é permitido. Quanto a isso, Oliveira afirma que

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1998, p. 67)

Partindo de um princípio lúdico, mas com ideais acadêmicos, *As Aventuras de Radu*, cumpriu o seu objetivo em demonstrar como os lugares podem ser diferentes, tanto na condição física e principalmente na condição humana. Como certas pessoas reagem com diferenças com aqueles que estão chegando em seu território e como o estar distante de sua casa pode ser doloroso. Isso contribui imensamente para esse trabalho, pois nos mostra o trajeto de diversas pessoas no seu infinito caminhar, caminhar, caminhar em busca de uma vida melhor.

### 3.3 **Sobre o livro *Um mundo mágico na França***

O terceiro livro foi escrito por Giselle Pessanha, Lucicleide Ferreira, Marcia Cristina da França e Natanael Assumpção. Esse livro adquiriu formato digital e colocado na plataforma wattpad sob o link <https://my.w.tt/qKGHPJUHT0>.

Ele conta a história de um menino chamado Gustavo que foi adotado por um casal de franceses que precisariam voltar logo para a sua terra natal. Esse livro,

apesar de muito pequenino aborda temas gigantescos, como a imigração, a adoção, o racismo, o preconceito e a xenofobia.

No primeiro momento do livro, existe o impacto do diferente. O livro começa com um drama onde uma criança é afastada dos seus pais devido a uma fatalidade, um acidente de carro. Essa história permeia a vida de muitos estudantes – estar sem os pais. Muitas vezes essa falta não acontece apenas por um acidente, mas em sua maioria pelo descaso que alguns pais e mães têm com os seus filhos e filhas. A condição de colocar em um livro aquele sentimento era uma forma de extravasar uma dor que já acontecia há algum tempo e mostrar às crianças nessa condição que há uma esperança, ainda que tardia.

Um segundo ponto, diz respeito a uma das maiores dificuldades enfrentadas por aquele que migram, a barreira linguística. Muitas foram as conversas em torno desse assunto para a elaboração do livro. Como essas pessoas fazem se elas não sabem aquele idioma? Como conseguem comida, lugar para ficar? No caso do livro apresentado, havia uma barreira linguística (pouco explorada no livro) que demonstra essa dificuldade por parte do protagonista.

E a escola? Esse livro trata desse ambiente. No início desse trabalho, usei um termo “micro sociedade” e expliquei que a escola pode ser vista como uma sociedade quando a percebemos com todas as características oriundas de pessoas diferentes, que se integram, se ajudam e se enfrentam nos seus mais diversos cotidianos. E essa micro sociedade também é vítima de um racismo estrutural<sup>37</sup>, impregnado há muitos séculos, com a condição de dominantes e dominados. Com lugares demarcados pela cor de pele ou pela condição social.

Apesar de a França contar com um grande número da população de negros – devido ao imenso número de imigrantes que chegam no país – ainda está marcado o lugar do branco e do negro e a sociedade francesa ainda é muito racista e preconceituosa.

O Gustavo – personagem principal - sequer sabia falar a língua dos seus novos pais. Ao chegar na França, encontra um ambiente completamente diferente daquele a que estava acostumado e que por isto se mostra adverso. Ao falar isso não me refiro ao fato de as crianças francesas serem preconceituosas, porque as

---

<sup>37</sup> O termo ‘Racismo Estrutural’ é melhor explicado por ALMEIDA (2018).

nossas crianças também são (costumo dizer que as crianças, as vezes, são muito cruéis), mas ao fato de ser diferente em todos os aspectos culturais.

Diferente dos outros dois livros, esse não conta com a fantasia, com o lúdico, conta uma história que pode ser real para algumas crianças – e desejo que fosse -, mas que muitas vezes, não tem um final feliz. Esse livro conta um pedacinho das nossas vidas.

## CONCLUSÃO

A intermitência do sonho é que nos permite  
suportar os dias de trabalho

*Pablo Neruda*

Esta dissertação recebeu os seus últimos retoques em uma época em que o mundo estava conhecendo uma outra forma de vivenciar o seu cotidiano. O segundo decêndio do século XXI, mais precisamente o ano de 2020, está sendo observado e sentido de modos muito diferentes. Os meios que sempre se utilizou para '*verouvirpensarsentir*' começaram a ser questionados diante do grande terror que a COVID19<sup>38</sup> apresentou para a humanidade com a perda de milhares de vidas. Envolver um fato tão recente a esse trabalho me leva a pensar no quesito empatia que foi desenvolvido, observado e discutido ao longo desse projeto.

---

<sup>38</sup> COVID19 – Também chamada de Coronavírus. Segundo o Ministério da Saúde, é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19).

Levando-se em conta o que foi observado acima, essa dissertação possuiu como objetivo central apresentar a visão que estudantes de uma escola pública estadual de Rio Bonito, uma cidade na região metropolitana do Rio de Janeiro, têm a respeito da chegada de imigrantes no ambiente escolar. Para isso, vários caminhos foram trilhados para que esse tema pudesse ser discutido e debatido com esses estudantes, o que lhes permitiu apresentar ao final dessas conversas, livros para a educação infantil e o ensino fundamental.

Com isso, entendo que o objetivo desse trabalho tenha sido atingido, pois considerando os aspectos vivenciados pelos estudantes através das aulas, filmes assistidos, imagens discutidas, conversas sobre o tema, o resultado demonstrou o que não se podia imaginar no início da pesquisa. Para tal, essa análise, apoiou-se num conjunto de ações que contemplaram os aspectos emocionais e racionais utilizados em uma sala de aula. As redes educativas dos cotidianos, noção de base para a pesquisa apresentada, se mostraram como essenciais nesse estudo e ao longo desse trabalho, pode-se identificar tal fato.

No capítulo 1, uma revisão de literatura explica os caminhos epistemológicos e metodológicos que usei ao longo dessa dissertação. Para tal, os conceitos de redes educativas, trabalhados por ALVES foram debatidos. O ‘enredamento’ do ambiente escolar com os diversos ‘*praticantespensantes*’ se deu permitindo compreender como direcionar minha atenção para cada componente daquele meio, tirando-lhe o atributo de estudante e lhe indicando a condição de ‘personagens conceituais’ como defende DELEUZE. Ainda nesse capítulo, autoras e autores demonstram, nas suas palavras, como estamos entrelaçados nos cotidianos pela participação em múltiplas e complexas redes educativas nas quais, mesmo sem perceber somos influenciados e influenciados. Como professora de História, percebi, ao longo da elaboração desse trabalho, os diversos movimentos sociais existentes e me identifiquei com muitas aulas onde cito que fazemos histórias todos os dias, e assim, como afirma CERTEAU, a História faz parte de um movimento social.

No progressivo ambiente globalizado de mercado em que o mundo se encontra, se torna necessário trazer para a sala de aula, os diversos artefatos culturais oriundos da tecnologia, bem como das questões sociais que chegam às escolas. Esse trabalho se debruçou sobre essa ideia ao trocar experiências com os estudantes sobre o que estava acontecendo no momento – a intensa movimentação

migratória no mundo. Há de se ressaltar que, a ameaça trazida pelo COVID19 não estava ainda presente em toda elaboração dessa pesquisa, por isso, as ideias de imigração foram discutidas até o período anterior a dezembro de 2019. Fato que merece ser mencionado pois o capítulo 2 recorre a uma explicação do processo migratório, que, ao meu ver, vai ser modificado a partir dessa pandemia que afeta o início do século XXI.

Apesar desse objeto de pesquisa não estar fincado nos aspectos geográficos e históricos da imigração, foi necessário recorrer a alguns pontos para um melhor entendimento de como a crise migratória interferiu nos cotidianos de diversos países e dentre eles, o Brasil. Esse trabalho se preocupou em mostrar essa alteração de ambiente em apenas uma escola e como os estudantes modificaram seu entendimento acerca das relações com o outro, aquele que chegava, ao migrar.

Ainda nesse capítulo, um outro ponto que precisa ser ressaltado foram as atitudes que muitos tiveram com ‘aqueles que chegavam’ através de um comportamento que se tornou estrutural e deu origem a um preconceito que insiste em resistir e ainda vivenciamos, conhecido como racismo e de que forma, as nossas alunas e alunos identificam esse “outro”. Afinal, como afirma LACAN, podemos saber o que dizemos, mas nunca o que o outro escuta. Assim, a elaboração dos livros pelos estudantes e as conversas desenvolvidas entre nós, nos mostram, de maneira concreta, o sentimento despertado neles.

Dado o exposto, a afetividade e o carinho não podiam ficar de fora nesse contexto. Como bem explica Ferraço, a pesquisa é sempre uma surpresa e não foi diferente para mim ao me deparar com esse projeto e o resultado que ele me apresentou. Para isso, utilizei diversos autores e autoras que defendem o quanto o afeto e a empatia se tornam necessários em todos os ambientes.

Nesse contexto, os assuntos ‘*vistosouvidosfaladosdiscutidos*’ ao longo dessa pesquisa, me fizeram compreender que a contribuição maior que essa dissertação pode deixar para os cotidianos, gira em torno da forma como nossos modos de ser e de viver são direcionados para aqueles que vemos como diferentes. Talvez, o objetivo desse trabalho, não seja uma acumulação e reprodução de ideais, mas uma desconstrução daquilo que sempre foi reproduzido e vivenciado. Afinal, não somos aquilo que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós como nos ensinou Sartre.

Ao contrário de uma escola que, durante muito tempo, apenas reproduzia conteúdos, os estudos mais recentes nos mostram como esses ‘espaçostempos’ podem ser produtivos e criativos, ideia muito trabalhada por Alves.

Futuras investigações poderão enfatizar o quanto esses ambientes são ávidos de criatividade e possuem mecanismos inerentes ao processo produtivo individual e coletivo, desde que se fuja de um modelo preso às condições curriculares impostas de forma generalizada e se perceba o quanto os cotidianos pode ser concebido a partir dos ‘*praticantespensantes*’. Poderiam ainda, essas investigações, abranger o quanto o afeto está presente em todos os que criam nas redes educativas.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. In: *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

ALBINO, Angela Cristina A; MAIA, Angelica A; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Currículos com redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais*. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa e AMORIM, Antonio Carlos. *Teóricos e Campo do Currículo*. São Paulo: Unicamp, 2012

ALVES, Nilda. *Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo, Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_. ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. *Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública* Revista *Visualidades*. Goiânia/GO: UFG, v.14, n.1, jan-jun 2016: 18-37.

\_\_\_\_\_. *O 'uso' de artefatos tecnológicos em redes educativas e nos contextos de formação.* In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Nilda Alves – praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. *Políticas e Cotidianos em redes educativas e em escolas.* In XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012

\_\_\_\_\_. (org). MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. MANHÃES, Luiz Carlos. *Criar currículo no cotidiano* – 3 ed. São Paulo. Cortês, 2011 – Série cultura, memória e currículo, v.1)

\_\_\_\_\_. *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.* In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.* Petrópolis. 2008

\_\_\_\_\_. *Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas.* In: *VIII Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 2007, Vitória/ES. Desafios da Educação básica a pesquisa em educação.* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007: 10-25.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Cotidiano escolar.* In: *Revista Brasileira de Educação*, maio- julho 2003.

\_\_\_\_\_. *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.* In: *Revista Teias: Rio de Janeiro*, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003

\_\_\_\_\_. *A formação dos profissionais da educação na ótica dos movimentos sociais organizados.* In: *Linhas de rumo em formação de professores.* ANAIS DO 1 CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAISES DE LINGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 1993.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. *Photo Grafias escritas cotidiano e currículos de formação.* In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e Currículo.* São Paulo. Cortês, 2005

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *A tessitura do conhecimento em redes.* In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. *A presença das tecnologias.* In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e Currículo.* São Paulo. Cortês, 2005

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo.* São Paulo, UNESCO-ANHEMBI, 1955. In: OLIVEIRA,

Iolanda (org.). *Relações raciais e educação: Temas Contemporâneos – Cadernos Penesb*. Niteroi, EdUFF, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Tradução MEDEIROS, Carlos Alberto. *Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BERINO, Aristóteles e SOARES, Conceição. *A Tessitura dos Currículos na produção do comum – Conversas com Michel Hardt e Antonio Negri*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmem Teresa e AMORIM, Antonio Carlos. *Teóricos e o Campo do Currículo*. Ebook GT/Currículo. São Paulo, 2012

BORGES, Rosane. *Das perspectivas que inauguram novas visadas*. In: HOOKS, Bell. *Olhares negros raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix, 1975.

CALDAS, Alessandra Nunes. *Redes de conhecimentos e contextos cotidianos nos currículos de formação de professores*. In : 30º Reunião Anual da ANPEd. 2007. Caxambu. Anais da 30º Reunião Anual da ANPEd. Petrópolis: Vozes v. 1 p 1-6.abr

CANDAU, Vera Maria. *Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v 13. n 37, jan/abr 2008.

\_\_\_\_\_. *Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimentos e cultura*. [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Antares, 1980

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2. Morar, Cozinhar*. Petrópolis, RJ . Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papyrus, 1991.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. *O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro*. In: CRUZ, Valter do Carmo e OLIVEIRA, Denilson Araújo de. *Geografia e Giro Decolonial – Experiências, Ideais e Horizontes de Renovação do Pensamento Crítico*. Rio de Janeiro. Letra Capital, 2017.



COSTA, Áurea. *Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro*. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009

CRUZ, Valter do Carmo. *Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico*. In CRUZ, Valter do Carmo e OLIVEIRA, Denilson Araújo de. *Geografia e Giro Decolonial – Experiências, Ideais e Horizontes de Renovação do Pensamento Crítico*. Rio de Janeiro. Letra Capital, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_, G., Parnet, C. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995

\_\_\_\_\_, O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Éric. *Deleuze: Filosofia Virtual*. São Paulo. Editora 34, 1996

\_\_\_\_\_, GUATTARI, Félix. *Os personagens conceituais*. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81-109.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias da Gente Brasileira - Colônia*, vol 1. Rio de Janeiro. Leya, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Currículos e conhecimentos escolares*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo & CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades*. Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Prefácio. In: RESTIER, Henrique e SOUZA, Rolf Malungo (org.). *Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo, Ciclo contínuo editorial, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu caçador de mim*. In GARCIA, Regina Leite *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A editora: Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Ione Campos. *Função social da escola e formação do cidadão*. Disponível em: <<http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GARCIA, Regina Leite. *Relatos de uma história mal contada – suas repercussões no currículo*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmem Teresa e AMORIM, Antonio Carlos. *Teóricos e o Campo do Currículo*. Ebook GT/Currículo. São Paulo, 2012.

GAARDER, Jostein. *Ei! Tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

\_\_\_\_\_. In: Oliva, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; Nascimento, Wanderson Flor do. *Tecendo redes antirracistas Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. *Diversidade: A cultura afro-brasileira e a lei n. 10.639/2003*. In: SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei nº 10.639/2003*. Rio de Janeiro. Rovelte, 2013 2 ed.

LAJOLO, Marisa. *Projeto Memória de Leitura: Pressupostos e itinerários*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo, Fapesp, 2002.

LIMA, Maria da Conceição de Deus. In: *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

MEHREZ, Samia. In: HOOKS, Bell. *Olhares negros raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

MORAN, J. M. *Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados*. In: CARVALHO, M. (org). *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*. Porto Alegre: Unisinos, 2017

MUNANGA, Kabengele. *Apresentação*. In: BRASIL, *Superando o racismo na escola*. MUNANGA, Kabengele (org). Brasília: MEC/Secad, 2008, p 11-16.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, Andre Augusto. *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niteroi – RJ. Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

NASCIMENTO, Luena. In: *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v 25. N 89, set-dez, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012: 47-70.

\_\_\_\_\_. *Criação Curricular, autoformação continuada no cotidiano escolar*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e Currículo*. São Paulo. Cortês, 2005

OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Marcia Maria de Jesus (orgs). *Educação e Relações Raciais*. . Niteroi: CEAD/UFF, 2016

\_\_\_\_\_. *Educação e Relações Raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação Brasileira*. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). *Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

\_\_\_\_\_; SACRAMENTO, Mônica. *Raça, currículo, didática e práxis pedagógica I – Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério*. In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Marcia Maria de Jesus (orgs). *Educação e Relações Raciais*. . Niteroi: CEAD/UFF, 2016

OLIVEIRA, M.K.O. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

OKPEWHO, Isidore & NZEGWU, Nkiru (editors). *The New African Diaspora*. Indiana University Press, 2009

PEPETELA, Artur Carlos Mauricio Pestana. In. In:*Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato P. *Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

QUIJANO, Anibal. *O que é essa tal de raça?* In: SANTOS, Renato Emerson dos. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. O negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte, 2009.

RAMOS, M. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EDUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2009

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes - os filmes na história*. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético*. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Tecendo redes antirracistas. Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do sul*. Coimbra: CES-Universidade de Coimbra, 2009.

SEMEDO, Odete. In *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

SEYFERTH, Giralda. *Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro*. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação: Temas Contemporâneos – Cadernos Penesb*. Niteroi, EdUFF, 2002.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2019.

TAVARES, Julio Cesar de. In: *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar*. In: SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei nº 10.639/2003*. Rio de Janeiro. Rovellet, 2013 2 ed.  
\_\_\_\_\_. In: *Documentário: Africanidades brasileira e educação – Salto para o futuro*, ano XVIII. Boletim 20, outubro de 2008. Capturado em 28 de dezembro de 2019, 20:12.