



RELACIONALIDADES E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES IMIGRANTES EM AMBIENTES ESCOLARES

Michele Cristina da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
cristina.michele@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5259-8513>

João Viola
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
jr.volasantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>

Resumo:

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os padrões de relacionalidade que emergem nas escolas quando estudantes imigrantes internacionais se integram ao ambiente escolar. Nosso objetivo central, por meio de uma abordagem pós-qualitativa, é investigar as dinâmicas, afetações e interações entre seres humanos e não humanos em mobilidade, tendo como referência os contextos educacionais. Para isso, utilizamos a perspectiva difrativa de Karen Barad. Durante nossa pesquisa, observamos a relevância das intra-ações entre migrantes e não migrantes no processo de acolhimento dos estudantes e suas famílias na comunidade escolar. As análises difrativas, baseadas em leituras realizadas durante encontros e entrevistas, revelam possíveis relacionalidades por meio dos agenciamentos entre migrantes, não migrantes, a comunidade escolar e as famílias. Os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa nos convidam a repensar os padrões tradicionais de relacionalidade e afetação que ocorrem nas escolas. As difrações mostram possibilidades de criar ambientes mais acolhedores, menos preconceituosos e xenofóbicos, onde a diferença seja valorizada e respeitada. Nesse contexto, a Educação Matemática desempenha um papel importante ao abrir espaço para reflexões que transcendem fronteiras e promovem a inclusão.

Palavras-chave: Migrantes; Pós-qualitativa; Realismo Agencial; Educação Matemática; Diferença.

1. Introdução

O planeta Terra está passando por transformações significativas, e as contínuas ações humanas têm gerado preocupações entre estudiosos que projetam um futuro alarmante para o



nosso mundo. Plantas e animais estão sendo dizimados, oceanos e rios estão sofrendo com a poluição, e a atmosfera está se modificando rapidamente. Essas mudanças colocam o planeta à beira de um desastre ecológico iminente. Além disso, o avanço tecnológico tem estreitado a conexão entre humanos e não-humanos, introduzindo o que Braidotti (2013, p. 2) considera uma mudança qualitativa em nossa compreensão da unidade básica de referência comum para nossa espécie.

Uma nova era geológica anunciada, o Antropoceno, nos coloca em um momento de inventividade de outras leituras e relacionalidades. Ao mesmo tempo que humanos se desenvolveram ao ponto de manipular avançadas tecnologias que podem controlar vidas, melhorar a saúde de humanos e não-humanos, podem também manipular objetos não-humanos capazes de destruir vidas. Esse momento histórico nos leva a questionar incansavelmente, quais possíveis modos outros para lidar com desafios da atualidade.

O realismo agencial é uma teoria que Barad construiu, combinando conceitos da física, da filosofia e da teoria social, para produzir outros olhares nas relações entre os seres humanos, não-humanos, materialidades e temporalidades.

De acordo com o realismo agencial, as ações dos seres humanos têm um impacto significativo na estruturação e configuração do mundo, e o mundo, por sua vez, influencia a forma como as pessoas se relacionam. O conceito aponta para as intra-ações entre as ações humanas e o mundo. O ser humano não é visto como um ser passivo na relação com o mundo, as coisas só existem em relação umas com as outras, e não como entidades independentes que depois interagem entre si.

A busca ética-política pós-humanista por relações alternativas com o mundo diante de urgências contemporâneas em escala planetária nos coloca diante das questões: há ambiente seguro que não esteja implicado nas relações de poder desiguais que constituem tudo? Estamos conscientes de que a onipresença da(s) diferença(s) está emaranhada em nossas experiências diárias?

As desigualdades e os processos de exclusão são evidenciados diariamente através de práticas racistas, xenofóbicas e outras fóbicas. Tal como propõe Kathrin Thiele, podemos visualizar a diferença de forma diferente – isto é, teorizar uma diferença diferente – leva a uma prática de pensamento na qual os conceitos não são uma abstração do mundo, mas uma força ativa deste mundo – e, portanto, sempre já implicados e preocupados com o (s) mundo (s): praticar e prever práticas específicas para este mundo (Thiele, 2014, p.1).

A difração é apresentada por Donna Haraway como uma metáfora para outro tipo de consciência crítica no final de um milênio cristão bastante doloroso, comprometido em fazer a

diferença (Haraway, p.273), enquanto para Karen Barad, a difração rompe ontologicamente “o binário de escolhas obsoletas entre determinismo e livre arbítrio, passado e futuro e outros binários”.

Difratar diferença (s) é um comprometimento de Haraway como cientista e pensadora feminista, sejam diferenças sexuais, raciais ou multi (espécies). Os cortes agenciais para leitura de seu trabalho podem resultar em um envolvimento crítico contínuo com dualismos e binários enganosos característicos dos chamados tempos modernos. Ao longo de seu trabalho, Haraway nos incentiva, buscando ampliar nossa imaginação sobre o que a diferença realmente é.

Em um contexto de intensa mobilidade de humanos e não-humanos, estudantes de diversas nacionalidades são matriculados em escolas brasileiras e migrantes nacionais migram de seus lugares de residência passando a habitar outros locais e outras escolas dentro do país. Eles trazem consigo distintas histórias de vida, diferenças culturais, outros idiomas, outras religiões, modos outros de alimentação, saudade do lugar de origem, que afetam o ambiente escolar. A escola é afetada, nasce uma escola outra, uma nova realidade a ser vivida. Para cada afeto, para cada realidade, novos modos de fazer escola, novos planejamentos, novos contextos, novos aprendizados.

Realizamos um levantamento de dados bibliográficos, estatísticos e etnográficos para produzir uma leitura de como acontecem a inserção de migrantes e refugiados em contextos sociais e educacionais no Brasil. Emaranhados nesses estudos habitamos uma rede de interações que são constituídas por alunos de escolas municipais e estaduais no município de Catalão, estado de Goiás. Em meio aos agenciamentos, buscamos produzir narrativas e histórias de suas movimentações, afetos e atravessamentos, tomando como referência seus contextos educacionais e os enredamentos entre espaço, tempo, matéria e significado no ambiente escolar, nos colocamos em um movimento de produção de nossa pesquisa.

Neste sentido, difratamos algumas possibilidades de acolhimento de crianças em escolas brasileiras que buscam modos outros de agir sem preconceitos diante das diferenças.

2. Novo materialismo e metodologia pós-qualitativa.

Um novo materialismo é descrito como um campo interdisciplinar em que a ética-onto-epistemológica, um neologismo utilizado por Barad (2007, p. 409), nos coloca que essas instâncias (ontologia, epistemologia e ética) estão inseparáveis. O termo intra-ação é outra neologia utilizada por Karen Barad, retratando que a linguagem é produto de fluxos materiais, ou seja, a linguagem é entendida em termos discursivos e materiais e essa linguagem não é estável. Le Grande (2018b, p.45) afirma que todas as coisas, mesmo objetos físicos como

escrivaninhas e computadores, estão se tornando – rochas, seres humanos, assim como sistemas de pensamentos e linguagem não são fixos, mas estão sempre mudando.

Uma pesquisa com perspectiva pós-qualitativa (St. Pierre, 2011) é uma outra forma de fazer investigação em consonância com uma abordagem que se relaciona com o Realismo Agencial. Emaranhada com as perspectivas teóricas dos novos materialismos, os aspectos metodológicos deste tipo de pesquisa se colocam como uma ruptura ou desconstrução de modos tradicionais de se fazer ciência. Segundo St. Pierre,

[...] os dados aparecem, vêm a existir, existem (ou não) em uma estrutura metodológica, ontológica e epistemológica particular. O significado e função dos dados dependem do significado e função de uma constelação de outros conceitos que são imbricados, por exemplo, a realidade dos conceitos, as provas, os mandados, as reclamações, a razão, o conhecimento e, é claro, a verdade (St. Pierre, 2013, p.223).

Nesse contexto, a pesquisa pós-qualitativa pode ser vista como uma “metodologia por vir” (Lather, 2013, p. 635), que está sempre em devir. Os pesquisadores pós-qualitativos abraçam a inseparabilidade da ética, ontologia e conhecimento, descrita por Barad. “A matéria é um devir dinâmico e intra-ativo que nunca fica parado” (Barad, 2007, p. 170) e o “material-discursivo abre (novas) formas de pensar a subjetividade dos (mais que) humanos. Tempo, espaço e matéria estão todos emaranhados. As relações passado-presente-futuro colapsam ou perturbam a lógica cronológica do tempo” (Murris, 2021, p. 83). Os dados não estão isolados, é um fazer com e, a análise dos dados (não do ponto de vista mais clássico) vai muito além da interpretação, pois envolve resistir à “leitura habitual de dados” (Lather, 2013, p.639). Um movimento que acontece através de intra-ações com o mundo, ou seja, uma ação performativa e pode ser escolhida de modo a possibilitar uma possível transformação do mundo.

Logo, uma pesquisa pós-qualitativa se torna relevante em nosso cenário de pesquisa, pois nos convida a pensar, sentir e agir de forma diferente através das experimentações em intra-ações que possibilitam inventar modos de enfrentamento para desafios da contemporaneidade. Segundo Lather (2014), é uma pesquisa com foco no estudo da materialização do discurso. Seguindo a argumentação de Lather, a autora Gildesleeve (2017) fala em uma virada ontológica, ou seja, para a autora, nas pesquisas pós-qualitativas, há uma mudança de perspectiva do epistemológico para o ontológico. As investigações ontológicas procuram explicar o que os dados fazem, em vez de interpretar o que eles significam.

As migrações, uma situação complexa de nossa contemporaneidade, são cheias de incertezas e desafios, dentre eles a entrada, a permanência e a inclusão de humanos no ambiente escolar. O período de adaptação perpassa vários fatores, como a língua portuguesa, a cultura, os modos de se alimentar, as práticas dos professores em sala de aula, o convívio com novos

colegas, as tentativas de fazer novas amizades, o preconceito, a discriminação, a xenofobia, dentre tantas outras tensões. Temos interesse em realizar uma leitura difrativa desses processos “de dentro”, estando junto com alunos, suas famílias, suas histórias, seus sonhos, ou seja, seus enredamentos. Nos interessa em uma atitude política-pedagógica intra-agir com humanos migrantes e refugiados.

A teorização do realismo agencial com abordagem pós-humanista proposta por Karen Barad se mostra como uma interessante estratégia para produzir discussões políticas, econômicas e educacionais no cenário de crises migratórias. A leitura difrativa proposta por Barad é uma ferramenta promissora para pesquisa pós-qualitativa em Educação Matemática. A ideia de ler difrativamente mostra o emaranhado entre humanos e não-humanos e suas relações 'materiais-discursivas' (Barad, 2007, p.36).

Ao utilizar as leituras difrativas das vivências dos migrantes e refugiados a partir das teorias baradianas, emerge um entendimento acerca dos desafios enfrentados por esses sujeitos e de suas conquistas em suas relações sociais e materiais ontologicamente relacionais e em constante transformação. Nessas leituras também nos colocamos em processos de aberturas e leituras outras dos nossos pressupostos ético-onto-epistemológicos.

Ler difrativamente é uma maneira de produzir encontros com migrantes e refugiados e, com isso, emergir novas formas de relacionalidades. Uma leitura difrativa nos impõe outras materialidades, espaços e temporalidades. A leitura difrativa é uma maneira de observar a dinâmica e as intra-ações que são produzidas nos emaranhados da pesquisa.

3. Leituras difrativas de relações que acontecem em escolas brasileiras

Nesta seção, são apresentadas leituras difrativas de encontros e entrevistas com gestores, professores que recebem alunos imigrantes em suas escolas e salas de aulas e estudantes que vieram de outros países e estão inseridos em escolas brasileiras. Essas difrações podem inspirar os leitores a modos outros de relações em ambientes escolares, bem como refletir sobre as possibilidades que a Educação Matemática possui em ambientes caracterizados pela diferença. Os encontros e entrevistas em questão fazem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga movimentações, afetações e atravessamentos de humanos e não-humanos em mobilidade, tomando como referência seus contextos educacionais.

Os participantes da pesquisa foram convidados para encontros e entrevistas e puderam apresentar seus olhares e reflexões a partir de seus contextos. Estabeleceu-se contato com unidades escolares que recebem estudantes imigrantes através de suas equipes gestoras, seus

professores de matemática, com os pais desses estudantes, assim como com os próprios estudantes. As unidades escolares são públicas nas esferas municipal e estadual no município de Catalão, estado de Goiás. As entrevistas foram utilizadas como meio de produção de dados e foram organizadas de forma individual e semiestruturada, sendo realizadas em língua portuguesa.

Em um mundo onde as histórias se cruzam como fios invisíveis, vamos adentrar um espaço singular: o da leitura difrativa. Imagine-se escrevendo uma tese (um livro ou um texto), onde as páginas estão em branco e as palavras ganham vida e os significados se desdobram em múltiplas direções.

Nesse cenário, encontramos personagens improváveis: gestores, professores, pais, mães, estudantes. Nesse emaranhado, cada um traz consigo suas experiências, suas vozes entrelaçadas como teias de aranha. E é nesse encontro de olhares que a magia acontece.

As entrevistas, como portais para outras realidades, nos conduzem por caminhos inesperados. Os gestores, com suas preocupações e desafios, abrem brechas para o entendimento das complexidades do acolhimento. Os professores com suas demandas infinitas e sorrisos acolhedores, nos mostram como a sala de aula é um microcosmo de possibilidades. Os estudantes com histórias marcadas na pele, com sotaques que encantam. São crianças que cruzaram fronteiras, deixaram raízes e abraçaram novas terras. Seus olhos brilhantes e curiosos refletem o mundo em constante movimento.

Sem fronteiras rígidas, as palavras se desdobram, criando brechas para a compreensão de novas relationalidades. A difração nos permite ver além do óbvio, além das superfícies. É como se cada entrevista fosse um caleidoscópio, revelando histórias imprevisíveis.

E assim, emaranhados nessas vozes e significados, mergulhamos na essência da experiência humana. A leitura difrativa nos convida a desaprender e a recriar, a olhar para o outro com olhos de curiosidade, empatia e respeito.

Então, vamos adentrar esse universo de difrações que vão para todas as direções quando nos colocamos no movimento de encontrar com migrantes e não migrantes em espaços educacionais.

Em um desses encontros, Diana compartilha fragmentos da trajetória de sua família e sua experiência como educadora infantil em salas de aula com crianças imigrantes. Nascida no interior de São Paulo, Diana traz consigo uma história marcante: sua mãe, vítima de violência doméstica, enfrentou um deslocamento forçado que a levou para o interior de Goiás. Essa narrativa, infelizmente comum, ecoa tantas outras histórias de mulheres que, em busca de sobrevivência, precisam fugir com suas famílias.

O Brasil, repleto de histórias diversas, abriga também a trajetória de Diana. Hoje, como professora de educação infantil, ela trabalha com crianças brasileiras e com aquelas que também passaram por deslocamentos forçados em busca de uma vida melhor. Essa conexão entre experiências de migração e acolhimento é fundamental para compreendermos a riqueza e a complexidade das relações humanas em nossos espaços educacionais.

Os migrantes, movidos por sonhos e anseios, têm o direito de buscar vidas mais promissoras e dignas. Diana, ao trabalhar com crianças migrantes de diferentes nacionalidades, descreve essa experiência como estar imersa em um “caldeirão cultural”. Para ela, o olhar atento deve começar desde o momento da chegada. “De onde vieram essas crianças?” Muitas trazem consigo histórias de dificuldades: problemas políticos, violência, ameaças a própria vida.

Imagine a criança, desembarcando em um país desconhecido, onde a língua é um emaranhado de sons estranhos. Tudo se torna diferente e desafiador. Ela entra em uma escola onde ninguém fala sua língua, onde os rostos são estranhos e os corredores parecem labirintos. O medo, então, não é apenas da criança, mas também das famílias que a acompanham nessa jornada.

Acolher essas crianças é mais do que um ato de gentileza, é uma necessidade vital. Conversar com os estudantes sobre o acolhimento é uma atitude pós-humana, que transcende fronteiras e conecta corações. Como recebê-las? Como fazer com que se sintam em casa? Essas perguntas ecoam nos corredores das escolas, onde educadores como Diana se esforçam para criar pontes entre culturas e aliviar medos.

A professora Diana compartilha uma história inspiradora sobre como a criatividade e o cuidado podem transformar a chegada de crianças migrantes na sala de aula. Durante um diálogo franco com seus alunos, ela perguntou: “Como podemos receber nossos colegas de outros países?”

As crianças, com olhos brilhantes e imaginação fértil, não hesitaram em oferecer suas sugestões. Elas propuseram enfeitar a sala de aula com desenhos coloridos, adornar os murais da escola com símbolos de boas-vindas e formar uma roda de mãos dadas, como se estivessem tecendo laços invisíveis entre culturas. E, é claro, não poderia faltar a música: elas queriam cantar, unindo suas vozes em harmonia.

Mas o acolhimento não parou por aí. A equipe pedagógica da escola também entrou em ação. Planejaram um momento especial para receber as crianças migrantes, aprendendo seus nomes e de onde vieram. Esse instante, anterior à chegada dos alunos, era como enfeitar a casa para receber um convidado querido.

Diana sorri ao lembrar-se desse momento. Para ela, cada gesto, cada palavra, era um tijolo na construção de pontes entre mundos. E, naquele espaço de aprendizado, as crianças não eram apenas recebidas, eram celebradas. A sala de aula se tornava um lar, onde a diversidade era a maior riqueza.

Mesmo quando a criança fala uma língua diferente, ela percebe que está sendo esperada, que há uma recepção afetuosa. O acolhimento é como um abraço caloroso que transcende as barreiras linguísticas.

Após esse primeiro contato, surge uma proposta instigante: explorar os cantos musicais do mundo. Mais especificamente, investigar as músicas dos países de origem dos estudantes presentes naquela aula. Imagine, por exemplo, uma criança vinda da Venezuela. Pesquisar uma música típica desse país é uma oportunidade de aprender mais sobre sua cultura, sua língua e as palavras que ecoam em outro idioma.

Essas intra-ações musicais não apenas ampliam o repertório das crianças, mas também oferecem significado. Cantar uma melodia venezuelana é mais do que entoar notas, é conectar-se com uma história, com tradições ancestrais e com a alma de um povo distante.

E assim, na sala de aula, as vozes se misturam, criando harmonias únicas. A música se torna a linguagem universal que une corações e desenha pontes entre culturas. E, enquanto as crianças cantam, elas também aprendem a escutar, a respeitar e a celebrar a diversidade que as rodeia.

A professora relata sobre uma dinâmica realizada para conhecer melhor as crianças. Foram vivenciados momentos de roda com as crianças em que um trono foi criado para que o estudante fosse considerado príncipe ou princesa para contar um pouco sobre sua história. Sentados em círculo, a turma ouve as histórias que estão sendo contadas. A criança se sente valorizada e respeitada. É uma forma de mostrar interesse pela história dela. Nessa proposta, não são ouvidas histórias somente das crianças migrantes, mas sim de todas as crianças.

Na unidade escolar em que Diana atua, há um cuidado de acolhimento não somente com as crianças. As famílias também são acolhidas. Há um entendimento de que as famílias também sofrem por estar nesse lugar desconhecido. É importante que a família também seja valorizada. Assim, pensaram também em uma roda da família. Com a proposta da família também se sentar no trono, sendo consideradas reis ou rainhas. Cada participante da roda, em seu momento de reinado, conta um pouco sobre a infância, a cultura, fala sobre uma música do seu país, que pode ser da sua infância ou outra de que gostar. Caso sinta vontade, o rei ou rainha ensina para a turma uma brincadeira de seu país. É um momento de muito afeto, respeito e valorização. Uma emoção forte ao falar de si e reviver a infância através das histórias. Compreender que o

acolhimento é feito da melhor forma para que todos se sintam pertencentes e parte da comunidade escolar como um todo.

A escola é um espaço de direitos. Nesse sentido, as ações que sensibilizam a comunidade escolar, o corpo docente e os discentes para garantir que os direitos das crianças sejam respeitados e preservados são relevantes. O processo de escuta da criança e da família é uma forma de dizer que a instituição escola se preocupa com o que ela tem a dizer.

As crianças e as famílias têm muito a dizer. Se a escola, enquanto instituição, proporciona uma educação intercultural, respeitosa e ética, a difração dessas ações poderá ser observada em cidadãos éticos, respeitosos e preservados de atos discriminatórios. As crianças poderão se tornar adultos menos preconceituosos e menos xenofóbicos.

O ato de escutar a comunidade escolar pode difratar em cuidados e preparação para o acolhimento dos alunos migrantes e refugiados. O acolhimento pode ser estético através de bandeiras dos países das nacionalidades matriculadas na instituição, pode ser através dos cumprimentos pela língua materna dos migrantes e refugiados. No momento da chegada de novos alunos, a escola pode não estar preparada para ter alguém que fale outra língua, mas pode se preparar para que todos aprendam os cumprimentos para tornar o encontro inicial acolhedor.

Em outro momento, encontramos Ana. Ana é uma estudante do nono ano do Ensino Fundamental, 14 anos, chegou ao Brasil em 2019 com seus pais e irmãos. Entrou pela fronteira do Brasil com a Venezuela. Quando chegou, achou a cultura muito diferente, principalmente seus pais, que tiveram muitas dificuldades para entender e falar. Quando ela chegou na escola, não sabia falar português e teve muitas dificuldades para se comunicar. Conheceu algumas meninas que a acolheram muito bem. Elas começaram a ensinar português para Ana junto com seus professores.

Ana chegou em 2019 e logo no início de 2020 começou a pandemia, quando as escolas foram fechadas e as aulas passaram a acontecer de modo remoto. A pandemia foi um empecilho para o processo de socialização com outros estudantes e comprometeu o contato com a língua portuguesa. Como Ana ficou em casa durante a pandemia, ficou muito tempo sem falar português.

Ela teve muitas dificuldades com a leitura e a escrita. Conseguia entender o que as pessoas falavam, mas tinha muita dificuldade na escrita para fazer as provas e para ler em voz alta. O retorno para a escola após a pandemia foi desafiador para Ana, ela se sentia muito estranha porque as meninas que a acolheram quando ela chegou se mudaram e foram para Paraíba e Minas Gerais. No primeiro dia desse retorno após a pandemia, Ana não se sentiu bem porque já tinha esquecido como falar português e não saberia se comunicar com o pessoal.

Nesse dia, ela conheceu uma menina, a Clara, que é sua melhor amiga. Clara começou, com ajuda de seus professores, a auxiliar Ana com o português e desde então continua a ajudar.

Quando Ana chegou ao Brasil, ela não queria aceitar que era venezuelana porque pensava que os outros iriam sempre ter preconceito e achar que fosse estranha. Quase nunca falava que era venezuelana. Com o convívio com os professores e com os amigos, ela começou a se sentir mais confortável. Ela não conhecia nenhum outro venezuelano na escola e não tinha com quem se comunicar. Com os encontros na escola pós-pandemia, ela se sentiu mais acolhida e se aproximou de outros venezuelanos, percebendo que não era só ela que tinha dúvidas e dificuldades. Ela fez novos amigos que ajudaram com outras coisas que ela não entendia e mostraram muito sobre a cultura brasileira.

O ambiente escolar parecia muito hostil, estranho e violento. Isso tornou difícil para ela se sentir venezuelana, se dizer venezuelana, se mostrar venezuelana. Nesse sentido, o engajamento coletivo para receber os alunos que chegam na escola faz muita diferença para que os alunos se sintam esperados e bem recebidos. A abertura de espaço para que o outro sinta segurança para falar quem é, seja ele brasileiro, venezuelano, colombiano, sem nacionalidade ou de qualquer nacionalidade outra, faz com que o medo e a insegurança sejam colocados em questionamento e cria boas expectativas com relação aos desafios enfrentados ao chegarem em uma nova escola.

Em contraste com essa situação, quando a escola não se prepara, não se enfeita, não se engaja em receber o estudante que chega, o modo como isso pode afetar as relações que irão se estabelecer naquele ambiente pode não ser tão acolhedor e dificultar o processo de inclusão no ambiente escolar. A dificuldade de os estudantes entrarem em um espaço alheio, sem conhecer a língua e as maneiras de convívio naquele lugar, sem saber como se inserir com segurança, sem poder falar de si, das suas histórias, da sua palavra. Isso mostra a importância de ter sensibilidade em prestar atenção no outro que chega, criar modos de pensar juntos, estar emaranhado nos processos, criar possibilidades de intra-ações que sejam acolhedoras e possibilitem trocas interculturais no espaço escolar.

E assim, em meio a desenhos coloridos, canções entoadas em diferentes idiomas e sorrisos, as crianças (migrantes e não migrantes) encontram um refúgio. A sala de aula e a escola se transformam em espaços de aprendizado mútuo. E, aos poucos, o medo cede lugar à curiosidade, à amizade e à esperança.

Nesse caldeirão cultural, as histórias se misturam, criando novos enredamentos. As crianças, com suas mochilas cheias de sonhos, nos lembram que a humanidade é uma só,

independentemente das fronteiras que traçamos no mapa. E, talvez, seja nesse encontro de olhares e palavras que encontraremos o verdadeiro significado de acolhimento.

4. Considerações finais

Este trabalho surge como uma oportunidade para repensar os padrões de relacionalidade que se manifestam nas escolas quando estudantes imigrantes internacionais ingressam no ambiente educacional. Durante o doutorado em Educação Matemática, conduzido no FAEM, adotamos uma perspectiva difrativa fundamentada na teoria do realismo agencial de Karen Barad.

As leituras difrativas revelaram aspectos cruciais relacionados à chegada de imigrantes em escolas brasileiras. Ao escolher a abordagem difrativa de Barad, pudemos explorar os agenciamentos que ocorrem não apenas dentro do ambiente escolar, mas também além dele.

A Educação Matemática desempenha um papel significativo ao criar ambientes escolares propícios a relações baseadas no respeito e na ética. Todos os estudantes, sejam migrantes ou não, devem compreender os processos de mobilidade humana e não humana que ocorrem globalmente. Essa compreensão é essencial para fomentar o respeito pelas diferenças e para promover a justiça social, racial e epistêmica.

Dialogar sobre o fenômeno migratório oferece uma oportunidade valiosa para cultivar a solidariedade e o respeito às diversidades. Além disso, ao compreender a mobilidade como uma busca por melhores condições de vida, os estudantes podem desenvolver empatia e sensibilidade.

Por fim, reconhecemos que as escolhas dos educadores e gestores são fundamentais para o processo de inclusão de estudantes migrantes e não migrantes nos ambientes escolares. Ao superar o racismo e a xenofobia, podemos construir relações positivas tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana dos estudantes.

5. Agradecimentos

Nossos agradecimentos aos gestores educacionais e professores que atuam nas escolas municipais e estaduais no município de Catalão e às crianças que, durante os nossos encontros, apresentaram os momentos vivenciados nos processos de acolhimento que foram difratados nesse trabalho.

Referências

BARAD, Karen. **Encontrando o universo no meio do caminho: física quântica e o emaranhado da matéria e significado.** Durham, NC, Londres: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. **Emaranhados Quânticos e Relações Assombradas de Herança: Des/continuidades, Envolvimentos Espaço-Tempo e Justiça por Vir.** Derrida Today, 3/2 2010. p. 254.

BRAIDOTTI, Rosi. **O pós-humano.** Malden, MA: Polity Press, 2013, p. 2.

GILDERSLEEVE, Ryan. **Making and becoming in the undocumented student policy regime: a post-qualitative [discourse] analysis of US immigration and higher education policy.** Education Policy Analysis Archives, v. 25, n.31, p. 1-15, 2017.

HARAWAY, Donna. **Modest_Witness.** p.273.

LATHER, P. **Metodologia-21: O que fazemos depois?** Jornal Internacional de Estudos Qualitativos em Educação, pp. 634-645, 2013.

LATHER, P. **To give good science: doing qualitative research in the afterward.** Education Policy Analysis Archives, v.22, n. 10, 2014.

LE GRANDE, L. **A noção de Ubuntu e a condição (pós)humanista.** Em Filosofias indígenas de educação ao redor do mundo, eds. J. Petrovic e R. Mitchell. Nova York: Routledge, 2018b.

MURRIS, Karin . **A glossary for doing post qualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 2021.

MURRIS, Karin. **Karen Barad as Educator: Agential Realism and Education.** Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2022

ST. PIERRE, Elizabeth. **Pesquisa pós-qualitativa: a crítica e o depois.** Em NK Denzin e YS Lincoln (Eds.), O manual SAGE de pesquisa qualitativa (pp.611-625). Thousand Oaks: SÁBIO, 2011.

ST. PIERRE, Elizabeth. **The appearance of Data.** In: Cultural Studies: critical methodologies. 2013. p.223-227.

THIELE, Kathrin. **Ethos of Diffraction: New Paradigms for a (Post) humanista Ethics.** Paralaxe, 20(3), 202-216, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927627>. Acesso em: 25, jul. 2024.