



## CÍRCULOS DE CULTURA E CÍRCULOS DIALÓGICOS: PROCESSOS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

CULTURE CIRCLES AND DIALOGICAL CIRCLES: PROCESSES OF SELF-(TRANS)FORMATION OF TEACHING IN MIGRATORY CONTEXTS

Carolina Araújo da Rosa\*

Jeruza Santos Nobre\*\*

Magali Mendes de Menezes\*\*\*

**Resumo:** Este artigo traz parte da intensa experiência vivida no curso de extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de Auto(trans)formação com Docentes", proposto pelas pesquisadoras no âmbito da UFRGS durante o segundo semestre de 2023, nos municípios de Porto Alegre e Canoas. Este curso foi elaborado com o objetivo de ser um espaço de formação dialógica voltado para professoras<sup>1</sup> da educação básica para refletir sobre o modo como as docentes enfrentam o desafio do diálogo intercultural em suas práticas pedagógicas, particularmente ao acolher crianças imigrantes nas redes de ensino. Os resultados dos três primeiros encontros enfatizaram a importância do reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O curso permitiu as docentes identificarem desafios específicos enfrentados em suas práticas pedagógicas e compartilhar estratégias bem-sucedidas para superá-los, além de refletirem sobre suas abordagens metodológicas, a fim de promover o diálogo e a cooperação entre diferentes grupos culturais. As experiências compartilhadas destacaram a importância de possibilitar a comunicação e expressão cultural das alunas, essenciais ao diálogo intercultural, através do uso de tecnologias e dispositivos de tradução, bem como do emprego de linguagens não verbais, como dança e música.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Círculos de cultura. Formação dialógica. Extensão.

\* Professora da Rede Municipal de Educação em Canoas-RS/Mestranda no PPGEdu-UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6208-0354>. E-mail: [carolinaaraujodarosa@gmail.com](mailto:carolinaaraujodarosa@gmail.com)

\*\* Professora RME de Gravataí - RS, doutoranda em educação - PPGEDU UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1827-9348>. E-mail: [jeruza76@live.com](mailto:jeruza76@live.com)

\*\*\* Doutora em Filosofia, professora/pesquisadora do PPPGEdu/Faculdade de Educação, UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6325-9595>. E-mail: [magaliufrgs@gmail.com](mailto:magaliufrgs@gmail.com)

<sup>1</sup> Esta pesquisa utiliza a escrita no gênero feminino por focar em professoras, uma profissão majoritariamente exercida por mulheres por estar associada ao cuidado, função que historicamente é atribuída a mulheres. Além disso, optamos por uma abordagem feminista na escrita, pois acreditamos que a academia deve ser descolonizada de um estilo que privilegia o ideal masculino, então opta-se pela escrita defendendo o feminismo como uma escolha ético-política direcionando-a ao feminino.



**Abstract:** This article presents part of the intense experience of the extension course "Culture Circles and Dialogical Circles: Processes of Self-(trans)formation with Teachers", proposed by UFRGS researchers during the second semester of 2023, in the cities of Porto Alegre and Canoas. This course was designed as a space for dialogical formation for teachers of basic education to reflect on how educators face the challenge of intercultural dialogue in their pedagogical practices, particularly when welcoming immigrant children into the educational systems. The results of the first three meetings emphasized the importance of recognizing cultural diversity in the school environment and implementing inclusive pedagogical practices. The course allowed teachers to identify specific challenges faced in their pedagogical practices and share successful strategies to overcome them, as well as to reflect on their methodological approaches in order to promote dialogue and cooperation among different cultural groups. The shared experiences highlighted the importance of enabling students' cultural communication and expression, essential to intercultural dialogue, through the use of technologies and translation devices, as well as the use of non-verbal languages such as dance and music.

**Keywords:** Interculturality. Culture circles. Dialogical formation. Extension.

## INTRODUÇÃO

Ao rejeitar a criança e privá-la do direito de permanecer num lugar de acolhimento e afeto, estamos impedindo-a de ter um lugar constituinte de sua identidade migratória.<sup>2</sup>

O que entendemos por um lugar de acolhimento e afeto? E por identidade migratória? Esses são questionamentos que muitas professoras que recebem alunas imigrantes em suas salas de aula se deparam em seu dia a dia. Para aumentar a complexidade, muitas dessas crianças chegam em situação de múltiplas vulnerabilidades e violações de direitos humanos. O resultado é, como relatado na pesquisa de Fernanda Paraguassu<sup>3</sup>, a criança passa a ser privada de seus direitos na escola e com isso desconstitui sua própria identidade, visando de alguma forma se sentir parte daquele local. Esta privação representa um desafio significativo para as docentes no contexto educacional contemporâneo. Para compreender essas nuances queremos refletir sobre **o modo como as docentes enfrentam o desafio do diálogo intercultural em suas práticas pedagógicas, particularmente ao acolher crianças imigrantes nas redes de ensino**. Para tanto, foi concebido um espaço de formação dialógica voltado para professoras da educação básica, abrangendo os municípios de Porto Alegre e Canoas. Desse modo, pretendemos trazer um pouco da intensa experiência vivida no

<sup>2</sup> PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas**: a criança como protagonista da própria história. Rio de Janeiro: MAUAD, 2022. p. 143.

<sup>3</sup> PARAGUASSU, 2022.



curso de extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de Auto(trans)formação com Docentes", proposto pelas pesquisadoras no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante o segundo semestre de 2023.

A auto(trans)formação apresenta uma percepção epistemológico-política que reconhece o espaço escolar como um ambiente fundamentalmente dialógico e de reflexão crítica. Guiadas pelos princípios dos círculos de cultura de Paulo Freire<sup>4</sup> e dos círculos dialógicos-investigativos-formativos propostos por Henz, Freitas e Silveira<sup>5</sup>, os caminhos formativos foram desenhados para atender às demandas identificadas pelas docentes.

Os círculos de cultura são espaços de diálogo e reflexão coletiva, onde as participantes são convidadas a compartilhar suas experiências, conhecimentos e perspectivas sobre um determinado tema. Esses círculos têm como objetivo central promover a conscientização e a transformação social através do diálogo e da participação ativa das envolvidas<sup>6</sup>. Nesse contexto, os círculos de cultura não apenas servem como ferramentas de pesquisa, mas também como espaços de formação e empoderamento, em que as participantes são incentivadas a questionar as estruturas de poder existentes e a buscar soluções coletivas para os desafios enfrentados em seu cotidiano<sup>7</sup>. Essa abordagem colaborativa e dialógica permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada, fortalecendo os laços comunitários e estimulando o engajamento das participantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária<sup>8</sup>. Mediadas por pesquisadoras que empregam essas metodologias em suas próprias

<sup>4</sup> COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os círculos de cultura: uma pedagogia da humanização. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura**: teoria, prática e praxis. Curitiba: CRV, 2016.

<sup>5</sup> HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835>. Acesso em: 16 maio 2024.

<sup>6</sup> COSTA, 2016.

<sup>7</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sociologia do consenso x sociologia do conflito e a pesquisa participante**. S/A. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/SOCIOLOGIA%20DO%20CONSENSO%20E%20SOCIOLOGIA%20DO%20CONFLITO%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

<sup>8</sup> JARA H., Oscar. O desafio e a paixão de aprender no âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: não há docência, sem discência. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura**: teoria, prática e práxis. Curitiba: CRV, 2016.

investigações acadêmicas, os círculos proporcionaram um ambiente de formação contínua e dialógica.

Neste contexto, os métodos de ensino não são vistos como estruturas rígidas, mas sim como ferramentas flexíveis e adaptáveis às necessidades e demandas das pessoas envolvidas e de seus contextos específicos. Queremos com isso, não apenas compreender as práticas interculturais das docentes, mas, também, oferecer contribuições para a construção de um espaço escolar mais inclusivo e receptivo à diversidade cultural, e, para tal, três dos cinco encontros presenciais serão aqui relatados.

Através de uma abordagem centrada no diálogo problematizador e na escuta sensível ao outro, os encontros promovidos pelo curso de extensão representaram não apenas processos de pesquisa, mas também de formação continuada. No âmbito dos Círculos de Cultura e Dialógicos, as dinâmicas adotadas visaram ir além das abordagens tradicionais de pesquisa, abraçando uma perspectiva dialógica que buscou reconstruir o mundo através da criação de novas possibilidades para além das palavras. Reconstrução essa que nos permitiu ver que as narrativas das professoras revelaram a influência da comunidade na construção de suas identidades culturais e sociais, reforçando a importância do diálogo coletivo e da escuta sensível para a transformação.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESPAÇOS DE FALA E ESCUTA**

O curso de extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Caminhos Metodológicos no Processo de Autoformação com Docentes das Redes Municipais de Porto Alegre e Canoas" visou promover transformações por meio do diálogo problematizador e da escuta sensível. Esses encontros foram concebidos como oportunidades de pesquisa e formação continuada, visando à auto(trans)formação das participantes e à construção de espaços-tempos cooperativos e comprometidos, fomentando a ação-reflexão-ação e a dialogicidade. As dinâmicas desses círculos foram guiadas pela processualidade dialógica, visando à reconstrução do mundo e à criação de novas possibilidades para além das palavras.



Inspirado nos conceitos de círculos de cultura de Paulo Freire e círculos dialógicos-investigativos-formativos de Henz, Freitas e Silveira<sup>9</sup>, o curso foi desenvolvido para atender às necessidades formativas identificadas pelas professoras.

O curso consistiu em cinco encontros de quatro horas cada, realizados na Faculdade de Educação da UFRGS, com atividades complementares a distância. A participação das professoras foi voluntária, e aquelas que completaram o curso receberam certificação de quarenta horas. Para isso, foram traçados objetivos específicos, incluindo a reflexão sobre as diferenças culturais presentes no ambiente escolar, a análise das práticas de apoio à diversidade e a identificação de projetos pedagógicos que promovam o diálogo intercultural.

## **EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES: RELATO DOS ENCONTROS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A extensão teve como proposição inicial encontros presenciais, aos sábados. Ocorrendo mensalmente, com um grupo de no máximo dez professoras. Passamos a apresentar os três primeiros encontros que nos trouxeram elementos importantes para esta análise inicial.

### **Primeiro encontro**

No primeiro encontro adotamos uma dinâmica de apresentações, reconhecendo a relevância desse momento para estabelecer conexões e compartilhar experiências entre as participantes. Inspirados por Henz, Freitas e Silveira<sup>10</sup>, buscamos promover um diálogo reflexivo, onde cada indivíduo pudesse se reconhecer e compartilhar sua trajetória pessoal, contribuindo para a construção coletiva do espaço. Ressaltamos então a ideia de que o processo de significação cultural não é solitário, mas sim coletivo, caracterizado por encontros e desencontros com o outro. Isso sugere que a cultura é moldada por interações e trocas entre diferentes grupos culturais, o que pode levar a uma constante redefinição e reconstrução de significados. Diante disso, se faz necessário reconhecer a importância da interculturalidade, destacando a necessidade de compreender como diferentes modos de significação e sentidos se interconectam. A

---

<sup>9</sup> HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018.

<sup>10</sup> HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018.



educação desempenha um papel fundamental na construção do diálogo intercultural, pois oferece um espaço propício para a reflexão, o questionamento e a negociação de significados. Isso sugere que a educação pode ser pensada como um ambiente onde o encontro entre culturas pode ocorrer de forma construtiva e enriquecedora.

Propusemos três questões para guiar as apresentações: Como sua cultura influenciou sua formação? Quais identidades culturais moldam sua pessoa? Como seu ambiente influencia você e o que você carrega dele?

Refletimos sobre o conceito de cultura, entendendo-a como o processo de atribuição de significados ao mundo e a nós mesmos, destacando sua natureza dinâmica e relacional. Reconhecemos a interculturalidade como fundamental, pois promove o diálogo entre diferentes perspectivas e significados. Concordando com Menezes<sup>11</sup> ao afirmar que:

[...] optamos pela compreensão de que cultura é a forma como significamos o mundo e a nós mesmos. Este processo, no entanto, não é solitário, é coletivo, feito de encontros e desencontros com o outro. Ao produzirmos significados, vamos também sendo produzidos.<sup>12</sup>

Durante as apresentações, observamos como as narrativas pessoais revelaram a influência da cultura e das experiências na formação de cada indivíduo. Essas histórias evidenciaram como as identidades sociais são moldadas pelas experiências passadas e como influenciam as trajetórias futuras, como podemos destacar na fala da Professora J.<sup>13</sup>

*“Na adolescência vivenciei mais a educação, comecei a fazer muitas oficinas. Houve um momento de revolta porque alguns primos começaram a se envolver com drogas, foram presos. Comecei a vivenciar uma realidade distante de mim. Vendo os familiares indo para um caminho e eu outro. Me aproximei do slam comecei a escutar rap, nesse momento a cultura para mim era um grito.”* (Professora J.)

O relato da Professora J. revela uma experiência de conscientização e busca por identidade através da educação. Enfatiza a importância da educação como um processo de conscientização e transformação social. A Professora J. menciona que começou a vivenciar a educação mais intensamente durante a adolescência, o que sugere um

<sup>11</sup> MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7410>. Acesso em: 16 maio 2024.

<sup>12</sup> MENEZES, 2011, p. 326.

<sup>13</sup> Destacamos que as participantes não foram identificadas por seus nomes e sim por Letras, porque o mais importante aqui foram suas falas.



despertar para a importância do conhecimento e da reflexão sobre sua realidade. bell hooks<sup>14</sup>, na mesma direção, destaca a relação entre educação, cultura e identidade. Quando a Professora J menciona seu envolvimento com oficinas e o Slam, ela está indicando uma busca por expressão cultural e identidade, encontrando, assim, um meio de se conectar com suas próprias raízes e se distanciar da realidade adversa de sua família.

Essa narrativa reflete também os conceitos de conscientização defendidos por Freire<sup>15</sup>. Ao buscar alternativas e se envolver em atividades educacionais e culturais, a Professora J demonstra uma vontade de se afirmar e se posicionar de forma crítica diante das circunstâncias que a cercam, buscando não apenas compreender sua realidade, mas também transformá-la, e essa compreensão da educação como ferramenta de transformação pode ser vista seguidamente nos relatos das professoras participantes do curso. A transição da educação formal para a prática profissional foi destacada como um marco significativo na construção da identidade social e profissional por parte do grupo de professoras. Neste sentido a Professora C., afirmou que:

*“A minha formação se deu muito na prática, o quanto a gente se forma na prática. A prática nos dá sentido para seguir, inclusive buscando a teorização. A prática que faz pensar nos alunos como sujeitos, conhecer os alunos e estar ali inteira. O que nos faz seguir? O que nos faz acreditar? O que nos faz estudar e pensar sobre as nossas práticas? Estar inteira. Sobre estar na sala de aula, pensar em cada aluno, em todos os alunos. E estar aqui.”* (Professora C.)

Outro ponto em comum em várias das falas, foi a respeito das experiências comunitárias que desempenharam um papel importante na formação de suas identidades, destacando a importância do diálogo coletivo e da escuta atenta na promoção da transformação social. Nesse sentido podemos considerar que a integração dos processos identitários é essencial para compreendermos a formação das identidades individuais. O processo biográfico envolve a construção ao longo do tempo, em que os indivíduos moldam suas identidades sociais e profissionais com base em influências de várias instituições, como família, escola e ambiente de trabalho, resultando em uma interpretação subjetiva da própria história. Por outro lado, o processo relacional refere-se ao reconhecimento das identidades em contextos específicos, onde são

<sup>14</sup> HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

<sup>15</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

validadas as competências, conhecimentos e autoimagem dentro de um sistema de ação compartilhado.

Entre os marcos mais significativos para a construção da identidade social está a transição do ambiente escolar para o mercado de trabalho. Nesta fase, a estratégia adotada torna-se crucial, pois influencia tanto a percepção externa das competências individuais quanto a elaboração interna do próprio projeto, aspirações e identidade. É desse primeiro confronto que se derivam as diversas abordagens na construção de uma identidade profissional, que não apenas refletem uma projeção pessoal em direção ao futuro, mas também antecipam uma trajetória profissional e implementam uma abordagem eficaz de aprendizado e formação.

A construção da identidade profissional docente diz respeito ao seu percurso biográfico e à socialização no ambiente profissional. O processo de construção dessa identidade surge no confronto entre a formação acadêmica e a experiência. Assim, a formação evolui de acordo com duas dimensões: uma individual, centrada na natureza do sujeito, elaborada tanto consciente quanto inconscientemente, e a outra coletiva, construída a partir das interações no contexto escolar e na relação com seus pares:

*“Me enxergo na condição de estudante e educadora. Minha família sempre se movimentou para que eu pudesse estudar, reconheço esse privilégio. E esse lugar de estudante, um lugar de realização. E é na faculdade então que surge um encontro com outras mulheres. E permaneceu esses encontros depois. Aqui em Porto Alegre e em Canoas no trabalho com mulheres – mulheres, pedagogas – aprendo demais. Sendo eu de área, aprendo o olhar com essas pedagogas. No diálogo com essas mulheres.” (Professora O.)*

Na profissão docente, onde o ambiente de formação também consiste na própria prática e na coletividade nesse espaço, os sujeitos que atuam nesse contexto desempenham um papel fundamental na construção e na integração da identidade profissional e pessoal. Essa relação de construção coletiva dentro do espaço escolar e na formação profissional e pessoal dos sujeitos também pôde ser percebida nas falas das professoras. Desta maneira o primeiro encontro nos permitiu compreender alguns pontos que influenciam as práticas e a forma como essas professoras entendem e vivenciam a cultura no seu dia a dia, tais: a transição da educação formal para a prática profissional; a conscientização como ferramenta para transformação social; e a importância das experiências coletivas e comunitárias para a constituição de si e do outro.



## Segundo encontro

A partir da indagação sobre como a presença de estudantes imigrantes influencia o ambiente escolar e favorece a concepção de um potencial projeto de educação intercultural, propusemos explorar essa temática por meio da partilha de experiências dentro do grupo. Iniciamos o encontro convidando as professoras a compartilharem suas impressões sobre o encontro anterior e a expressarem suas sensações para o grupo. Durante essa interação, surgiram questionamentos sobre a formação das professoras, sobre o propósito dessa formação e o espaço para o debate nos encontros. Foi levantada a questão de como as formações promovidas pela Secretaria da Educação nem sempre são abertas ao diálogo, muitas vezes sendo conduzidas por profissionais que carecem de experiência prática em sala de aula. Além disso, discutiu-se o papel do diálogo nas reuniões pedagógicas, observando que algumas delas carecem de um verdadeiro caráter pedagógico. Uma das professoras, compartilhou sua experiência em uma formação recente sobre inclusão, destacando sua posição como responsável pela sala de recursos em sua escola e sua constatação sobre a falta de abertura para o diálogo e a reflexão durante o evento.

*“Muito interessante a formação, muito boa mesmo, mas eu estudei isso, estudo ainda. Todos que estavam lá estudaram pois são professores da sala de recurso. E os professores que não são? Eles deveriam ter esse tipo de formação, não eu que escuto e é mais do mesmo. Então para que essa formação? Os professores que tão nas salas de aula muitas vezes nem tem o interesse em buscar qualquer informação para atender melhor os seus alunos.” (Professora L.)*

Frente a essa questão, outras professoras complementaram que seria crucial levar às instâncias pertinentes, as demandas relacionadas à formação e pesquisa. Esse processo de trazer à tona questões relevantes originadas dentro da escola para serem tratadas nas formações assume uma grande responsabilidade por parte das professoras que estão ativamente envolvidos nas salas de aula. Além disso, prosseguiu-se a discussão sobre a sala de recursos, e em resposta à observação da Professora L., a Professora M. expressou sua posição:

*“A sala de recursos demanda uma atenção especial aos alunos, mas ao mesmo tempo, acho crucial reconhecer que o que muitas vezes é interpretado como conveniência por parte do professor é, na realidade, uma tentativa de sobreviver. Com turmas contendo mais de trinta crianças, cada uma com suas particularidades comportamentais, quando o professor está na escola, na sala de aula ou na sala dos professores, sua prioridade é muitas vezes recuperar o fôlego para enfrentar o restante da carga horária.” (Professora L.)*



É interessante refletir sobre como as exigências impostas às professoras estão diretamente correlacionadas com as demandas, especialmente burocráticas, provenientes das secretarias de educação. A importância da formação continuada na carreira docente é indiscutível, contudo, também é crucial proporcionar condições favoráveis para a busca contínua de conhecimento e estimular o desejo de aprimoramento em áreas pertinentes à prática docente. Nesse sentido, a Professora M ressalta o aumento do número de alunas por turma e, conseqüentemente, a ampliação da carga de trabalho docente, incluindo avaliações e planejamentos voltados para atender às necessidades individuais de cada criança. No entanto, surge o questionamento se os encontros oferecidos acabam sobrecarregando as professoras com mais demandas. Seria igualmente importante reservar tempo e espaço na rotina pedagógica para pausas reflexivas, diálogo entre pares e contemplação do ambiente escolar. Considerando todas essas demandas, seria legítimo questionar se essas propostas, embora bem-intencionadas, são mais exaustivas do que benéficas.

As professoras destacam o peso das múltiplas demandas, incluindo a precarização do trabalho, vulnerabilidade das famílias, questões climáticas e emergências ambientais. Embora haja um desejo de engajamento e sensibilidade em relação à inclusão, as condições precárias e a sobrecarga impedem muitas vezes que as professoras atendam plenamente às necessidades das alunas. Além disso, a Professora S aponta que não é apenas a sobrecarga docente que é preocupante, mas também a falta de equipes completas nas escolas, especialmente em locais com muitas alunas. Ela reconhece os esforços para oferecer apoio, mas destaca a dificuldade de atender adequadamente a todas as alunas dadas as limitações humanas e profissionais, relato também visto na fala de outras professoras, como apresentado abaixo:

*“Mesmo a gente querendo dar conta e atenção pra esses alunos - imigrantes - tem falta de professor, é difícil dar a atenção que eles merecem. Eles merecem mais atenção, precisam ser acolhidos, eu tento dar carinho porque às vezes é o que posso dar, a gente não consegue parar e explicar. A gente não consegue acolher todo mundo.” (Professora G.)*

Frente ao grifo feito na fala da Professora G. podemos ver também um pedido de ajuda: a gente não consegue acolher todo mundo. Cabendo, quem sabe, outra indagação: quem acolhe a professora? Diante das reflexões apresentadas, fica evidente o desejo e a compreensão da necessidade, assim como a falha, no que diz respeito às iniciativas de apoio e acolhimento as alunas provenientes de diferentes culturas, cujas



perspectivas poderiam ser valiosas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A Professora C. compartilha sua experiência ao trabalhar com turmas que incluíam alunas imigrantes e participar do conselho de classe. Ela destaca as dificuldades enfrentadas pela professora regente na avaliação dessas alunas, principalmente em relação à sua integração nos sistemas de registro exigidos pela secretaria de educação. Essa situação ilustra a complexidade de lidar com as demandas individuais e culturais das alunas dentro de um contexto educacional sobrecarregado de responsabilidades e exigências burocráticas, que visam o que Paulo Freire<sup>16</sup> denomina de educação bancária, professoras transmissoras sobrecarregadas de burocracia e servindo a um formato de sistema que atende a uns, mas não consegue atender a todos. Ao considerar as discussões sobre a relação das docentes com as alunas imigrantes em conjunto com a temática da inclusão, surge a oportunidade de problematizar o próprio conceito de inclusão. Segundo Lemos *et al.*<sup>17</sup>, a ideia de igualdade perante a lei nas escolas regulares nem sempre se traduz em igualdade de oportunidades educacionais, uma vez que cada criança possui necessidades específicas que podem não ser plenamente atendidas em um ambiente escolar tradicional.

Walsh<sup>18</sup> critica a abordagem funcional da interculturalidade, que busca integrar a diversidade na estrutura existente da sociedade, sem abordar as desigualdades subjacentes. Em contrapartida, propõe uma interculturalidade crítica que visa promover mudanças estruturais para combater as formas de marginalização e discriminação presentes nas instituições educacionais e sociais.

Nesse sentido a Professora S. compartilha uma experiência envolvendo alunas imigrantes na sala de aula, destacando a importância das relações interpessoais na adaptação dessas alunas ao novo ambiente escolar. Esse relato ressalta a capacidade das crianças de desenvolverem estratégias próprias para lidar com as dificuldades. Ao expor as dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, a Professora S. destaca a importância de priorizar as necessidades das alunas em situações de crise, evidenciando a importância de uma abordagem sensível e empática por parte das educadoras. Após

---

<sup>16</sup> FREIRE, 2022.

<sup>17</sup> LEMOS, Eliana de J. de S. *et al.* Pedagogia contemporânea: inclusão e interculturalidade crítica. **Peer Review**, [S.l.], v. 5, n. 12, p. 259–68, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/565.prw2017>.

<sup>18</sup> WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2010.



o debate, foi sugerida uma dinâmica para discutir duas questões em grupos pequenos, seguida da apresentação dos resultados ao grupo maior. Retomamos a questão inicial: “Como a presença de estudantes imigrantes influencia o ambiente escolar e pode contribuir para um projeto educacional que valorize o diálogo e as trocas interculturais?”. Adicionamos outra surgida nas discussões prévias: “Quais são os impactos dos tensionamentos culturais, provenientes da presença das diversas culturas na sala de aula, no trabalho pedagógico?”

Os grupos discutiram essas perguntas com base em suas experiências docentes com diversidade étnica, cultural e linguística nos ambientes escolares. Após as discussões em grupos, cada equipe compartilhou suas conclusões. A Professora D. compartilhou uma experiência em que uma colega desenvolveu um recurso prático para facilitar a comunicação com alunas haitianas: um dicionário que empregava a língua nativa do menino.

Em um momento posterior, a Professora D. apresentou o "Manual Integra", um recurso prático desenvolvido por um grupo heterogêneo de docentes e estudantes para auxiliar na comunicação entre diferentes línguas na escola. Este manual foi atualizado ao longo do tempo com a colaboração de estudantes e tradutores voluntários, refletindo um esforço contínuo para promover a inclusão e o diálogo intercultural. Outras professoras compartilharam suas experiências de adaptar o ensino para atender às necessidades de estudantes imigrantes, reconhecendo o potencial das tecnologias digitais para auxiliar nesse processo, ao mesmo tempo em que destacavam os desafios enfrentados devido às demandas acadêmicas e limitações de tempo.

A discussão também abordou a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de comunicação e expressão cultural das alunas, incluindo dança, música e outras linguagens não verbais, como parte essencial do diálogo intercultural. Os participantes reconheceram a necessidade de superar as barreiras linguísticas e culturais para promover um ambiente escolar verdadeiramente intercultural.

Depreendem-se como principais tópicos de reflexão do segundo encontro: a reflexão sobre a formação das professoras; a compreensão da sobrecarga docente; os desafios da inclusão de alunas público-alvo da educação especial em paralelo às dificuldades de incluir alunas imigrantes; propostas para promoção do diálogo intercultural, como o emprego de tecnologias e o uso de tradutoras e outros dispositivos



que facilitem a comunicação; e a ênfase em comunicações que transcendam as palavras, como dança e música, que possam favorecer a troca intercultural.

### **Terceiro encontro**

Iniciamos este terceiro encontro proporcionando uma experiência musical única para cada docente presente. Entregamos uma partitura musical para cada participante e as convidamos a realizar a leitura dessa partitura para o grupo. Neste encontro, contamos com a presença especial de um violinista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre - OSPA. A escolha colaborativa da peça musical “Aboio” para integrar a dinâmica proposta foi feita para garantir coerência com a temática e o referencial teórico da pesquisa. Após a entrega do texto impresso e da partitura musical, que exibia apenas o título da música em palavras, convidamos as professoras a compartilharem a leitura do conteúdo do papel com as demais presentes. Na mesa, dispusemos diversos instrumentos musicais, incluindo percussão como maracás, chocalhos e tambores, além de instrumentos de sopro como flautas e apitos.

As professoras, inicialmente tímidas, se reuniram em torno da mesa com os instrumentos, tentando ler a partitura individualmente antes de se aventurarem na leitura coletiva. Juntas, exploraram os sons de cada instrumento, discutiram as notas musicais, compartilharam conhecimentos sobre os instrumentos e desenvolveram formas intuitivas de organização e interpretação da partitura. Com a Professora C. liderando como uma maestra, as outras professoras tocaram enquanto ela analisava e organizava os sons. As docentes, reunidas em círculo em volta da mesa, interagiram com os sons dos instrumentos de forma envolvente. Suas reações e interações refletiram o envolvimento corporal e a disposição para experimentar, mesmo sem a certeza de que estavam interpretando corretamente a partitura. O foco estava mais na experiência compartilhada e na construção coletiva do que no resultado. Após explorarem os instrumentos escolhidos, cada professora teve a oportunidade de tocar enquanto as outras escutavam e interagiam. A ênfase estava na troca de ideias e na experimentação conjunta, refletindo o compromisso com a escuta atenta e respeitosa às diversas vozes do grupo. O objetivo era circular, era a escuta, era o processo de construção coletiva em ação. Algumas professoras demonstravam seriedade e concentração, enquanto outras se divertiam e riam enquanto tocavam. Após repetidas tentativas, decidiram adicionar vocalizações à música, passando algum tempo organizando e experimentando diferentes abordagens.



Ao final, as professoras apresentaram sua performance, que foi gravada em vídeo e áudio para que pudessem avaliar seu próprio desempenho.

A gravação gerou um debate sobre linguagem, destaca-se a reflexão feita pela Professora A:

*“Quando a gente pensa que o ensino de uma língua vai pra além da gramática, sabe? A gente aprende muito o contexto cultural, geográfico daquela língua. Enquanto temos fronteira com países que falam espanhol, infelizmente nas escolas o ensino do inglês é priorizado e acaba sendo um pouco descontextualizado. Quando a gente aprende uma língua vem todo o peso cultural dessa língua. E aí, que cultura tá se pensando quando se tem no currículo o inglês e não o espanhol, por exemplo? Em que culturas estão pensando nesse espaço, já que não tem o espaço no currículo para abordar a língua dos estudantes que vêm de países que falam, espanhol, ou crioulo, ou francês? Não tem espaço para isso, a não ser claro, quando a gente inventa, construindo projetos, mas não é uma política, não está no currículo, qual o sentido disso?” (Professora A).*

Ao refletirmos acerca das linguagens, encontramos uma abordagem que transcende os limites da comunicação verbal. É importante enxergarmos as línguas também como expressões de culturas e identidades. Quando consideramos o ensino de línguas, podemos compreender que ele não se resume à transmissão de regras gramaticais e vocabulário, para além disso, oferece uma oportunidade de conhecimento de diferentes formas de ver o mundo e de se relacionar com ele.

*“E pensar no currículo da nossa escola, a gente já tem essa onda migratória consolidada, povos de outros países hispano-falantes vem pra cá e a gente segue nas escolas apresentando como língua estrangeira o inglês, inclusive acho que tá na BNCC do sexto ao nono ano.” (Professora M.)*

*“A gente vê imigrantes que falam diversas línguas – inglês, francês, crioulo, espanhol – mas pra ingressar por exemplo numa universidade, ele precisa saber português porque há exames que avaliam o nível do teu português formal não só para comunicação. Aí a gente pensa, pra que uma língua serve? Pra que tu te comunique. Esse é o objetivo, é claro que se tu que é imigrante não tendo sido alfabetizado naquela língua, tu vai estar nesse espaço e vai faltar muito pro teu português ser o formal, porque se acessou essa língua depois, mas pra acessar uma universidade, pra acessar um concurso público, tu vai precisar da língua para além da comunicação.” (Professora A.)*

É comum observarmos uma priorização do ensino do inglês em detrimento das línguas faladas na América Latina. Essa escolha reflete não apenas uma hierarquização das línguas e culturas, mas também uma exclusão das experiências e identidades dos sujeitos que não se encaixam num padrão linguístico predominante. Ao negligenciar o ensino de línguas como o espanhol, o crioulo ou o francês, as instituições escolares perpetuam um sistema que marginaliza as vozes e vivências das alunas oriundas desses países.



*“A língua pra gente é também um impedimento. Pensei em tentar um mestrado na psicologia, mas a prova de proficiência em inglês tu tem que fazer pra entrar, então eu não consigo porque tenho essa dificuldade, é uma barreira. Então eu vejo essa questão pra eles. Como acessar determinados espaços aqui? Às vezes é um mecanismo de barrar até mesmo internamente.” (Professora S.)*

Quando questionadas sobre a dinâmica e suas experiências, as professoras refletiram sobre o desafio de assumir uma posição de desconhecimento e abertura para aprender. Elas reconheceram a importância de explorar outras linguagens além daquelas tradicionalmente utilizadas em sala de aula, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e diversificada.

A atividade proposta visava deslocar as professoras de seu papel convencional de transmissoras de conhecimento, incentivando-as a explorar novas formas de comunicação e aprendizado. Através dessa experiência, o grupo pôde refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de linguagens e culturas presentes no ambiente escolar, promovendo assim uma convivência mais ética e inclusiva. Além disso, a dinâmica permitiu que as professoras se colocassem no lugar das estudantes, proporcionando uma maior compreensão das dificuldades enfrentadas por elas ao tentar assimilar novos conceitos e linguagens. Essa reflexão destacou a importância de adotar uma abordagem mais sensível e inclusiva ao lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.<sup>19</sup>

Considerando estas reflexões, torna-se imperativo reexaminar as práticas, as políticas educacionais e os currículos escolares, visando assegurar a valorização, inclusão e acolhimento das diversas culturas no ambiente escolar. Tal abordagem não apenas ampliaria as oportunidades de aprendizagem das alunas, mas também fomentaria uma educação mais democrática e sensível às múltiplas realidades linguísticas e culturais presentes em nossa sociedade, contribuindo assim para a democratização do acesso às políticas públicas educacionais.

---

<sup>19</sup> FREIRE, 2022, p. 12-13.



As professoras trouxeram reflexões e, simultaneamente, levantaram várias questões. Entre elas, pensaram sobre como foi passar por essa experiência contemplando uma série de linguagens tão distintas do nosso cotidiano, como a linguagem da música instrumental e a leitura de uma partitura. Essa experiência propiciou fazer considerações acerca do significado de linguagem e língua, conceitos que permearam as discussões. Outra reflexão crucial foi sobre o papel de ser uma mediadora nesse processo de tradução: será que a educadora desempenha esse papel de facilitadora? Quais são as condições necessárias para isso?

Diante da pergunta que surgiu durante a reflexão das professoras - "O que faço quando não sei?" - decidiram perguntar ao coletivo: "O que vocês fizeram quando não souberam?", referindo-se à atividade realizada anteriormente. E "observar" foi a resposta.

Seguimos a investigação: "Mas foi algo direto? Como surgiu a liderança dentro do grupo?".

*"Quando vi o texto e os instrumentos, pensei que a ideia era relacioná-los, mas hesitei, fiquei em silêncio. Quando P. começou... então, eu também fui. Tentei estabelecer uma conexão, e há uma lógica própria." (Professora C.)*

*"Houve uma proposta para o coletivo e o grupo seguiu essa proposta." (Professora M.)*

Quando se depararam com o desconhecido, recorreram ao coletivo. Sozinhas, talvez não conseguissem alcançar o que alcançaram juntas. Essa abordagem coletiva foi essencial, destacando a importância da construção coletiva. O resultado sonoro que obtiveram levantou a questão: as notas musicais representavam exatamente o que tocaram? Isso não importava naquele momento. O valor daquela experiência estava na colaboração. Diante do desconhecido, buscaram soluções no coletivo, criaram possibilidades de diálogo, compreensão e interpretação. O processo de diálogo, troca e construção conjunta foi mais relevante do que garantir que o que criaram correspondesse exatamente à partitura.

Outro ponto emergiu desse encontro. Como educadoras, é crucial reconhecer que a compreensão da vida e do contexto do outro deve preceder outros conhecimentos. Devemos estar abertos a compreender o próximo, ouvi-lo e reconhecê-lo em sua totalidade. Partimos do pressuposto de que o sujeito em situação de vulnerabilidade social em seu país é aquele que foi compelido a migrar. Podemos considerar essa situação em camadas, pois, ao observar nossa população em vulnerabilidade social,





frequentemente associamos essa condição aos que deixaram seus países, como as pessoas em situação de rua, por exemplo. Não faltam relatos de imigrantes que possuíam qualificação, mas que, ao chegarem aqui, se viram relegados a subempregos. É como se disséssemos: "Nós os acolhemos, fugidos daquele ditador horrível! Vejam como somos benevolentes. No entanto, só temos esses tipos de empregos para vocês." Refletimos sobre essa geopolítica que marginaliza e empobrece o povo venezuelano e como isso serve aos interesses de países como os Estados Unidos, assim como ocorre no Brasil. Por que isso seria interessante na Venezuela? Imagine uma nação rica, com vastas reservas de petróleo e uma população instruída. É interessante empobrecer e deseducar esse povo? Interessante para quem?

Neste encontro os principais tópicos de reflexão foram: o reconhecimento da vulnerabilidade social envolvida em muitos contextos migratórios; a reflexão acerca da geopolítica e da marginalização de certos grupos; a importância da conexão entre a história pessoal e coletiva; a urgente necessidade de políticas de acolhimento. Reconhecer o outro em sua totalidade exige o reconhecimento não apenas de sua história pessoal, mas, sobretudo, da história social e política de seu povo. Como indivíduos inseridos em contextos sociais e políticos, nossa jornada pessoal está intrinsecamente ligada à história coletiva de nossa sociedade. Na América Latina, nossa formação social, econômica e política é profundamente influenciada pela diversidade cultural e pelas interações entre diversas culturas, uma narrativa marcada por uma história trágica e violenta, especialmente para os grupos marginalizados, cujas identidades, culturas e modos de vida foram sistematicamente excluídos, violentados e apagados pela cultura dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão "Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos" foi identificado como uma estratégia potente para promover a transformação e a autoformação de docentes das redes municipais de Porto Alegre e Canoas. Ao longo dos encontros, dos quais três foram relatados aqui, as participantes foram desafiadas a realizar uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, especialmente no que concerne ao diálogo intercultural e à promoção da diversidade. A metodologia adotada, fundamentada em uma abordagem dialógica, proporcionou um ambiente propício para o compartilhamento



de experiências e a construção coletiva de conhecimento. As docentes demonstraram um engajamento significativo, evidenciado pela participação ativa nas atividades e debates propostos.

Em um contexto pedagógico, é essencial reconhecer as práticas sociais que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Essas práticas, que não refletem as discussões contemporâneas sobre as relações étnico-raciais na educação, frequentemente resultam na exclusão e marginalização de imigrantes latino-americanos, negando-lhes reconhecimento e acolhimento na sociedade. Ao priorizar festas e tradições europeias e negligenciar as práticas culturais de outras comunidades, perpetua-se uma hierarquia cultural que privilegia as culturas europeias em detrimento das demais.

Além disso, ao limitar o ensino da imigração no sul do Brasil, por exemplo, apenas às experiências de imigrantes de origem europeia, como alemães e italianos, apaga-se e silencia-se as histórias e contribuições de outros grupos étnicos e culturais. Isso não apenas nega a diversidade e riqueza cultural do território, mas também reforça um sistema de opressão que marginaliza e exclui determinadas pessoas que não se encaixam no padrão eurocêntrico. Portanto, é fundamental questionar e desafiar essas práticas, buscando políticas que promovam a inclusão e o respeito a todas as culturas.

Adotar uma perspectiva intercultural nos leva a compreender e respeitar a diversidade cultural, enquanto nos orienta na construção de um mundo mais justo e democrático, valorizando as diferentes culturas. Essa abordagem não apenas nos possibilita reconhecer, mas também combater as desigualdades sociais e políticas que afetam diversos grupos sociais. A abertura ao intercultural nos permite compreender as dinâmicas entre diferentes culturas, promovendo convivência consciente com as diferenças<sup>20</sup>. Isso nos desafia a (re)conhecer e (re)escrever nossa história e biografia, impulsionando uma postura de promoção da interculturalidade.

O encontro das professoras evidenciou diversas formas de abertura e conexão, desde gestos simples até reflexões sobre linguagem e presença física. A língua é comparada à música, carregada de significados, e sua aprendizagem vai além da comunicação. É sobre criar formas de conexão, como ao modificar a música no encontro, envolver-se em conversas e praticar uma escuta atenta. Para tanto, conceber o não

---

<sup>20</sup> FOrNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.



saber como oportunidade para aprender é fundamental, apesar dos desafios na atribuição de lugares ao conhecimento e ao outro. A verdadeira compreensão reside no entendimento do contexto e do coletivo, estabelecendo conexões mesmo quando não falamos a mesma língua, através de linguagens não verbais como gestos, olhares e música.

As reflexões das professoras destacam a complexidade ao abordar a questão do ser a “estrangeira”. Além das imigrantes, há outras pessoas que se sentem “estrangeiras” mesmo falando a mesma língua. Isso levanta questionamentos sobre a compreensão mútua na sala de aula e a necessidade de negociar conceitos. A inclusão é um desafio complexo, pois é possível que ela não modifique o ambiente, sendo essencial transformar as estruturas que perpetuam a exclusão.

Os resultados dos três primeiros encontros enfatizaram a importância do reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas. As participantes foram encorajadas a repensar suas abordagens metodológicas e a buscar estratégias para promover o diálogo e a cooperação entre diferentes grupos culturais. Além disso, o curso permitiu as docentes identificarem desafios específicos enfrentados em suas práticas pedagógicas e compartilhar estratégias bem-sucedidas para superá-las. Os encontros realizados no âmbito do programa de extensão universitária proporcionaram uma plataforma rica para a discussão e reflexão sobre temas cruciais no contexto educacional, incluindo cultura, identidade, práticas pedagógicas e transformação social. A abordagem adotada, baseada em um diálogo reflexivo e colaborativo, permitiu uma análise aprofundada das experiências individuais e coletivas das participantes.

No primeiro encontro, as dinâmicas de apresentação revelaram a influência da cultura e das experiências pessoais na formação de cada indivíduo. As narrativas compartilhadas destacaram a importância da educação como ferramenta de conscientização e transformação social, evidenciando a busca por identidade e expressão cultural. A transição da educação formal para a prática profissional emergiu como um marco significativo na construção da identidade social e profissional das participantes. As experiências comunitárias também desempenharam um papel crucial na formação das identidades individuais, destacando a importância do diálogo coletivo e da escuta atenta na promoção da transformação social. Além disso, o processo de construção da identidade profissional foi influenciado pela interação entre a formação



acadêmica e a experiência prática. A relação de construção coletiva dentro do ambiente escolar foi fundamental para a integração das identidades profissionais e pessoais das docentes.

Assim, ficou evidente a necessidade de repensar a formação oferecida as professoras, destacando a importância do diálogo e da reflexão em momentos de encontro entre as docentes. Muitas vezes, as formações oferecidas pelas instituições carecem de abertura para o debate e são conduzidas por profissionais que podem não ter experiência prática em sala de aula. Isso levanta questões sobre a eficácia dessas formações em atender às necessidades reais das professoras e das alunas.

As discussões ressaltaram também a sobrecarga enfrentada pelas professoras, especialmente devido ao aumento do número de alunas por turma e às demandas burocráticas das secretarias de educação. Apesar do desejo de oferecer apoio e acolhimento as alunas imigrantes, as condições precárias e a falta de recursos muitas vezes impedem que as professoras atendam plenamente às necessidades dessas alunas.

As experiências compartilhadas destacaram ainda a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de comunicação e expressão cultural. Isso inclui não apenas o uso de tecnologias e dispositivos de tradução, mas também o emprego de linguagens não verbais, como dança e música, como parte essencial do diálogo intercultural. Diante dessas reflexões, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os modelos de formação de professoras, a fim de promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e intercultural. Isso requer não apenas a implementação de estratégias práticas, como o desenvolvimento de recursos de tradução e o uso de tecnologias, mas também uma mudança de mentalidade que valorize e celebre a diversidade cultural e linguística das alunas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sociologia do consenso x sociologia do conflito e a pesquisa participante**. S/A. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/SOCIOLOGIA%20DO%20CONSENSO%20E%20SOCIOLOGIA%20DO%20CONFLITO%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.



COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os círculos de cultura: uma pedagogia da humanização. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura**: teoria, prática e praxis. Curitiba: CRV, 2016.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835>. Acesso em: 16 maio 2024.

HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

JARA H., Oscar. O desafio e a paixão de aprender no âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: não há docência, sem discência. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura**: teoria, prática e praxis. Curitiba: CRV, 2016.

LEMOS, Eliana de J. de S. *et al.* Pedagogia contemporânea: inclusão e interculturalidade crítica. **Peer Review**, [S.l.], v. 5, n. 12, p. 259–268, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/565.prw2017>.

MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7410>. Acesso em: 16 maio 2024.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas**: a criança como protagonista da própria história. Rio de Janeiro: MAUAD, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In*: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2010.

Recebido em: 21 maio 2024.

Aceito em: 01 jul. 2024.