

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

Caroline Couto

Entre escola e migrações, [por] uma educação-*migrante*

Santa Cruz do Sul  
2024

Caroline Couto

Entre escola e migrações, [por] uma educação-*migrante*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Dra. Betina Hillesheim  
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Camilo Darsie de Souza  
Professor Examinador – UNISC

Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Professora Examinadora – UNISC

Dr. Rodrigo Lages e Silva  
Professor Examinadora – UFRGS

Dr. Walter Omar Kohan  
Professor Examinador – UERJ

Santa Cruz do Sul

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Couto, Caroline

Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante /  
Caroline Couto. – 2024.

150 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Betina Hillesheim.

1. Educação. 2. Migração contemporânea. 3. Escola. 4.  
Infância. I. Hillesheim, Betina. II. Título.

*aos que desobedecem fronteiras*

## *Agradecimentos*

Preciso agradecer. Faz parte do escrever. É que escrever não se faz sozinha, nem mesmo nas longas horas solitárias, as palavras são habitadas e compartilhadas – com e partidas, partilhadas também – entre possíveis e impossíveis:

- à CAPES e às políticas de acesso à Educação, em cada nível – as palavras-infâncias que compõem essas linhas só podem aparecer por elas;
- à Dra. Betina Hillesheim, orientadora e amiga, pela presença poética em devir – sempre menor;
- ao PPGEduc, pelas “jornadas” – e com elas a todas as pessoas-evento, foram muitas nestes últimos anos e agradeço a cada uma delas;
- aos professores: Dr. Camilo Darsie de Souza, Dra. Sandra Regina Simonis Richer; Dr. Rodrigo Lages e Silva e Dr. Walter Omar Kohan, pela atenção com as palavras;
- ao grupo de pesquisa *Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos*: à Amanda, à Gisele, às Letícias, à Rita, à Sandra, ao Douglas, ao Guilherme... e quem mais passou por ali nas manhãs de terça dos últimos onze anos; agradeço a sua condução afetante; e, nomeadamente, agradeço à Nathália, nossa motorista, à Luísa, nossa contadora das melhores histórias, e à Júlia, nossa entusiasta, que se lançaram com coragem e presença nesta pesquisa;
- ao encontro instigante com o *Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias*, o NEFI/UERJ, que segue ecoando em perguntas desconcertantes;
- às crianças – que convocam à escuta [na pesquisa, no consultório – na vida];
- à escola, pela acolhida hospitaleira, sem medo de se deixar tocar;
- à Rose, uma professora admirável e minha mãe;
- ao Paulo, um condutor bravo-gentil de crianças à escola e meu pai;
- ao Daniel, um leitor incansável e engenheiro-químico-crítico em formação e meu irmão;
- ao Ricardo, um professor-tio-amigo apaixonado, incansável em reivindicar que pensar também se faz com o corpo, e que com presença sustenta nosso encontro.

Às gentes que ainda teimam, [por] inesperados.

Obrigada!

## *Resumo*

### Entre escola e migrações, [por] uma educação-*migrante*

Esta escrita se encontra no ponto onde a escola é pensada com a migração e a migração é pensada com a escola, propondo pensar a educação nesta tensão. É feita de memórias e linguagens, entre infâncias. E é tecida por encontros, aqui narrados. São traços de uma cartografia, de um caminho traçado entre esperados e inesperados, em um movimento metodológico, a partir de Deleuze e Guattari, aberto à invenção, aos processos e à produção, mais do que à representação, que acompanha processos e produz processos, ao acompanhar perguntas e fazer perguntar. Aqui, são traços de uma atenção-intenção, estabelecida a partir da pergunta: *como se dá o encontro entre a escola e as migrações e o que pode acontecer entre uma e outra?* Que se desdobra em: o que pode acontecer quando a educação, na escola, com uma História tão longa e repleta de memórias de ordem e brechas, encontra com as crianças [e outros] das migrações internacionais contemporâneas, também marcadas na História e repletas de sentidos atribuídos e impostos; o que acontece quando estes dois projetos – modernos e coloniais, mas incapazes de funcionar em apenas um sentido – se encontram em uma escola pública, estadual, no interior do Rio Grande do Sul, na ponta do Brasil? E desta atenção ao encontro, propõe uma tese: de que entre a escola e as migrações contemporâneas, reivindica-se um tempo para os pequenos gestos em educação, tomada como tempo de transgressão, espaço público de produção de memórias e encontros éticos, em devir migrante. Uma educação-*migrante*: que convida a falar um mundo comum e recusa uma língua única.

*Palavras-chave:* Educação; Migração contemporânea; Escola; Infância.

## *Resumen*

### Entre escuela y migraciones, [por] una educación-*migrante*

Esta escrita se encuentra en el punto donde la escuela es pensada junto a la migración, y la migración es pensada en conjunto con la escuela, poniendo pensar la educación en este sentido. Es hecha de recuerdos y lenguajes, entre infancias. Y es tejida por encuentro, aquí narrados. Son trazos de una cartografía, de un camino trazado entre los esperados y los inesperados, en un movimiento metodológico, a partir de Deleuze e Guattari, abierto a la invención, a los procesos y a la producción, más de lo que a la representación que acompaña procesos y produce procesos, al acompañar preguntas y hacer preguntar. Aquí, hay trazos de una atención-intención, establecida a partir de la pregunta: ¿cómo se da el encuentro entre la escuela y las migraciones y lo que puede suceder entre una y otra? Que se desarrolla en: ¿Qué puede suceder cuando la educación, en la escuela, con una Historia tan larga, y repleta de recuerdos de orden y de heridas, encuentra a los infantes [y otros] de las migraciones internacionales contemporáneas, también marcados con Historias y repletos de sentimientos atribuidos e impuestos?; ¿qué sucede cuando estos dos proyectos – modernos y coloniales, pero incapaces de funcionar solo en una dirección – se encuentra en una escuela pública, estatal, en el interior de Rio Grande do Sul, en la punta sur de Brasil? Y de esta atención al encuentro, se propone una tesis: De que entre la escuela y las migraciones contemporáneas, se reivindica un tiempo para los pequeños gestos en educación, tomado como un tiempo de transgresión, espacio público de producción de recuerdos y de encuentros éticos, en convertirse migrante. Una educación-*migrante*: que invita a hablar un mundo común y rechaza una única lengua.

*Palabras-clave*: Educación; Migración contemporánea; Escuela; Infancia.

*Abstract*

In between the school and migrations, [for] a *migrant-education*

This writing is situated in a place where the school is contemplating migration, and migration the school, and how this tension can prompt to reflect on education. It is crafted from personal memories and language, between childhoods, interwoven with narrated encounters. These are some traces of cartography, from a pathway drawn between what is expected and what is not, in a methodological movement, from Deleuze and Guattari, open to invention, processes, and production, more than a representation of what already exists, it produces new processes, by following up question and creating new interrogations. Here, there are traces of an attention-intention, based on a question: *How does the encounter between school and migration occur and what happens in between both?* This progresses into: What happens when children of contemporary international migrations [and others], who have already a marked History regarding what has been imposed, meet a school with an established traditional education and a long History of memories as well?; what happens when these two projects – modern and colonial, but incapable to function in just one direction – meet in a public, state school, in the countryside of Rio Grande Sul in the extreme south of Brazil? From these encounters, the following thesis is proposed: between school and contemporary migrations, a time is claimed for the small gestures in education, taken as a time of transgression, a public space to produce memories, and ethical encounters on becoming a migrant. *A migrant-education*: that invites to speak an ordinary world and refuses to use a single language.

*Keywords*: Education; Contemporary Migration; School; Childhood.

*não 11*  
*palíndromo 17*  
*influxos permanentes 25*  
*memórias 50*  
*hospitalidade 78*  
*ética 96*  
*transgressões 107*  
*pequenos gestos 125*  
*gente 142*

(...)

Ustedes están siendo invitados a participar como voluntarios en un proyecto de investigación. (...) El proyecto está vinculado al Departamento de Ciencias de la Salud y al Programa de Posgrado en Educación: Maestría y Doctorado, de la Universidad de Santa Cruz do Sul - UNISC.<sup>1</sup>

(...)

---

<sup>1</sup> Trecho dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.

## não

Chovia, como em quase todas as vezes em que estivemos juntas. Não saberia dizer como seria se não estivesse chovendo. Seríamos mais? Seríamos outras? Caminharíamos por aí? Talvez a chuva tenha instaurado uma primeira recusa: ficar dentro. E um localizador necessário: estávamos em uma cidade considerada de médio porte, no interior do Rio Grande do Sul, na pontinha do Brasil, em um ano marcado por recordes tristes de chuva e enchentes. Naquele dia fazia frio, algo em torno dos 3°C. Noutros foi calor, algo em torno dos 33 °C. Parece importante contar que há diferenças assim, às vezes, a gente esquece e insiste em homogeneizar, como se não houvesse variações. E faz pessoas virem sem casacos para qualquer parte de um país, que tem justamente nas variações climáticas só uma das suas grandes diferenças. Por sorte, eu acho, a gente sai contando histórias por aí e as notícias chegam, como uma moça contou no jornal: *“Ouvi dizer que tínhamos de usar mais roupas aqui, mas que as oportunidades de trabalho eram melhores. Foi o suficiente - conta Diamante, que nunca havia passado por uma temperatura inferior a 20°C”*<sup>2</sup>.

Chegamos até aqui por um convite: para conversarmos a partir da escola, das migrações contemporâneas e da educação. Neste caso, com estudantes migrantes de uma escola pública. Nós que convidamos. E a cada acontecimento esse nós foi ficando maior: de repente, de cada ponta, um convidava o outro a escutar, conhecer, perguntar e pensar. Vou contar mais: estávamos no meio de uma pesquisa, que começou há muito tempo, perguntando do que acontece entre a escola e as migrações contemporâneas. Como parte do convite [pesquisa], Termos de Consentimento foram entregues para toda a equipe da escola na qual estávamos, aos responsáveis pelos estudantes migrantes [recém-chegados de outros países], e Termos de Assentimento entregues aos próprios estudantes migrantes. Mas em intervalos.

Primeiro à equipe da escola, que aceitou, conversou e compôs junto uma primeira fase, marcada por observações participantes, com todas as turmas, em cada canto e com toda a gente que faz a escola [recém-chegados deste país também]. 2023. Março. Abril. Maio. Semanalmente. No meio, convidamos parte dos estudantes migrantes que já estávamos conhecendo – aqueles matriculados a partir do 5º ano do ensino fundamental

---

<sup>2</sup> Na reportagem de Caue Fonseca, de 28 de setembro de 2019, no Jornal Zero Hora: *“Frio, família e arepas: a vida dos imigrantes venezuelanos depois de um ano no Rio Grande do Sul”*.

[uma escolha metodológica, sustentada na percepção de que com aqueles matriculados em anos anteriores, conseguíamos ter mais contato com as observações, e sentíamos falta de contatos mais alargados com estes outros] para a realização de alguns encontros dentro do encontro, que chamamos de grupos [e depois de *o nosso grupo*]. Para isso, antes, propomos que eles convidassem também seus familiares para uma reunião, na qual eles consentiram os grupos e compuseram mais uma parte da pesquisa. Junho. Julho. Agosto. Semanalmente também. Em setembro, uma pausa. Então retornamos à escola. Outubro. Novembro. Mensalmente desta vez. Até que foi preciso encerrar, para seguir de outros modos [escrita-tese].

Aquela manhã chuvosa aconteceu lá pelo meio. E insisto: era um convite. Não uma imposição, uma ordem ou uma sentença, mas uma porta aberta. Nem todos quiseram participar e poder não querer era uma possibilidade. Convidar foi também um jeito de perguntar como entrar, reconhecendo que ‘poder não’, diferente de ‘não poder’, é potência (Larrosa; 2014). Uma insistência difícil, a imposição pode ser sedutora. Lembramos disso, enquanto reforçávamos o convite naquela manhã [líamos no grupo, em conjunto, o Termo de Assentimento]. Já nos conhecíamos um pouco e aguardar a leitura para lembrar que era um convite foi como brincar: li sorrindo. Sabíamos. Um par de olhos arregalados respondeu: mesmo? Mesmo. Posso ir? Pode. Uau! E foi se afastando devagar, de costas para a saída, como se estivesse esperando que o faríamos voltar. Rimos. É mesmo, pode ir. Mas pode voltar, se quiser – não resistimos. Ele sorriu de novo, apontou para as outras, disse “*Ustedes!*” com um sinal de positivo com ambas as mãos, e saiu. Não voltou. Só nos espreitava com sorrisos brincalhões, quando nos esbarrávamos pelos corredores da escola. Quase como se dissesse: legal, eu só prefiro não.

Preferia mesmo era fazer outras coisas. Fiquei imaginando: estar com os amigos, jogar futebol, planejar festas, se apaixonar, não lembrar o tempo todo que é alguma coisa, não lembrar o tempo todo que precisa ensinar como é (ser migrante, vir de outro lugar, ter passado por outras escolas), talvez. Não sei. As suas respostas eram sorrisos brincalhões e só. Sua recusa parecia contar de alguém que testou, finalmente, dizer não e brincava com isto. Lembrei de Bartleby, que conheci pela leitura deleuziana (1997) como uma personagem que produzia hiância, um buraco, um cavar na língua, fazendo-a cair, provocando gagueira na lógica dos pressupostos ao instaurar uma lógica da preferência. Bartleby, com seu “eu preferiria não”, colocava em suspenso a língua e o que se espera supostamente dela... obediência? Preferir não – é quase loucura. Será? Aqui, neste encontro, a preferência veio assertiva, sem palavras, só sorrisos de recusa.

Um pequeno gesto.

~ não ~

Uma suspensão.

Um termo em branco.

E agora? Posso contar essa história? Posso escrever essa recusa? E posso não escrever? É ético? Por que não? E por que sim? O que pode significar o não querer? E o querer? Como supor uma e outra? Como suspender a suposição da língua para escutar? Para escrever? E agora?

Um termo em branco na pilha foi um intervalo, um engasgo, uma tese.

Contar desta recusa é usá-la, entre várias maneiras, como uma possibilidade. Não foi a única. Sabíamos, como dizia antes. Os sorrisos de recusa já estavam lá, desde o começo. Só que, em grupo, de vez em quando, acontece uma coisa esquisita e potente [sabe-se lá em que sentido], que são as generalizações... Migrantes? Todos para lá... Professores e trabalhadores da escola? Todos para cá. Foi assim que aquele par de olhos acabou indo até lá, naquela manhã, mesmo sem querer, e depois foi embora. Ainda bem que a unidade não é assim garantida, pessoas têm muitas formas de recusa, mesmo que precisem ficar. Mas por que não ‘poder não’? Assim, em alguma medida, noto agora que experimentamos recusar também, ao menos tentamos, quando convidamos perguntando..., *ninguém vai participar se deixarem aberto assim*, nos advertiam, *mas vamos tentar então*, experimentavam.

Sim, o ato do convite pareceu mesmo causar um certo estranhamento. Talvez, justamente, porque por lá [na escola] haja tantas obrigações.

Ou não?

Mais ou menos.

Há, sim, tantas obrigações, ao tempo em que há, sim, muitas retorsões, em faíscas de recusa de toda a gente, grande e pequena, que faz a escola. Ora, não seria uma recusa não desistir? Estar presente a cada dia, durante um tanto de horas quase sempre mais do que possível, mesmo com sua existência e importância colocada em xeque há tanto tempo, e o olho, seja grande ou pequeno, ainda brilhar? No desenrolar de tantos desencantos, se encantar ao fazer ou receber um desenho, um texto, uma ideia? Em meio às generalizações, traços de expressão, são retorsões – ato de retorquir, produzir réplica, se colocar –, são resistência. As idealizações, às vezes, nos convocam a um posicionamento redutor, de um lado ou outro, mas a escola [que ainda é tempo e espaço] só existe no meio. E parece que recusas de todas as idades também a formam.

Tal como formam uma experiência migratória.

Ou não?

Mais ou menos.

Também há muito entre a impossibilidade e o desejo de sair, de chegar, de ficar e de viver. Muito de obrigações e recusas em cada movimento.

No meio disso tudo – a recusa, os sorrisos e a chuva; a escola e as migrações contemporâneas – nos reapresentávamos com frequência e partilhávamos histórias-experiências, memórias, enquanto íamos experienciando o encontro. Pesquisar também pode carregar um tanto de recusa: aos já ditos, aos já prontos, aos óbvios. Um exercício ativo de operação, não somente verificação, levantamento ou interpretação, mas produção de dados. Cheio de obrigações, retorsões e recusas, afetações entre uma coisa e outra, humanas e não humanas.

*O que é escola? O que ela pode?* Nos perguntávamos naquela manhã. Um conjunto, ao que parece. Um tanto de histórias de como chegamos, das primeiras vezes, das despedidas, dos cantos barulhentos, dos cantos de descansar, das provas, das apresentações, das brigas, das tristezas, das alegrias, das presenças, das ausências, das escolhas, das imposições, das retorsões – memórias em processo, não processamento de memórias. Tanto movimento, misturado com a robustez [física e de outras ordens] da escola. Por fim, elas decidiram: *a escola é como casa* – misturando, de novo, movimento e fixação. Contornando com a palavra *casa* uma conexão pelos afetos singulares: que estruturam as permanências – a escola, como casa, é o que permanece na travessia, mesmo que venha a ser outra – e desestruturam as permanências – a escola, como casa, também é passagem para se chegar a outros lugares – e, ainda, garantem as impermanências – um gosto por ir a todas as direções que se abrem, na escola, como casa.

O que pode acontecer no encontro entre a escola e as migrações contemporâneas? Recusas. Sorrisos. Travessias. Histórias. Geografias. Casa. Uma mistura de sentidos, que inauguram sentidos outros, singulares e comuns.

E, da atenção a este encontro, uma tese:

Entre a escola e as migrações contemporâneas, reivindica-se um tempo para os pequenos gestos em educação, tomada como tempo de transgressão, espaço público de produção de memórias e encontros éticos, em devir migrante. Uma educação-*migrante*: dois elementos de composição, antepositivos (‘educ’/‘migra’)<sup>3</sup>, de criar e alterar-se, que convidam a falar um mundo comum e recusam uma língua única.

---

<sup>3</sup> No Dicionário Houaiss. Etimologia das palavras ‘educação’ e ‘migrante’, derivadas dos elementos de composição ‘educ’ e ‘migra’, respectivamente: *educ*: elemento de composição/ antepositivo, do verbo latino *edūco,as,āvi,ātum,āre* ‘criar (uma criança); nutrir; amamentar, cuidar, educar, instruir, ensinar. |

Um 'não' faz pensar.

---

*migra*: elemento de composição/ antepositivo, do verbo latino *mīgro,as,āvi,ātum,āre* 'passar de um lugar (ou estado) para outro, mudar de residência, alterar-se.

## palíndromo

migração-infância-escola-educação

educação-escola-infância-migração

Palíndromo é aquilo que pode correr também no sentido inverso. *Ame o poema*, por exemplo, que pode se ler da direita para a esquerda ou vice-versa. Por isso está aqui, fazendo as vezes de uma introdução – um começo que, neste caso, pode ser lido no fim ou no meio. Você decide. E mesmo assim não deixará de ser começo. Está assim porque tem um pouco de vice, um pouco de versa, um pouco amor e um pouco de poema: um pouco de migração, um pouco de escola e um pouco de educação, pela infância, para lembrar de correr no sentido inverso também.

Espera. Não é possível ler a migração, a infância, a escola ou a educação, como palavras, ao contrário – você poderia me interromper agora mesmo. E teria razão. O que está aqui não é um palíndromo exato, comprometido com o modo de ser do palíndromo [tanto que você pode ler de outros jeitos e encontrar outros sentidos], é palíndromo em uso interessado. Que coloca migração-infância-escola-educação em encontro e vira também educação-escola-infância-migração. Que tenta dizer algumas coisas sobre os modos de ler esta tese, que vai e volta, vice-versa. Palíndromo inspirado na criança, que “não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (Deleuze, 1997, p. 73). Como um *radar* – que também pode se ler da direita para a esquerda ou vice-versa e vai em tantas direções quanto puder.

Mas se você, como eu, aprendeu um jeito certo de começar, imagino que vá começar por aqui. Então aproveito para contar que além do não comprometimento com o modo de ser do palíndromo, também renuncio a outras exatidões: tempos verbais, artigos padronizados, transcrições fiéis. Isso não quer dizer que não há comprometimento, pois há: os tempos verbais acompanham os sentidos das narrativas, os artigos acompanham as pessoas, conforme elas mesmas foram se apresentando, e as transcrições são feitas de memórias. Por isso, muitas vezes, você vai encontrar trechos em *itálico* e eles indicam que são registros tomados de um diário de campo. E se você começou por outra ponta e só agora chegou aqui, esses são alguns elementos para pensar os arranjos que encontrou [e outras coisas mais].

Assim, esta escrita se encontra no ponto onde a escola é pensada com a migração e a migração é pensada com a escola, propondo pensar a educação nesta tensão. É feita de memórias e linguagens e histórias. De escola. De migração. De educação. Entre infâncias. Ela é tecida por encontros, aqui narrados em primeira pessoa, ora no singular, ora no plural, porque fiados juntos, habitados por palavras e *palabras*, por desejos de silêncio e imagens inventadas. Encontros que ensaiam narrar o vivido a ser interrogado e pensado. São partículas, fragmentos, ensejos pequenos, narrativas de um cotidiano partilhado e composto, feito com recusas, histórias de travessias, presenças, ausências e vida. Pontas abertas, marcadas por um encontro duro das migrações contemporâneas com a escola, que engendram uma educação com força legislativa, com importância para as políticas governamentais; e pelo encontro ensaístico das migrações com as escolas, que engendram uma educação com força transgressora, com importância aos pequenos gestos. Um. E. Outro. E – marcações que são o que são, mas costuram as suas pontas no entre.

*Entre*, aqui, não é somente uma preposição, é também um conceito que marca esta escrita. Estabelecer uma proposta de pensar *entre* não se trata somente de acrescentar elementos, o que poderia manter os dualismos das coisas. O *entre* trata daquilo que acontece entre um e outro, e pode, assim, se tornar outra coisa (cf. Deleuze; Parnet, 1998). Dito de outro modo, mas mantendo a proposição, o *entre* também traz a ideia das fronteiras que podem ser de todo o tipo [entre pessoas, entre territórios, entre ideias] e que são borradas quando se tocam – borram-se os limites e produzem-se outros que deixam de ser de um lugar definido. E como uma das pontas é a migração isso se torna importante: a migração, de algum modo, nos faz viver formas fronteiriças, impuras, mestiças, contaminando a pretensa pureza do mundo, tornando-o e tornando-nos outros. Como adverte Anzaldúa (2015), a fronteira não resulta um território cômodo e tem em suas paisagens mais salientes o ódio, a ira e a exploração, mas também permite “mantener intacta la propia integridad e identidad cambiante y multiple” (p. 35). E manter a possibilidade de nunca se manter a mesma também é importante para a outra ponta, a escola. Assim, entre a escola e a migração, pensamos uma educação, cujos contornos narrados e as narrativas forjadas pelo encontro falam de uma intensidade pessoal e coletiva, sem soluções ou representações, perfurando um pouco de nós.

O que você encontra aqui são memórias que se deslocam de uma experiência individual, mas são singulares. Daí que perfuram um pouco de nós, cavam um contorno disso que nos faz comuns uns aos outros – quem não tem o que ver com a escola e com as migrações, com a educação e com o mundo? São narrativas contadas em linguagens

que escapam e só podem ser recuperadas, agora, em escrita, para que existam. Linguagens, às vezes, travessas, às vezes, de travessias, postas aqui para falar de um mesmo plano, correndo um risco iminente, já que contar outras vidas, ainda que em encontro, é ser sempre fugitivo, como alerta Skliar (2017). Escrever, em alguma medida, também, é uma experiência de refúgio.

Escrevemos porque precisamos, afinal. Incomoda escrever. Para justificar, parece retirar a importância. Para explicar, parece reduzir a experiência. Para relatar, parece obrigação. Para contar...parece menos útil que as anteriores, mas será que ainda se escutam as escritas por aí? Escrevo, eu sei, para tudo isso – bem queria ser capaz de mais variações! – mas principalmente porque precisamos e porque incomoda. O ‘para’ [alguma coisa] incomoda. Mas o ‘porquê’ [alguma coisa] também. O ‘como’ corre sempre o risco de funcionar como manual – e eles servem, mas são limitados a determinados jeitos de fazer funcionar [e, quase sempre, detestáveis de ler]. E como escrever sem o para, o porquê ou o como? A pergunta já começa com um contrassenso – talvez seja sempre assim. Só que risco demais também paralisa [faz ser muito difícil escrever em outros tons]: será possível ensaiar com o fim do mundo anunciado para daqui a pouco? Modulando outras formas de para, por que e como?

As palavras faltam de vez em quando. Mas ainda podemos escrever isto? Que não há certezas? Ou entre as ameaças à educação que experimentamos, contar que não há certezas pode alimentá-las ainda mais? Escrever a partir de um posicionamento na discussão da ciência, de que não existe essência, só existência, ainda é possível? Sem que vire pauta e ponto para os discursos de ataques às universidades, às escolas, às crianças, aos migrantes, ao mundo? Tudo parece poder ser perigoso (Foucault, 1995). A gente escreve porque precisa (começar, terminar, cumprir o prazo, respirar e inventar a vida de algum modo). Mas incomoda.

Recorro a outros. Escrever por incômodo, talvez seja condição para a escrita, que cura e mata ao mesmo tempo (‘phármakon’ – cf. Derrida, 2005). Ainda mais quando escrevemos, também, para experimentar, mudar a nós mesmos e, quem sabe, então, pensar outros modos, como Foucault (2010). E como quando escrevemos para nos salvarmos da complacência que nos amedronta, como Anzaldúa (2000). É que escrever “é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (Deleuze, 1997). Às vezes, dói. Mas não é possível parar. Noutras, as palavras parecem reduzir o encontro, explicá-lo. Mas não é possível parar. Por sorte, tem aquelas vezes, ainda, em que escrever torna possível pensar,

perguntar e inventar. Por aqui, quase sempre, uma e outra se misturam. E como não é possível parar, assumo os riscos de seguir, uma vez que escrever também é aparecer por aqui com intimidade, despir as formas e encarnar as palavras.

Assumindo, ainda, a aproximação entre escrever e tentar “fazer um sistema vaziar como se fura um cano (...) traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 49). Furar a escola, as migrações e a educação, com infâncias de arranjos variados, como caminho de pesquisa. Furar uma com a outra, deixando-as vaziar na ausência das obviedades e das coisas prontas a serem ditas. O estranhamento, a pausa, a recusa – fazer subtração (Deleuze, 2010). Configuram-se, assim, os traços deste palíndromo: colocar a escola (pública e brasileira e do interior) e as migrações (internacionais e contemporâneas) em mapa, correndo juntas, operando pela infância, sem uma falsa unidade entre elas, para pensar a educação nesta tensão, indo de uma à outra e ao contrário, parando no meio, buscando ver o que acontece no entre.

São traços de uma cartografia, de um caminho traçado entre esperados e inesperados: em uma busca de fazer coisas com palavras. Movimento [metodológico] aberto à invenção, aos processos e à produção, mais do que à representação (Deleuze; Guattari, 1995). Que acompanha processos e produz processos, acompanha perguntas e faz perguntar. Neste caso: o que acontece quando a educação, na escola, com uma História tão longa e cheia de histórias de ordem e brechas, encontra as migrações contemporâneas, também marcadas na História e com histórias e conexões também cheias de ordem e brechas? O que acontece quando estes dois projetos [escola e migrações] – modernos e coloniais, mas incapazes de funcionar em apenas um sentido – se encontram? Quais as invenções possíveis para a escola e as migrações (tão antigas!), no contemporâneo?

Traços de uma atenção-intenção.

Estabelecida a partir de uma pergunta: *como se dá o encontro entre a escola e as migrações e o que pode acontecer entre uma e outra?* Diante disto, movimento: um projeto de pesquisa, um grupo de pesquisadoras<sup>4</sup> e o caminho até uma escola<sup>5</sup> com

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Processos de in/exclusão escolar: um estudo com crianças migrantes”, do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos.

<sup>5</sup> Uma escola localizada em um município de médio porte no interior do Rio Grande do Sul, que integra a Operação Acolhida (criada em 2018, para atender aos migrantes venezuelanos, consiste na realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita, dos municípios de Roraima para outras cidades do Brasil). No ano de 2023 a escola, com cerca de 350 matrículas ativas, contava com 25 matrículas de estudantes migrantes, dos quais 23 vinham da Venezuela e 2 vinham da Argentina.

estudantes migrantes<sup>6</sup> - recém-chegados, vindos dos movimentos de migração contemporânea. E então uma proposta: passar um ano juntos, experienciando o encontro [perguntando: *O que é escola? Como é estar aqui? O que é migrar? Como é o encontro entre alguém que migra e a escola? Como seguir?* – assim e em variações: *O que pode uma escola? O que pode o estar aqui? O que pode o migrar? O que pode o encontro entre alguém que migra e a escola? O que pode um encontro?*]. Um percurso. Uma experiência. Uma pesquisa. Em termos científicos: observações participantes, realização de grupos e devolutivas, que não foram capazes de obedecer sem escapes aos próprios termos e ao cronograma, funcionando juntos, tanto que se misturam, agora, nestas narrativas. A intenção foi organizada como um conjunto aberto, um convite, com formalidades e brechas: passou pelo Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul<sup>7</sup> e, pela atenção, se fez tese, também, em um termo em branco.

São narrativas que denunciam um problema de estilo. Entre os dados, os mapas, os significados, as línguas, a gagueira, a História, as histórias, as geografias, as leis, as transgressões...passei muito tempo perguntando: como escrever? E só encontrei uma brecha. Ora, escrevendo. Entre pandemias, guerras e genocídios, entre 2020 e 2024, entre a exigência de ações, respostas e posicionamentos rápidos demais, escrevendo. Tentando fazer alguma coisa muito séria, e nisto aprendendo que os pequenos gestos ainda são capazes de algo. Assumindo o [meu] problema de estilo que ora subtrai, tenta, ora adiciona, mesmo sem querer, talvez porque fazer furos exija também arrancar tampões há muito estabelecidos. Já que ao tempo em que busco narrar os encontros constitutivos desta tese, vou constituindo-me, também, como pesquisadora-psicóloga-em educação, buscando uma atenção ao outro, ao mundo, que permita um nós, em variação singular, que não seja, e não precise ser, um mesmo.

Como se experimentasse andar em cordas finas, linhas que ora se encontram, ora levam para longe e, de vez em quando, arrebentam, estas narrativas são relatos de uma experiência, por isso não obedecem a uma ordem cronológica. Como naquela brincadeira de enrolar o elástico nos dedos até não saber mais como voltar atrás. Nas linhas, o que interessa “nunca é a maneira pela qual alguém começa ou termina. O interessante é o meio, o que se passa no meio. Não é por acaso que a maior velocidade está no meio”

---

<sup>6</sup> A escolha pelo termo ‘migrantes’ foi feita para se referir às pessoas em situação de deslocamento entre países, sem limitação das ordenações jurídicas estabelecidas internacionalmente. Uma discussão mais detalhada aparece no capítulo *influxos permanentes*.

<sup>7</sup> CAAE: 65216822.1.0004.5343

(Deleuze, 2010). Linhas de escola, linhas de migração, linhas de infância e linhas de educação compõem essa cama de gato<sup>8</sup>, que, às vezes, é puxada de um jeito, noutras, de outro, às vezes é previsível, noutras, um emaranhado descabido até que se começa de novo.

Para narrar os encontros, que abrangem as histórias, arranjam memórias e fazem vibrar ecos de devir, usamos daquilo que se fez campo de pesquisa: as pessoas, os prédios e a chuva, a escola, as migrações e a educação – em outros termos: as memórias, as linguagens e os pequenos gestos de uma conexão pelos afetos que faz pensar em uma educação como tempo de transgressão, em devir: uma educação-*migrante*. São pontos tecidos em conjunto, de modo que não poderia mais contar de um sem contar do outro. Compartilhados e compartilhados em infância, que na diferença se distinguem e se transformam, tocando um ao outro. A infância, portanto, aparece aqui como experiência, como produção existencial de memória sobre como habitamos o mundo, habitando-o, e sobre como convivemos no mundo, convivendo.

A infância como condição da experiência, como propõe Kohan (2005), a partir de Agamben, implica assumi-la como a própria condição da descontinuidade especificamente humana entre a natureza e a cultura, pela entrada na linguagem. Tomando-a assim, como condição da experiência, e a partir do fragmento 52 de Heráclito, Kohan (2003) convida a pensar que a infância não se restringe a uma questão de tempo cronológico, mas se coloca em uma questão intensiva, de tempo aiônico – marcado pela força infantil. Assim, a infância como condição da experiência, marcada nessa outra dimensão do tempo, não passa, não está só em um período da vida, acontece toda a vez que alguém, de qualquer idade, retoma a linguagem [experiência].

A experiência como tremor, como propõe Larrosa (2014a), diz daquilo que acontece e que, às vezes, treme, vibra, faz pensar e ressoa fazendo tremer outros cantos. Embora tenha servido, também, para tomarmos distância e para nos situar em algum lugar do tempo cronológico, a experiência nos serve muito mais para afirmar a vontade de viver [experenciar]. Se a experiência é o que nos acontece, ela tem a ver com a vida, que é justamente o passar de acontecimentos, aos quais tentamos o tempo todo significar. Nesse sentido, a vida como experiência é relação “com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o

---

<sup>8</sup> Cama de gato é um dos nomes de uma brincadeira em que se constrói formas com barbantes presos às mãos, consiste em trançar um cordão entre os dedos das duas mãos formando desenhos e, então, passar o barbante para mão de outra pessoa mudando a forma, sem deixar que se desfaça a cama de gato.

que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (p. 74).

A infância como condição da experiência. A experiência como tremor. Tomadas não para conhecer e pensar o mundo, mas também para tentar fazer vibrar a disponibilidade de vivê-lo e interrogá-lo. Assim, as narrativas são fagulhas que permitiram pensar a educação como tempo de transgressão, não modelos ou protocolos, mas formas de experienciar linguagens e encontros, de modo que: aquelas que fazem pensar as memórias extrapolam os processos cognitivos e individuais, num plano coletivo e singular; as que interrogam a hospitalidade aparecem como exercício; e os pequenos gestos surgem como instantes que fazem notar e interrogar a responsabilidade da educação em acolher de quem chega. São narrativas ordinárias e comuns. Que contam do processo de constituir-se/me/nós em experiência no tempo, em experiência-infância, em ato. Abandonam, portanto, uma ideia cronológica, da infância em uma ponta e da experiência em outra, ou de que a infância só se experencia em um momento da vida. Narrar foi a possibilidade encontrada para fiar as histórias, dos encontros e nos encontros, rearranjar a experiência, para experienciá-la também em escrita – refazendo-a em tese.

O que você encontra aqui, portanto, são narrativas feitas de tudo: de frio, de chuva, de fragmentos de memórias minhas e de outras [vidas], de linguagens múltiplas capturadas em instantes de atenção, de instantes propriamente ditos, de ética em modo de pergunta, de modos de hospitalidade [e hostilidade e inospitalidade e hospedagem, simples], de *sim(s)*, de muitas *gracias/obrigados*, tanto agradecimentos em duas línguas, quanto agradecimentos por obrigação, e de *não(s)* [aqueles de quando pudemos experimentar suspender a obrigação e de outros que só podemos imaginar]. Como o anunciado há pouco, elas têm trechos grifados em *itálico* que recuperam coisas ditas pelas pessoas que compõem os encontros, coisas pensadas nos encontros e coisas produzidas durante os encontros [ideias e mais] – todas recuperadas pela memória, ajudada pelas canetas coloridas e transformadas em diário de campo, coletivo, que cumpriu a sua “função de transformar observações e frases captadas no campo em conhecimento e modos de fazer” (Barros; Kastrup, 2015, p. 70).

Não seguem uma lógica cronológica, mas tem uma lógica pelas conexões estabelecidas, a dos afetos – daquilo que afeta, perfura um pouco de nós [arrancando e rearranjando]: fazendo notar nosso mundo comum, nossa vulnerabilidade e exposição comum, nossas paixões comuns e nossas diferenças irremediáveis [ainda bem!]. Sustentam, com Marina Garcès (citada por Richter; Berle; Murillo, 2020, p. 240-241)

“que a ideia de mundo comum não define uma totalidade, antes nos inscreve na continuidade do inacabamento do nosso devir e faz dela nossa situação, que o mundo não é a magnitude incomparável de uma soma, mas a grandeza ou o valor de sua continuidade”. E que para fazer frente a uma suposta busca por segurança, que alimenta as guerras e a destruição do mundo, “recuperar la idea de mundo común no es una forma de escapismo utópico. Todo lo contrario. Es asumir el compromiso con una realidad que no puede ser el proyecto particular de nadie y en la que, queramos o no, estamos ya siempre implicados” (Garcès, 2013, p. 14).

Por isso – você pode notar – a escrita emaranha as memórias, as sensações e as palavras, de vez em quando o português e o espanhol, o que contaram, o que escutei e aquilo que posso escrever. Rabisca um rizoma: que não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas (Deleuze; Guattari, 1995). Uma cartografia entre: os *influxos permanentes*, do que não cessa de chegar: gente, escola e migração; as *memórias*, do que se produz em encontro: uma escola-casa e uma América Latina bonita; a *hospitalidade*, do que, de vez em quando, descoloniza afetos: o café, o chimarrão<sup>9</sup> e o futebol; a *ética*, do perguntar: as infâncias; as *transgressões*, das línguas e das linguagens: dos lugares e dos cantinhos; e, então, os *pequenos gestos*, de uma lógica dos afetos em educação, com o mundo, em devir, uma educação-*migrante*, que não precisa falar a mesma língua para experimentar e convidar a um mundo comum.

Um mapa intensivo a ser desmontado, reconectado, revirado, com múltiplas entradas e saídas, que constituem meios infinitos. Fiado com Deleuze e Guattari, pela cartografia, e com tantas outras pessoas quanto foi possível encontrar até aqui, em um emaranhado rizomático que permite roubá-los e usá-los com outros – *gente*. Os resultados de um movimento cartográfico só podem ser assim: captados pelas variações dos encontros éticos, das transformações e das afetações.

---

<sup>9</sup> Uma bebida resultante da infusão da erva-mate, depositada em uma cuia e sugada através de uma bomba - está entre os costumes mais conhecidos da região sul do Brasil, do Uruguai e da Argentina. Costuma ser saboreada em rodas. A cidade onde estamos agora – nesta escrita – é conhecida como *a terra do chimarrão*.

## influxos permanentes

escola, migração e gente

Do que não cessa. Não para de chegar. *Pressão e ação exercida, influência, inspiração, entusiasmo, enchente da maré*<sup>10</sup>. Farias (2018), interpreta a alteridade como ‘influxo permanente’, marcado pela condicionalidade política da pluralidade, a partir da discussão de Hannah Arendt a propósito da natalidade, sob a premissa de que nosso engajamento no mundo se dá pelo influxo permanente dos recém-chegados – tanto daqueles que nascem, quanto daqueles que chegam de novo, de outros modos e seguem interrogando. *Influxo*: do que não cessa. *Permanente*: não do definitivo, mas do que ocorre com certa constância. Juntos, influxos permanentes, apontam para o que começa e continua – experimente: você está de frente para o mar e percebe que, independentemente da sua presença [você poderia até gritar], ele segue acontecendo, retorcendo em ondas menores ou maiores, imparável, mas em constância, até que só nos resta acompanhar o seu movimento... mas e se não estivéssemos lá, haveria experiência? Assim, vamos como o mar, [nos] torcendo também – por uma certa esperança com a próxima maré, que sempre chega.

Não se trata de tomar o mar como Verdade, que variaria a partir do ponto onde está o observador, como discutem Hillesheim, Bernardes e Medeiros (2009), a partir de uma análise de *Palomar*, obra literária de Ítalo Calvino, mas de pensar a impossibilidade de firmar uma racionalidade como exterior ao mundo, por uma noção de razão transcendente, como se existisse um sujeito apartado dos objetos, que poderia sobrepô-los. Assim, a observação nos processos de investigação situa o campo da pesquisa em uma ordem da criação. De maneira que:

o que está em jogo é acompanhar o processo, isto é, o trabalho do pesquisador seria no sentido de compreender o que está acontecendo, engendrar o conhecimento no próprio percurso da pesquisa e não fazendo a leitura de algo que já é conhecido e que se reapresenta, devendo, portanto, ser reconhecido. O pesquisador abre-se ao encontro – com a onda, com o mar, com a areia, com as gaivotas, com os peixes, com as conchas, com o vento... – e, a partir disto, faz emergir um mundo que antes existia como virtualidade e se atualiza pela observação. Portanto, a pesquisa não se faz pela representação das formas, mas pelas forças circulantes, sendo que a observação não deve dizer da essência, mas do acontecimento (Hillesheim, Bernardes e Medeiros, 2009, p. 222).

---

<sup>10</sup> No Dicionário Houaiss.

*Vocês já são de casa* – nos diziam agora quando chegávamos na escola. Era um gesto de acolhida, misturado com a pressa das tantas coisas que uma escola precisa fazer. Assim, íamos nos virando, encontrando os nossos cantos, pedindo para entrar, dando um jeito. Em pouco tempo, nos reconheciam pela pesquisa: isso interessa vocês, diziam, *tem a ver com um aluno migrante*, ou, ainda: *cadê as gurias da migração para a gente contar isso?* Assumíamos o título e gostávamos de escutar. Lembro que, há muito tempo, quando os primeiros sussurros da pesquisa começaram a ser ensaiados em voz alta, uma professora<sup>11</sup> disse sobre os meus movimentos: *é se colocar como uma catadora de histórias*. Também gostei de escutar, acho que é isso mesmo, e só posso agradecer o entusiasmo dela com a [minha] vontade de escuta. Que bom que sempre tem uma professora para acolher as [nossas] chegadas. Uma como no artigo indeterminado, transcendental, condutor de desejo: do qual o agenciamento coletivo é condição (Deleuze, 2002). Uma são muitas. Uma professora tem, sempre, uma certa esperança com a próxima maré.

Assim nos colocávamos à medida em que entrávamos na escola: em uma exposição à/de escuta, sem comprometimento com o ressoar de uma boa intenção, que pudesse se confundir com a caridade, mas com atenção, posição e exposição (Nancy, 2014). Catando histórias, gestos e sabores, muito mais do que saberes. Nem tentamos controlar ou compreender o retorcer de tudo o que começa e continua, a todo tempo, por lá. Importava pensar. Escutávamos e anotávamos o encontro da escola com as migrações contemporâneas, de crianças com adultos e os encontros entre infâncias. Acompanhando e acontecendo junto. Sem passividade, numa intervenção pela atenção.

Como alguém que já é de casa, bati na porta e entrei na sala. Chovia muito lá fora. A professora me apresentou, apontando os estudantes migrantes, que ficaram animados [por sorte!] e queriam que eu me sentasse ao lado deles. Mas eram três, achei melhor ficar ao fundo da sala. Enquanto nos arrumávamos, um menino perguntou, em português, se eu falava espanhol. Expliquei que eu estudava a língua, mas entendia melhor do que falava. O menino ao lado abriu um sorriso largo, me fazendo suspeitar que a pergunta era dele, mas tinha pedido ajuda para o amigo, e disse: *É sério?* Assenti. *!Holá! ¿Estás bien?* – ele testou. *!Si!* Rimos da minha pouca coragem em me experimentar em mais *palabras*. Rimos alto demais. A professora pediu silêncio. Assentimos juntos.

---

<sup>11</sup> Professora Lílian Rodrigues da Cruz (UFRGS), durante o encontro dos grupos de pesquisa, em julho de 2021.

Disfarçadamente, outro menino atravessou a sala para vir me perguntar sussurrando: *psicóloga é aquilo aonde a gente vai para esfriar a cabeça?* Adorei. Pensei rápido e disse, honestamente, que poderia ser sim, mas que, às vezes, a gente ia para esquentar a cabeça juntos também. E aí ele pareceu adorar. *Isso! É isso mesmo!!! Eu sei como é*, disse empolgado, agora bem alto, já voltando para a sua mesa. A voz alta despertou histórias. Aquele primeiro menino chamou a minha atenção outra vez: *hey, eu vim da Venezuela, sabia?!* Do outro lado da sala, mais um menino gritou: *eu também! Primeiro de carro, depois em um ônibus e mais um ônibus, dois!, e aí um avião e mais um avião, dois de novo!, até chegar aqui. Um carro, dois ônibus e dois aviões*, ele contava com os dedos. *Ah, eu vim só de avião, eu acho*, contou o primeiro, um pouco decepcionado. Então, escutamos outro pedido de silêncio na sala. De novo. Assentimos juntos.

Mas a professora também notou o nosso interesse. E aí voltou atrás: *isso, gente, os dois vieram da Venezuela e os dois moraram em Roraima, né? Vocês lembram que a gente estudou Roraima, que lá também é Brasil, e vocês contaram que é muito quente?* Todos concordaram com um ‘sim!’ forte, que ecoou pela sala. A professora, então, apontou para uma menina e perguntou se ela queria contar como ela veio também, e ela respondeu baixinho e apenas: *eu vim da Venezuela*. Fiz sinal para a professora de que estava bem assim, não precisávamos insistir para ela contar. Aceitamos o não silencioso que a menina anunciava. A aula seguiu muito animada. Lembraram do projeto anterior sobre sistema solar e a professora perguntou: *por exemplo, hoje está chovendo aqui, isso quer dizer que não tem sol em nenhum lugar?* Rapidamente um daqueles meninos respondeu: *Tem sim, Prof. Em outros países. Sempre faz sol em algum lugar!*

Sempre faz sol em algum lugar.

Que bonito.

Do que não cessa. Não para de chegar. *Pressão e ação exercida, influência, inspiração, entusiasmo, enchente da maré*. O sol em algum lugar.

Mas agora parece difícil escrever. A referência ao sol e à enchente talvez não tenham vindo por acaso, a chuva que caía dava sinais de excesso e em breve viveríamos uma das maiores tragédias relacionadas à enchentes aqui na região<sup>12</sup>. Não exatamente onde estávamos, mas o que acontece ao lado, no mundo, importa. No tempo das crises,

---

<sup>12</sup> Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul: enchentes históricas atingiram o Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, em 2023, deixando 52 mortos e outros rastros de destruição pelas cidades, os volumes foram os maiores registrados nos últimos 80 anos.

sol e chuva também se tornam alarmes e a crise climática anuncia mais um pouco os limites do humano no mundo – mas dos mais vulneráveis primeiro [possíveis migrantes climáticos, neste caso<sup>13</sup>].

Se sempre faz sol em algum lugar, em algum lugar sempre faz chuva também. Com aquele menino escutávamos a possibilidade de um mundo que está sempre em movimento, com chuva aqui, com sol lá e isso pode significar tantas coisas entre a vida e a morte, do mundo, que não me atreveria a dizer de um superior ao outro [aprendi que sol ou chuva podem ser vida, morte e tempo de brincar, que sempre chega, em algum lugar]. Parece difícil escrever – e é – porque vai ficando mais complexo. Mas o que sobraria se não pudéssemos retorcer a linguagem para a vida, onde a morte também não cessa? *Pressão e ação exercida, influência, inspiração e entusiasmo* também compõem os influxos.

Já na escada, durante o intervalo entre as aulas, encontrei mais uma professora. Andei com ela, que me contava animada sobre um projeto de pesquisa da escola sobre migração, onde algumas das estudantes migrantes contavam suas experiências e, junto com elas, outros estudantes estudavam sobre a migração venezuelana contemporânea, desde o ano anterior [mais um gesto captado]. Outra professora nos encontrou – andando em três já configurávamos um pequeno bando -, e iniciamos uma conversa bacana sobre a possibilidade de ampliar o projeto para estudar as migrações contemporâneas para além apenas da venezuelana, pois agora ali tinham também pessoas vindas da Argentina e, quem sabe, mais pessoas vindas de outros lugares em outras escolas – professores circulam entre escolas. Lembrei que também somos muitos brasileiros migrantes, dentro e fora do Brasil. Isso ainda as espantou. Conversamos sobre as possibilidades, discutindo que poderíamos pensar *migração* como ideia, mudança e movimento também. Quando terminamos de descer a escada, já estávamos com outra professora e outra colega do grupo de pesquisa. Já éramos cinco, andando pela escola, conversando sobre a migração contemporânea e a educação, na pesquisa e na escola.

Ainda durante o intervalo, na sala dos professores, nos separamos e compomos outros grupos e outras conversas. Algumas professoras contavam das dificuldades da

---

<sup>13</sup> Reportagem de Matt McGrath, na BBC News. *Mudanças climáticas: os efeitos alarmantes sobre o mundo hoje, segundo novo relatório da ONU*: Aquecimento causado por humanos causou danos irreparáveis à Terra que podem piorar nas próximas décadas. O impacto adverso da humanidade sobre o clima é a "constatação de um fato", declaram cientistas da Organização das Nações Unidas (ONU) em um estudo histórico. [A medida que as alterações no clima se intensificam, a tendência é que as migrações internacionais passem a ocorrer cada vez mais entre os países, ampliando o número de refugiados climáticos ou refugiados ambientais, apontam a reportagem e o relatório].

escola, principalmente após a pandemia, especialmente, sobre a dinâmica da escola assumir muito mais funções do que apenas a escolar – mas qual seria apenas a escolar? Ficamos nos perguntando juntas. E ensaiando respostas, juntas também. Estávamos em uma escola estadual, em um bairro considerado vulnerável e as funções referidas eram a de se preocupar com a alimentação, o vestuário e a saúde dos alunos, a necessidade de escutá-los em suas angústias – *a gente escuta cada coisa*, elas contavam - e a dificuldade de se ater apenas aos conteúdos escolares. *Muita coisa mesmo.*

### escola

A escola na qual estamos é grande e robusta. Uma estrutura e tanto! Feita em pedra, no meio do bairro, parece impossível de findar – será por isso que funciona também como um espaço e um tempo de proteção das ameaças mundo? Assumindo muitas funções? *Escutando cada coisa?* Quem sabe! Erguida nos anos 1990, como um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, passou a nomear informalmente também o bairro onde a escola está [um taxista nos contou]. Li sobre esses centros terem sido imaginados como escolas-casa, para períodos integrais de acolhida das crianças em suas necessidades variadas: aprender, comer, cuidar, correr. E terem sido mal-recebidos em muitos lugares, ficando endereçados no imaginário cultural às crianças-problema, de uma comunidade-problema (Sales, 2002). Hoje, e já há alguns anos, com o centro dividido em partes, a escola tem uma parte só sua e um nome só seu – que é enfatizado, *não gostamos que nos chamem CAIC, só o fazem para nos depreciar*, contavam aquelas professoras – em uma estrutura que, embora característica, pela semelhança com outros CAICs pelo Brasil, ganha cores singulares com cartazes diversos cobrindo as paredes.

### *Bem-vindos* *Bienvenidos*

Está escrito em letras amarelas em um painel azul que nos encontra logo que entramos no prédio onde ficam as salas de aula. Um pequeno gesto [mais um]. As boas-vindas a um encontro linguístico [mais um] que vem acontecendo por ali. Talvez a escola nunca tenha se restringido aos conteúdos escolares. Ou os conteúdos escolares sejam muito mais do que algo que possa ser definido por ‘apenas’. Poderia a vida – uma

pandemia, o bairro, a fome, a saúde, a família [o capitalismo] ... – não fazer parte da escola? Não seria a escola, justamente, o espaço de suspensão de todos estes desencontros? Para, então, pensá-los de outros modos ou, mesmo, pensar outras coisas? Escola que é *skholé* [do termo grego, que designa tempo livre] e também que é *schola* [do termo latino, que designa estabelecimento público destinado ao estudo], e que, portanto, remete ao tempo livre e ao espaço público (Rechia *et al*, 2016). Tempo livre e espaço público são constituintes do que é o escolar também.

Uma escola sempre tem histórias. No plural. É uma instituição – que assume a educação, projetada hierárquica e cronologicamente, como função – moderna – que assume um sistema disciplinar, progressivo, universal e obrigatório – e imbricada na História – que assume os modos como produzimos o mundo discursivamente em cada tempo e lugar (Foucault, 1987). Em contrapartida, também é singular. A escola é necessariamente um conjunto de variações. Uma invenção. E embora cheia de desejos de ordem, também a ordem encontra limites e escapes na escola, especialmente, quando na relação com o outro, com os outros, a diferença reverbera, fala mais alto, e emudece a mesmidade (Skliar, 2003).

Na tensão entre a representação e a apresentação das coisas do mundo, que marcam os jogos de força que compõem os movimentos da escola entre os séculos, a educação, na escola, pode tornar o mundo real e presente (Masschelein, 2014). E tornar presente permite também perguntar pelo mundo, para além das justificativas e explicações, de maneira que as imagens do mundo possam representá-lo, nos já entendidos, nos dados, nas coisas prontas; mas também apresentá-lo a outras possibilidades de abertura, aos não entendidos, aos novos, às revisões instáveis e inconclusivas. Fazendo, assim, ecoar uma dinâmica mútua, algo que se passa entre os antigos e os recém-chegados e tem a suspensão e o não saber como ponto, brincando de abandonar a dominação e a superação como fim, rompendo com a surdez dos significados já estabelecidos e fechados em si mesmos. É uma tensão que opera entre e no desconforto das incertezas e das transformações – uma característica própria da escola.

Uma característica que pode ser assustadora. Se a educação diz justamente dos modos de relação com os outros, as escolas são fundamentais e perigosas às manutenções das lógicas, ao mesmo tempo – talvez por isso tantos desejos de ordem ainda figurem por lá [horários, seriações, programações, acusações]. Uma ambivalência. Diante da qual, anunciamos a crise sem fim da educação e maldizemos a escola, abarrotando a educação com perguntas burocráticas e reprodutivas e preenchendo a escola com mais e mais

informações, justamente para adiarmos a necessidade de colocarmos em questão a nossa relação com os outros e mantê-los/nos no lugar (Skliar, 2003). Mas note: seguimos com a escola. E há muito tempo.

Vale lembrar que muita coisa aconteceu recentemente [no percurso desta tese]: uma pandemia; eleições polarizadas; tentativas de golpes antidemocráticos; uma profusão desenfreada de discursos de ódio e [de novo] a educação posta em xeque: mesmo a falta que fez a escola aberta e presencial durante a pandemia não impediu que a coisa continuasse e o alvo da vez [por aqui] foram os professores – logo eles que carregaram a educação básica pública deste país nas costas, com poucos recursos [próprios] e muita vontade [própria], naquele período. Essas coisas aconteceram aqui – e no mundo, com mais ou menos variações. Não consigo escrever sobre tudo, mas ecoam na memória algumas ‘chamadas’, porque justamente encontram esta escrita de algum modo, naquilo que aponta para escolas, migrações e gente.

2020. A Pandemia de Coronavírus. Ruas vazias. Milhões de mortes. Escolas e fronteiras fechadas.  
2021. A Pandemia segue. Vinte anos do onze de setembro. As imagens de um Afeganistão devastado voltam a aparecer e acontecer com força. Muita gente precisa sair. 2022. Rússia e Ucrânia. Potências bélicas e nucleares. [Mais] Uma guerra financiada por interesses humanos, que ignoram a vida dos humanos e do planeta. Muita gente precisa sair. Outra vez. As escolas, que nunca pararam, ensaiam retornos. A Pandemia segue. Mas a economia não pode parar [?]. As fronteiras reabertas denunciam o que foi contido e lembram que quando se trata de gente, elas nunca são tão abertas assim. 2023. O Afeganistão segue sendo devastado. A Rússia e a Ucrânia seguem ameaçando destruições. Os financiamentos dos conflitos seguem. As guerras, todas, seguem também. Gaza. Mais gente precisa sair. Guerras, corredores humanitários e escalas em milhões configuram os nossos cotidianos. Também por

aqui [às vezes, assistindo o que acontece e, às vezes, experienciando esses tremores, participando, com disputas também, internas e vizinhas, enviando e recebendo: gente!].

Pandemia. Guerras. Genocídios.

Uma transformada na outra: pandemia em genocídio, guerras em pandemias espalhadas por todos os cantos, genocídios naturalizados.

Memórias espremidas. Difíceis de ler.

2020.2021.2022.2023 [tempo de um doutorado]. Lembrando insistentemente de como somos capazes de nos acostumarmos a dor dos outros, espreitá-las através das imagens pelas quais são contadas, desafiando suas análises aos próprios espectadores (Sontag, 2003) e repetir. Faz ser difícil de escrever também, parece exigir grandes saídas. Mas não são as grandes saídas supostas, justamente as guerras e os genocídios? Como não repetir?

Em alguma medida tudo isso compunha aquela conversa, sobre o desânimo, a angústia e o cansaço. As angústias sobre as funções de ser da escola são tão antigas e tão atuais quanto ela própria. E sua sobrevivência e persistência está, mesmo, ligada à escola como algo a ser, sempre, transformado, melhorado ou adequado em relação a ideais e projetos, como a construção das nações, a colonização, o capitalismo, e o que escapa de tudo isso. De maneira que, só por muito pouco ou por sorte, a escola não desapareceu, mesmo com os movimentos contrários a ela, afirmam Masschelein e Simons (2014). Aquelas professoras estavam cansadas: da desvalorização, da pandemia, dos anúncios do fim do mundo, das jornadas imensas e intensas de trabalho pouco remuneradas em dinheiro e prestígio... de serem suspeitas e presumidas culpadas... e até mesmo de suspeitarem da educação escolar que experienciam... mas estavam lá. Insistindo.

De algum modo, elas (se) perguntavam pelo que é e pelo que pode a escola, em coro com Masschelein e Simons (2014), quando saem em defesa dela: uma instituição marcada pelo ensino e a função de introduzir as crianças no mundo, em grupo, com professores, com disciplina e obediência, mas que tem em seu ponto de início uma relação com o tempo livre. Uma invenção política, pública, ensejada em uma transgressão, uma usurpação do tempo livre para mais pessoas. Hoje, a escola obrigatória e para todos, às vezes, é esquecida como direito civil, mas principalmente, como direito ao tempo livre. [Mas precisamos registrar que lá, na escola, muito se faz, sim, nos tempos de pausa, na

sala dos professores, nos corredores!, nos intervalos: *a melhor parte da escola são os recreios*, diziam alto as crianças e assentiam silenciosamente os adultos]. A ambivalência da escola talvez seja, também, sua força.

Há muito nesses pequenos intervalos: nas pausas das aulas, nas escadas, nos corredores, nas salas dos professores, na biblioteca, na sala vazia de guardar coisas, no auditório quando era usado para tempo livre e de comemoração, no pátio [usando os intervalos da chuva], nos sussurros desobedientes das ordens de silêncio e nos silêncios quando as ordens vinham muito altas, nas recusas e nas vontades de seguir. Precisar ser muito mais do que a escola, suscita a questão do que é a escola e permite que ela vá sendo feita, em linhas<sup>14</sup> molares (leis, protocolos e regras), moleculares (reclamações, tentativas e desejos de leis, protocolos e regras outras) e de fuga (sussurros, silêncios e brechas de desejo sem direção). Mas, falando em tempo, já era hora – fim do intervalo. Precisamos interromper aquela conversa, sobre a função da escola e os im/possíveis. O sinal tocou.

A escola também é influxo permanente. Do que não cessa. Não para de chegar. *Pressão e ação exercida, influência, inspiração, entusiasmo, enchente da maré.*

#### migrações

Entrei na sala e me sentei ao fundo, outra vez. Nessa altura já havia abandonado a pretensa intenção de não atrapalhar ou apenas observar a aula, eu participava uma vez que estava presente. Não é possível cartografar sem intervir “a cartografia visa a potencialização do plano comum participativo, engajando-se na construção ativa de um mundo no qual os processos de diferenciação possam ter lugar e espaço de expansão” (Almeida; Costa, 2021, p. 6). E a direção nem sempre é regulável. Eu já sabia, supostamente, mas ali estava experimentando-a também. Estavam corrigindo a prova e começaram contar e mostrar as suas notas, seus acertos e erros. *E a nota das migrantes?* Perguntaram bem alto – fecho os olhos com pesar, quando lembro, como fechei naquele dia, com a intenção de pedir desculpa. As direções múltiplas nem sempre vão para lugares

---

<sup>14</sup> Deleuze e Parnet (1998) dividem três linhas que constituem os sujeitos, os grupos, as instituições ou as coisas, uma linha sedentária, a da segmentaridade dura, das séries já instituídas, dos processos de reterritorialização do desejo; outra, uma linha migrante, molecular, a das segmentaridades flexíveis, das forças instituintes, dos pequenos desvios; e a terceira, uma linha nômade, de fugas, de desterritorialização do desejo. Embora das linhas de fuga só se possam achar rastros, elas interessam justamente pelas desterritorializações que podem não encerrar as migrações e a escola nos desejos contemporâneos neoliberais e neoconservadores.

interessantes. Elas [as chamadas migrantes] estavam bem quietinhas e não responderam. Um jogo de in/visibilidade aparecia ali.

Pareceu que perguntaram pelas notas das estudantes migrantes porque estávamos lá. Quando entrávamos e nos sentávamos ao fundo, carregávamos conosco a pesquisa e uma certa atenção aos migrantes. *Vocês estão aqui só por causa deles? Os migrantes estão lá, é eles que vocês querem? Tem migrantes na tua turma? As migrantes vieram hoje?* – perguntaram noutras vezes, quase sempre apontando os dedos. Uma visibilidade [causada pela pesquisa?]. E se preferissem não? Você também notou as generalizações? *Os migrantes, os venezuelanos, os argentinos. As migrantes, as venezuelanas, a argentina.* O máximo de variação era o artigo definido. Uma invisibilidade também.

Aqui [na ponta do Brasil, no interior do centro do Rio Grande do Sul, no Vale do Rio Pardo], esse jogo tem regras confusas: de uma passagem da celebração ao temor. Temor partilhado e espalhado pelo mundo [efeitos de uma globalização que só tem portas abertas aos movimentos econômicos]. Celebração específica [que só acontece desta forma por aqui]. Enquanto pensamos os influxos permanentes, você está comigo em uma região conhecida pela colonização europeia<sup>15</sup>, principalmente alemã e, depois, italiana, que é celebrada. *Os migrantes* agora, por aqui, são detalhados, divididos entre: os antigos [celebrados, visibilizados] e os novos [temidos, hostilizados, acolhidos também, mas não celebrados]. *Vocês estudam muito a Europa, né? E por que as pessoas daqui dizem que são alemãs, se nasceram brasileiras? Mas eles adoram dizer que são imigrantes e nos mandam voltar para casa, ao mesmo tempo?* Perguntavam-denunciando as meninas durante os nossos encontros. Eram as migrantes novas – crianças, jovens e estrangeiras internacionais contemporâneas, em outros termos, recém-chegadas de vários modos.

Elas denunciavam, ainda que sem saber exatamente, alguns dos nossos arranjos locais, como o mito do herói imigrante que fez fortuna com suor e trabalho, no século XIX e XX, que agora encobre inclusive práticas de escravização do século XXI neste lugar. Denunciavam os arranjos que sustentam uma narrativa e um projeto: “ao embranquecer a narrativa da sociedade gaúcha, é preciso depreciar tudo que não remete ao europeu e apagar aquele que não é o branco europeu. Por isso nunca nos referimos a nenhum outro processo como migração” (Menegat, 2023) Um processo que importa para

---

<sup>15</sup> Toda formação populacional do Rio Grande do Sul é fortemente relacionada ao processo imigrantista iniciado a partir da segunda década do século XIX (Silva; Weschenfelder, 2010; Arend, 2017).

os movimentos singulares que se estabelecem nos encontros com a migração contemporânea, pois os atravessam.

Mas é preciso dizer que *migrantes* também é uma escolha metodológica. Juridicamente<sup>16</sup>, elas seriam *imigrantes*, desde quando chegaram, e *emigrantes*, quando saíram, foram *refugiadas* quando entraram e precisaram de *ajuda humanitária*, e talvez se tornem *cidadãos permanentes* um dia – muito embora planejem mesmo *morar em todos os cantos do mundo*. Ainda assim, cabe destacar, que não desconhecemos o fato de que o termo *migrante* é amplo e que em suas várias nuances carrega diferenças significativas, que não podem ser silenciadas. Há diferenças importantes entre as travessias de alguém que passa pela fronteira a pé e com fome sem saber ao certo aonde vai e se vai chegar, e quem passa pelas fronteiras carregando documentos e outras garantias em um transporte seguro, por exemplo. Assim como há diferenças entre as crianças migrantes que estão neste momento atravessando Darien<sup>17</sup> e aquelas que também neste momento estão na escola. A definição pelo termo *migrante* se sustenta, portanto, não por ignorar essas distâncias, mas em pensar o termo como figura política, que ilustra o modo como a disposição para a mobilidade do mundo, na forma como o organizamos, faz de todos migrantes em potencial, colocando a migração na ordem do dia, como faz Nail (2015). A *migração*, *migrar* e ser *migrante* também tem seus arranjos jurídicos, mas em relação aberta com o se deslocar. E por isso a elegemos aqui como figura, sem os prefixos e os derivados, para pensar os movimentos.

Os migrantes “atuais” vêm aparecendo nas agendas e nos debates jurídicos contemporâneos, nacionais e internacionais, locais e globais. Os motivos? São muitos e inespecíficos: números, medos dos encontros culturais, tensionamentos sobre as características clássicas da configuração dos Estados-nação, a circulação que é aberta para

---

<sup>16</sup> De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a migração se define pelo deslocamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas entre fronteiras internacionais ou, mesmo, entre as fronteiras de um mesmo país – a migração está relacionada, portanto, a qualquer tipo de movimento de pessoas, entre fronteiras, com a intenção de estabelecimento em outros territórios. Em seu Glossário para as Migrações, a OIM (2009), dispõe as categorias jurídicas que definem os fluxos migratórios internacionais: “**emigração**: Abandono ou saída de um Estado com a finalidade de se instalar noutro” (p. 24); “**imigração**: Processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem” (p. 33); **refúgio**, como o deslocamento de pessoas que precisam de proteção internacional, definidos como refugiados acolhidos, de facto, reconhecidos, a posteriori, em órbita ou em trânsito; **residência permanente**: direito concedido por um Estado de acolhimento, a um estrangeiro, de viver e trabalhar nesse Estado, de forma ilimitada e permanente (p. 67), entre outras categorias, derivadas destas.

<sup>17</sup> Na fronteira sul dos Estados Unidos, a selva de Darién possui 5 mil quilômetros quadrados de matas tropicais, montanhas íngremes e rios. É a travessia mais perigosa da América. Em 08 de setembro de 2023, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) informou mais de 60 mil crianças cruzaram a selva de Darién nos primeiros oito meses de 2023.

o capital e não para as pessoas, as crises e outras coisas mais. A migração é, sempre e necessariamente, uma questão coletiva, com contornos particulares. Os fluxos, as medidas e os pactos protocolares, que ora enfatizam acolhidas, ora reforçam a criação de fronteiras concretas e simbólicas, vêm, gradativamente, ocupando mais espaço, às vezes em notícias chocantes, noutras sorratamente, como que em um movimento de comprovar e perpetuar o temor, instaurando uma espécie de pânico moral, sustentado pelo medo da ameaça ao bem-estar das sociedades (Bauman, 2017). – Como se estivéssemos bem e as migrações nos colocassem em risco. Quando os nossos modelos estão ruindo corremos o risco de nos agarrarmos nas suas estruturas com mais força ainda, insistindo em sustentar os escombros.

Mas a migração não é um fenômeno recente, é constituinte da própria era moderna desde seus primeiros passos, assumindo diferentes contornos desde lá. E desde antes, na antiguidade, a mobilidade dos povos influencia as dinâmicas e o desenvolvimento das regiões. Podemos considerar as migrações, de modo geral, como uma estratégia de sobrevivência, decorrentes de inúmeras necessidades: ambientais ou humanas. Diante disto, parece que podemos dizer que a história do mundo é, também, uma história das migrações. A migração é considerada um dos mecanismos de evolução biológica, fundamental para o surgimento de várias espécies, incluindo a nossa, e responsável pela nossa dispersão pelos territórios do mundo. Portanto, precede, cria e acompanha a história humana (Moya, 2018). Assim, a migração integra a história do mundo e é, também, uma história disto que chamamos por humanidade. O estilo de vida sedentário nem sempre foi a regra. Nem sempre houve países, fronteiras ou controles administrativos. Além disto, a forma como as migrações vão sendo produzidas discursivamente mudam ao longo do tempo, ancoradas às mudanças sociais e econômicas dos diferentes períodos. De todo o modo, as fundações legais e administrativas que caracterizam as migrações, nos moldes como conhecemos hoje, são recentes e correlatas aos movimentos característicos da modernidade, justamente por terem suas raízes emaranhadas com a produção dos Estados-nação.

E como as histórias estão, sempre, interligadas, também a emergência do capitalismo como sistema econômico tem relação com as migrações, que se relaciona com a Revolução Industrial e às mudanças no mundo do trabalho. Neste contexto mais recente, Estados Unidos da América foi o primeiro país a estabelecer critérios para a entrada de migrantes no seu território, pela definição de um Estatuto Geral da Imigração, em 1882. Ainda mais recente, a Segunda Guerra Mundial, com toda a destruição que

estabeleceu um novo valor de referência para a barbárie e a violência humanas [que só em números beirou a marca de 60 milhões de vítimas, incluindo como novidade os ataques aos civis, que se tornaram o maior número de mortos], implicou em milhões de refugiados ao final da guerra, assim considerados por não poderem retornar aos seus países. Naquele momento, algumas nações se valeram do pós-guerra para aumentar e qualificar a sua mão de obra. Foi neste período que os organismos internacionais que hoje regulam as migrações, ainda que sem autoridade executiva, se estabeleceram, como a Organização da Nações Unidas (ONU), que instituiu uma série de comissões de trabalho naquele momento: uma Comissão dos Direitos Humanos, que culminou com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que estabelece migrar como um direito humano; a Organização Internacional para as Migrações (OIM), criada em 1951; e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), criado também em 1951, inicialmente como um grupo de trabalho para a questão dos refugiados de guerra, mas que permanece até hoje, agora como a principal organização internacional no que se refere ao trabalho com os refugiados, que não deixaram de existir – assim como não deixaram de existir as guerras.

Dentro disto, as migrações contemporâneas são aquelas que têm um certo caráter de expulsão (Sassen, 2016), definidas pela impossibilidade de permanecer e pela necessidade de sair, engendradas por um sistema de expropriação do mundo que começa a encontrar seus limites. E que estão acontecendo agora, enquanto conversamos sobre elas. Quando recebeu contornos de crise humanitária, especialmente a partir de 2015, a migração passou a figurar como uma dessas coisas inaceitáveis, com as quais convivemos e sobre as quais há muitas regulações e poucos enfrentamentos.

O que sobra é gente, escrevia Galeano (2020).

Na Europa, que tanto estudamos – como diziam as meninas – os migrantes são fundamentais, a globalização eleva os níveis produção – de riqueza e de miséria – às suas custas. Ao mesmo tempo, é de lá que vêm boa parte dos discursos sobre a migração como um problema e um motivo ao medo (Tedesco, 2017). Junto ao contexto da globalização econômica, vemos ganhar força, primeiro na Europa e nos Estados Unidos, uma aversão ao estrangeiro, como aquele que produz o desemprego, o medo e o terror. E as migrações, já frequentemente associadas à questão da segurança nacional, passam a ser temidas – note que a segurança nacional pode tanto precisar dos migrantes, para o desenvolvimento da força produtiva de um território, quanto prescindir deles.

O que sobra é gente.

O conhecido corredor entre o México e a América Central e entre o México e os Estados Unidos da América [o maior em atividade migratória] segue pulsando. E assim, como já há algum tempo, o México vai se estabelecendo como país de trânsito, país acolhedor e país retentor. A travessia se constitui como um ato de vida ou morte para milhares de sul-e-centro-americanos. Quem entra vivo na fronteira sul, cruza todo o território mexicano e ainda precisa cruzar a fronteira norte, os muros, as cercas de arame, o calor do deserto, o frio das noites, as extorsões dos atravessadores e, depois, terão a espreita a patrulha, as denúncias e os centros de detenção no território norte-americano (Souza, Silva e Cury, 2019).

O que sobra é gente.

Quando estávamos no grupo, compartilhando memórias, contei das oficinas de literatura infantil com outras crianças migrantes que realizamos há um tempo<sup>18</sup>, as meninas migrantes que compunham o grupo conosco tinham muito interesse em saber do funcionamento das universidades, dos percursos de formação, sobre como fazer uma graduação e uma pós-graduação, conversamos muitas vezes sobre todos esses caminhos e sobre as experiências que tínhamos nesse sentido, por isso contei da pesquisa de mestrado. Ouvindo sempre muito atentas, se interessaram pelos livros e um certo dia eu os levei. Já estávamos quase encerrando o nosso encontro, quando lembrei e os dispus sobre a mesa. Sem nenhuma instrução, cada uma escolheu um. Algumas mergulharam em um silêncio intenso e concentrado, outras iam tecendo comentários sobre o que estavam encontrando. Uma das meninas, então, ficou muito triste: apontou para as imagens do livro que mostravam grupos de pessoas em acampamentos, subindo em um trem ou atravessando um grande rio em uma pequena balsa, e contou que *era bem assim. Que pena que as pessoas precisem se arriscar assim pelo mínimo de sobrevivência. Que livro lindo!*

Era um livro inspirado na travessia México-Estados Unidos<sup>19</sup>. Não era exatamente a travessia dela, mas *era bem assim*. A travessia dela indicava um outro movimento: marcado pelo chamado eixo sul-sul. Uma das marcas das migrações contemporâneas, que ainda estamos buscando compreender, e que diz justamente dos movimentos atuais entre países do sul global. A ideia de sul global está ligada à divisão epistêmica estabelecida

---

<sup>18</sup> Oficinas realizadas durante o mestrado, que compõem a minha dissertação “Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas”, 2020, disponível no Repositório Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul.

<sup>19</sup> Para onde vamos?, de Jairo Buitrago.

pelas mudanças socioeconômicas que articulam o modelo do mundo assim dividido: a metade norte ocupada pelos países considerados industrializados e desenvolvidos, a metade sul ocupada pelos países considerados em desenvolvimento, incluindo as ex-colônias. Embora a linha do equador seja a base, uma série de países, ainda que localizados no hemisfério norte, estão localizados geopoliticamente no sul global (Versiani; Neto, 2021). São distinções complicadas! Ainda que os arranjos sejam específicos, um movimento está ligado com o outro: a necessidade de sair e a dificuldade de entrar, forjada nas fronteiras, que são modernas-coloniais<sup>20</sup>, mas não só: Nail (2015) aponta que as fronteiras não se estabelecem exclusivamente com os Estados, uma vez que as fronteiras surgem onde há divisão social, ressaltando, ainda, que as fronteiras não representam apenas divisões, mas também contatos.

O que sobra é gente.

Por aqui, nós, latinoamericanos, temos questões que vão ganhando outros contornos, em acordo com os movimentos mundiais, como a precarização do trabalho, a discriminação, a desigualdade social, os movimentos políticos extremistas e as questões ambientais. Tivemos os momentos históricos de migração por razões de violência política nos anos de 1970, na América do Sul, bem como por razões de conflitos armados na América Central nos anos de 1980, mas é a primeira vez que registramos um fluxo intenso de mobilidade humana entre os países da região [que talvez antes não fossem tão mediatizados e analisados], até o ponto em que neste momento a maioria da migração sul-americana é para outro país da América do Sul – um contorno marcado especialmente pelos deslocamentos venezuelanos entre a região. Com isto, aumentaram, também, as condições de precariedade e irregularidade no cenário migratório regional por uma contradição clássica: quando se aumentam os discursos de controle migratório e há um

---

<sup>20</sup> Há alguns impasses no que se refere a determinação do termo e no início da chamada modernidade: na tradição alemã caracteriza um período iniciado pela filosofia de Descartes, em meados do século XVII; na tradição francesa defende-se a modernidade como algo que se inicia entre os séculos XVIII e XIX, com as mudanças introduzidas pelo pensamento de Kant; mas também o termo pode ser caracterizado pelo período do Renascimento, ainda em meados do século XIV, com a emergência das cidades e as grandes navegações que levaram os povos europeus à invasão da América. Com a modernidade se estabelece uma nova forma de ser da razão de Estado. Para Michel Foucault (2008), que localiza a emergência da modernidade no século XVIII, o Estado foi se constituindo como espaço da razão governamental, forjando-se como instância através da qual se governa segundo as necessidades, o que o faz subordinado apenas a si mesmo. Foucault alertava que “através da razão de Estado está esboçado um mundo em que haverá necessariamente, fatalmente e para sempre uma pluralidade de Estados que terão sua lei e seu fim apenas em si mesmos” (p. 389). Há uma solidificação de fronteiras nesse momento. E uma ideia forjada de que interessa apenas o espaço de dentro [das instituições, como a família, e dos territórios, como os países], de que é possível negar a coexistência como condição.

contigente de pessoas que precisam atravessar as fronteiras, perde-se o controle sobre essa realidade (Cernadas, 2022). In/visibilidade - o jogo de novo.

O que...

sobra...

é gente.

Se fôssemos olhar por uma perspectiva da História, as migrações transcontinentais, nas várias formas que assumiram, mas especialmente pela colonização, precisam aparecer. A própria imposição de fronteiras por aqui está ligada aos fluxos marcados pelas conquistas-expropriações e a colonização. A dizimação da população ameríndia. O comércio de pessoas escravizadas. A experiência colonial na América Latina é específica e massiva: mais de 99% da população brasileira tem o português como primeira [e única] língua, e índices parecidos se repetem com o espanhol nas outras partes (Moya, 2018).

A migração na América Latina, além dos processos internos característicos das movimentações campo-cidade, tem, portanto, três momentos significativos: a migração transnacional [ultramar], principalmente do continente europeu para cá nos séculos XIX e XX, as migrações dentro do continente nos anos 1970 [com os polos de atração naquele momento sendo justamente a Venezuela e a Argentina!], e os movimentos de saída em direção ao norte, que predominaram até o início do século XXI e que não cessaram, embora os fluxos para dentro da e desde a América Latina ganhem força novamente [com outros contornos e outros polos desta vez, como o Brasil] (Bógus, Baeninger, Magalhães, 2021).

Passando apenas pelos territórios que experimentamos em memórias compartilhadas, durante os nossos grupos, encontramos alguns 'sufocos'. Bloqueios econômicos, desvalorização do petróleo (que sustentava a economia), sucessões políticas contestadas, marcam os pontos de instabilidade na Venezuela que tem, neste momento, uma parte considerável da sua população buscando refúgio, asilo político e acolhida por questões humanitárias, especialmente nos países vizinhos (Uebel, 2019). No Brasil, contemporâneo, temos os fluxos migratórios de caráter temporário entre as diferentes regiões do país, principalmente ligadas a um movimento sazonal de trabalho (Baeninger, 2012) e outra vez os fluxos internacionais aquecidos, com pessoas que vêm, mas ainda

principalmente, pessoas que vão<sup>21</sup>. Na Argentina, tudo depende por onde se olha: na mais recente crise anunciada, os movimentos apontam tanto para “os estrangeiros que escolhem morar na Argentina apesar da crise”, quanto para “o êxodo argentino”<sup>22</sup>. E se alargássemos mais?

Argentina. Bolívia. Brasil. Chile. Colômbia. Costa Rica. Cuba. Equador. El Salvador. Guatemala. Haiti. Honduras. México. Nicarágua. Panamá. Paraguai. Peru. República Dominicana. Uruguai. Venezuela.

Veias abertas:

Nestas terras, não assistimos à infância selvagem do capitalismo, mas sua decrepitude. O subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência. O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua alimentando-o. Impotente pela sua função de servidão internacional, moribundo desde que nasceu, o sistema tem pés de barro. Quer identificar-se como destino e confundir-se com a eternidade. Toda memória é subversiva, porque é diferente, e também qualquer projeto de futuro. Obriga-se o zumbi a comer sem sal: *o sal, perigoso, poderia despertá-lo*. O sistema encontra seu paradigma na imutável sociedade das formigas. Por isso se dá mal com a história dos homens, pela frequência com que muda. E porque na história dos homens cada ato de destruição encontra sua resposta, cedo ou tarde, num ato de criação (Galeano, 2020, p. 395-396, grifos meus).

Mas que pulsam insistentemente.

Bem que as meninas [nos] alertaram do risco de ficar falando de uma América Latina que só falta.

A migração contemporânea é, também, produto das relações internacionais – produto dos sufocamentos que alguns executam em relação a outros. Ainda por invasões. Mas hoje com dispositivos econômicos mais apurados, em um mundo aberto para a circulação das coisas do capital e fechado para circulação das populações, onde o capital financeiro passou a prescindir gradativamente de uma parte das pessoas, conforme a própria dinâmica inerente à racionalidade de governo do neoliberalismo contemporâneo (Candiotto, 2021).

O que sobra é gente.

Há toda uma indústria não oficial da migração, incluindo agentes de travessias, traficantes de seres humanos, mercadores marítimos, recrutadores de mão de obra,

---

<sup>21</sup> O número de emigrantes no Brasil é muito maior que o de imigrantes. Enquanto as estimativas indicam que cerca de 1,1 milhões de imigrantes estejam no país, aponta que mais de 5 milhões de brasileiros sejam emigrantes em outros lugares. As estimativas podem ser acompanhadas junto ao Migration Data Portal, da OIM, disponível online: [https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock\\_abs\\_&t=2020&cm49=76](https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=76).

<sup>22</sup> Na reportagem de Veronica Smink, da BBC News Mundo na Argentina “A única saída é o aeroporto: por que jovens profissionais abandonam em massa a Argentina”.

legislações, controles de fronteiras e toda uma gama de aspectos que envolvem os diferentes processos migratórios. Sim, o fenômeno migratório é um fato social amplo, no qual não podem se excluir os cenários de saída, de passagem e de chegadas [provisórias], bem como as ambiguidades políticas, sociais e econômicas que os provocam e sustentam. Mas ainda que exista toda uma especificidade em cada caso migratório, em cada fluxo e influxo, uma vez que as histórias dos países de origem e de destino são, sempre, distintas, há algo que une os processos recentes, esses que chamamos migrações contemporâneas: elas são extremamente noticiadas e acontecem em meio a [quase infinitas] notícias de crises sem precedentes, uma crise entre crises: econômicas, ambientais, securitárias.

O que sobra é gente.

São situações que exigem uma revisão das categorias jurídicas e políticas, que denunciam os limites dos nossos arranjos contemporâneos. São imagens que compõem o paradigma político da modernidade, na figura do refugiado, constantemente exposta à suspensão de direitos e à morte, representada pela falida configuração dos Estados-nação e suas categorias jurídicas tradicionais. A desnaturalização e a desnacionalização, depois da insistência em forjar pertencimentos, que “marcam uma reviravolta decisiva na vida do Estado-nação moderno e a sua definitiva emancipação das noções ingênuas de povo e de cidadão” (Agamben, 2010, p. 3). Quando se tornou um fenômeno de massa, a questão dos refugiados foi transferida para a polícia e para as organizações internacionais e humanitárias, apontando não só para o egoísmo e para a limitação dos aparelhos burocráticos dos Estados-nação, mas também para a ambivalência do sistema que prescinde de qualquer tutela e pertencimento quando torna possível que um cidadão não seja mais seu.

O que sobra é gente.

Mas tem sal.

E pimenta, cravo, canela, noz moscada... gengibre também. Especiarias expropriadas, mas antes, experimentadas.

Gente que sente o sabor.

Faz arepas<sup>23</sup>.

E [se] incomoda.

---

<sup>23</sup> A arepa é um prato feito com farinha de milho. É popular em vários países latino-americanos, como Bolívia, Colômbia, Panamá e, principalmente, na Venezuela.

A migração também é influxo permanente. Do que não cessa. Não para de chegar.  
*Pressão e ação exercida, influência, inspiração, entusiasmo, enchente da maré.*

### gente

Falando de vida, outro dia uma menina contou que já passou por algumas escolas nessa [vida], e que se sente bem onde *sente que a veem*. A mistura de sentidos é de uma estética ímpar: sentir que alguém a vê ultrapassa as questões instituídas das leis, dos protocolos e mesmo da língua como uma barreira. Contando assim, ela desloca o que, por hábito, através da abstração nacional, associamos sobre o pertencimento a uma língua mesma, uma língua única, que forja a ideia de um espaço de dentro e de fora. Krenak (2020) já havia nos alertado que a promessa de Estado-nação, em sua opressão linguística e aniquilação histórica, é defeituosa desde o princípio.

Quando conta que o que importa é quando sente que a veem, aquela menina faz os verbos funcionarem de outros modos: *sente o ver*. Talvez a lógica do pertencimento, pela adaptação e a posse, que prioriza as unidades e os universais nunca tenham servido a outro movimento que não fosse a dominação. E quando a menina conta que se sente bem onde sente que a veem, para além da língua utilizada por cada escola e cada país, denuncia que a pretensa necessidade do mesmo ou do igual, pode ser transgredida pelo comum, tal como a unidade linguística e o território pelas linguagens e pelos encontros – ou ainda que quando capaz de funcionar como território de suspensão, onde a igualdade é exercida como premissa de anular a desigualdade e não a diferença, na escola talvez seja possível exercitar um processo de transgressão: *sentir o ver*.

Quem sabe *sentir o ver* possa ser também recurso para bagunçar o jogo da in/visibilidade.

Na migração, as crianças são um paradoxo: protegidas por uma infinidade de leis e protocolos por todo o canto (nacionais e internacionais), são expostas frequentemente como símbolos das crises, muito embora pouco apareçam nas estatísticas e em estudos

específicos<sup>24</sup> <sup>25</sup>. Assim, são usadas e escondidas, têm suas imagens postas para denunciar a crise e suas nuances e detalhes, escondidos para evitar que algo seja feito. Na lógica da migração, quando os discursos de controle são muito intensos, perde-se o controle sobre a realidade. E nesse caminho, elas chegam [inesperadamente!] e inflexionam o território, as políticas públicas, as instituições e a língua, *sentem o ver*.

Ainda lembro do quanto a primeira vez que fomos até a escola foi curiosa, tem sempre algo de memória que ecoa em escolas, de modo que até mesmo isso é esquisito de escrever: a primeira vez que fomos na escola. Mas era uma primeira vez, uma vez outra, uma vez de experienciar a escola pela pergunta do que acontece entre ela e as migrações contemporâneas. E qualquer próxima vez vai ser outra primeira vez, cheia de continuidades e memórias e começos. Por isso, curiosa. Reconhecíamos os prédios, os sons e os formatos, ainda que fosse a primeira vez ali. Desconhecíamos todo o resto, de como aconteciam, em vida, aqueles prédios, aqueles sons e aqueles formatos. Por isso, curiosa. A permanência da escola é cheia de curiosidade, de perguntas, que animam a sua existência e resistência.

Cheia de gente.

Gente que, teimosamente, insiste (Galeano, 2020). Gente que até sabe que disseram por aí que o balanço era para se sentar, mas experimentam andar em pé, para ver o que acontece. Gente que corre a passos largos com pés pequeninos, gente que anda em passos pequenos com pés grandes, gente que está muito ocupada fazendo outras coisas [uma reunião ou um jogo de bafo<sup>26</sup>] e por isso grita de longe e pergunta: *oi, o que vieram fazer aqui?* Gente que faz escola. E que com pés grandes ou pequenos, fura [coça, arranha e, às vezes, até remodela] os pés de barro do sistema, que “não previu este pequeno

---

<sup>24</sup> Sobre a produção da criança refugiada e as agências internacionais, indicando que, mesmo com a escassez de dados sobre as crianças, há nesses materiais a produção de um processo de comoção aliado à condição infantil e à maneira como as crianças são enquadradas em ambientes educativos, visando despertar o desejo de proteção que se estabelece quando apreendemos a precariedade dessas vidas. Tese de Doutorado de Andreza Estevam Noronha, “A produção da criança refugiada a partir das fotografias nos documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR)”, 2020, disponível no Repositório Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul.

<sup>25</sup> Sobre invisibilidade da criança migrante, nas análises dos materiais de domínio público, de pesquisas brasileiras, indicando que os trajetos percorridos pelas famílias migrantes apontam para a vulnerabilidade como uma condição, para a escola como um lugar de acolhimento, da criança e da família, e para a infância-migrante como possibilidade para outros modos de nos relacionarmos com a fronteira. Tese de Doutorado de Gisele Dhein, “Uma cartografia criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola.”, 2021, disponível no Repositório Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul.

<sup>26</sup> Jogo que consiste em tentar virar as cartas ao contrário com a palma das mãos [as cartas podem ser de todo o tipo, mas eram principalmente cartas do Álbum da Copa do Mundo de futebol e cartas Pokémon – coisas do mundo, explicou um menino).

incômodo: o que sobra é gente. E gente se reproduz. Faz-se o amor com entusiasmo e sem precauções” (p. 21). Teimosamente, as crianças continuam nascendo [e migrando...].

Naquela primeira vez, fomos em busca de nuances dos ainda não ditos - ou de variações ínfimas – da educação, em seu encontro com as migrações contemporâneas, e, então, nos encontramos com a escola [com as crianças, os adultos, os prédios, os sons e os cheiros que a compõem, tudo o que a faz]. Se fosse em outro tempo, acho que começaríamos contando que tínhamos ido em busca das crianças migrantes na escola. Ou da escola que tem crianças migrantes. E foi – também, ao mesmo tempo. Mas foi [também, ao mesmo tempo e principalmente] pelos caminhos da educação, na via que transita pelos solavancos de uma infância da educação e não apenas de uma educação da infância (cf. Kohan, 2005), experimentando perguntar por esse encontro. Assim chegamos naquela primeira vez.

Não para encontrar respostas mágicas, maiores ou mais puras vindas das crianças. Ou dos professores. Ou da instituição. Ou das migrações. Ou dos migrantes. Antes, tudo isso junto, mas não pelas respostas, pelas perguntas, e não de um sobre o outro, mas do que pode, do que passa e do que acontece entre um e outro. Para pensar. Operando por uma infância que não é etapa, mas é condição para pensar – que não passa. Sem certezas, ainda dá tempo de se maravilhar com o mundo [*Uau!*], evitar os inevitáveis e achar muito esquisito não poder fazer a vida de outras maneiras. Talvez não o tempo todo, mas pelo menos por alguns instantes ou intervalos.

Já em uma das últimas vezes em que fomos na escola contamos para os professores e para os funcionários – toda gente grande-menina que faz escola – um pouco dos nossos encontros e das nossas inflexões teóricas, com a ideia de deixar a pergunta - *como seguir?* - como arranjo da pesquisa [uma devolutiva], de um como seguir que não está pronto e nem poderia, uma vez que o que fica esteve principalmente nas conexões pelos afetos: são os pequenos gestos que podem fazer *sentir o ver*. Já era tarde da noite, mas aqueles olhares de atenção ainda ecoam. Um deles fez palavras entre as nossas: *às vezes está tudo tão corrido que a gente não pensa e talvez fosse só colocar um tempero diferente, né? Perguntar. O que gostam de comer? Feijão doce, quem sabe? E arepas, por que não?!* Era uma pergunta retórica, um dar-se conta em voz alta [de uma cozinheira, que levantava os braços, como se faz quando algo faz muito sentido, *é só perguntar*]. Lá de trás, de onde não conseguíamos ver bem os olhos [bem queríamos ter feito uma roda, mas, às vezes, a gente só pode fazer o que dá], alguém gritou: *e arepas são maravilhosas mesmo, eu já experimentei e já fiz na minha casa! Posso passar a receita* [era uma

professora, que também levantou o braço, com o dedo em riste, como se faz quando se sente orgulhosa].

Aproveitamos para perguntar pelas memórias de escola – adultos também as têm, afinal. E mais uma vez os olhares de atenção e as palavras ainda ecoam. Entre a mulher que hoje é professora de matemática, porque se recusou a acreditar na sua antiga professora de matemática que disse que ela não poderia, e o homem que adorava mesmo os intervalos da escola, quando podia fugir dos professores, e agora é justamente um deles, muitos ecos de *lembro daquela professora, daquele professor*, mas também, *do recreio, da comida, dos abraços, das apresentações, das amizades, daquela viagem*, foram ditos. Lembraram, nesses termos, que o que fica da escola, são as memórias-afetantes: as alegrias, as tristezas e os sabores, tudo aquilo que vêm de gestos do dia a dia, pequenos, comuns e ordinários, mas com temperos diferentes [deliciosos ou intragáveis] ou que é feito de uma brecha no tempo [uma pausa, um intervalo, um passeio, uma atenção]. *Não é tão diferente assim* [de quando éramos nós estudantes na escola, de estudantes que são migrantes internacionais e de estudantes que não são migrantes internacionais também], um professor concluiu. Encerramos aquela noite pensando a partir disso: *não é tão diferente assim* – lembrando que também somos capazes de sentir o ver, se estivermos bem atentos.

E com uma certa disponibilidade. Atenção, mais do que intenção. Quer ver?

*Foi muito difícil ter que me apresentar, na frente, para toda a turma quando cheguei aqui.*

*Foi muito bom me apresentar e ver que toda aquela gente prestava atenção em mim, e depois ainda fizeram várias perguntas. Queriam saber!*

Duas meninas. Duas formas. E agora? A intenção em uma só direção não basta, ainda que seja em uma intenção ótima. O que faria a intenção neste caso? Sugeriria que todos simplesmente se apresentem quando chegam, mesmo assim? Encerraria as apresentações de todos daqui em diante? Será que na dualidade não há outra saída? Ainda é possível prestar atenção: perguntar, escutar, *sentir para ver* [o que fazer]. Não tem uma regra, um padrão que resolva a dúvida, uma média de variabilidade que indique a menos errada ou a mais acertada. Uma resposta fácil, simples. Só a atenção pode nos servir aqui e oferecer um caminho para contornar a enrascada. Atenção e pergunta e escuta e tentativa

e escuta e pergunta e atenção. E de novo. Não é que tudo seja relativo: é que a responsabilidade com o outro [educação] é, necessariamente, singular.

Uma vida, embora nasça para morrer, primeiro acontece: chega para começar algo novo. É esse movimento, da natalidade, que orienta a escrita de Hannah Arendt (2003) em uma filosofia atenta aos começos. As crianças nascem, chegam ao mundo, o interrogam. E educar é como nos colocamos frente à estas chegadas, como promovemos uma abertura no mundo e com o mundo para que quem chega possa habitá-lo. O mundo, de Arendt, não é o planeta, mas a esfera pública. E ele não está pronto, como algo que pode só ser entregue sem a possibilidade de alteração, o mundo precisa ser constituído para poder existir, com continuidades, mas também descontinuidades a partir de cada existência, singular, que ao chegar sempre pode trazer o inesperado.

A alteridade, como influxo permanente, implica pensar a política como condição da pluralidade, que precisa desacomodar as suas condições (Farias, 2018). E a educação, que é política, quando toma as coisas do mundo como coisas a serem problematizadas, tem justamente o seu ensejo de ser pela alteridade, pelo influxo permanente dos recém-chegados, que se estabelece continuamente, também, para além do nascimento: “estrangeiros também realizam a imponderabilidade que é a marca do nascituro” (p. 132). Os recém-chegados pela migração, que também podem chegar de modo inesperado, constituem também um ponto de atenção para a educação [um ponto que pode ser aberto em muitas direções].

No Brasil, a educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal, cuja garantia só pôde ser estabelecida pelas próprias lutas sociais [direitos não são naturais]. A educação que é garantida para todos, no país, é aquela chamada educação básica, que compreende os níveis da educação infantil, fundamental e médio. A garantia, escrita, não diferencia brasileiros e não brasileiros no que diz respeito ao acesso: mas note todos esses documentos foram estabelecidos muito antes dos contornos contemporâneos de migração. Assim, as escolas, por constituírem uma política pública, garantida e regular estão se colocando, no contexto das migrações contemporâneas para o Brasil, como uma porta de entrada que, diferente da Saúde e do Trabalho, tem um caráter de acompanhamento, de integração social e comunitária. Um desafio, uma vez que as escolas públicas já estão sobrecarregadas, são pouco valorizadas e precisam se reorganizar frente a este novo cenário, no qual recebem estudantes migrantes e funcionam como principal instituição de acolhida destes recém-chegados em idade escolar (Silva, et al, 2018).

Isso movimenta a ideia de que a educação ainda precisa de movimentos com força legislativa, no encontro entre a escola e as migrações contemporâneas: precisa da Constituição Federal (Brasil, 1988), que define a educação como um direito de todos e dever do Estado, portanto, estabelece que a educação será promovida e incentivada, obrigatória e gratuita; precisa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que regula a organização da educação no país e afirma que a educação escolar deve se vincular com o trabalho e a vida social; precisa das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e do compromisso estabelecido em promover a permanência dos estudantes nas escolas; precisa que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), já que foi estabelecida, sustente que a migração seja estudada, para ser pensada. A educação [brasileira] precisa que as crianças migrantes internacionais e suas famílias, que não aparecem em nenhum desses documentos, possam aparecer também neles, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que reconhece os direitos das crianças, como o próprio direito à educação.

As garantias, escritas, são alguma coisa.

Precisamos da Lei de Migração (Brasil, 2017), que garante o “acesso igualitário e livre do migrante à serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; e o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (s/p). Precisamos da Resolução n.1 de 13 de novembro de 2020, que garante o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, abrindo a possibilidade de acesso às escolas, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. Precisamos que esta Resolução se torne Lei, como está previsto. Precisamos que os municípios organizem legislações específicas, em acordo com as suas necessidades para os encontros das escolas com as migrações [que é internacional, mas acontece no local]. Precisamos que as conferências municipais, estaduais e a conferência nacional aconteçam – como também está previsto<sup>27</sup> – para que a Política Nacional

---

<sup>27</sup> A Secretaria Nacional de Justiça, por meio da publicação da Portaria SENAJUS/MJSP nº 81, de 20 de setembro de 2023, dá início ao processo de organização e mobilização para a 2ª Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apátrida - 2ª COMIGRAR, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a defesa dos direitos da população migrante, refugiada e apátrida e retomando o debate e a mobilização em torno do aprimoramento das políticas públicas nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal destinadas a este público. (Brasil, Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023).

Migratória seja, finalmente, regulamentada e, com ela, o suporte às escolas [e às outras instituições, que hoje tateiam modos de fazer] que recebem estudantes migrantes também possa aparecer.

Precisamos, porque enquanto insistimos em sustentar os escombros [que fundamentam o Estado-nação], só assim podemos fazer vibrar a vida entre eles. Precisamos, para não tornar ainda mais difíceis as chegadas pela migração. Precisamos, para que não seja um documento ou a língua, transformados em impedidores de encontros. Precisamos para poder jogar o jogo das in/visibilidades. A educação, por aqui, ainda precisa de movimentos com força legislativa. Porque tanto uma quanto a outra – a educação e as crianças que chegam [migrantes e nacionais] – estão expostas a contradição clássica que não se restringe apenas à migração: quando são muitos os discursos de controle e proteção, é porque não há proteção nenhuma.

Precisamos. Mas não para abdicar de tatear os modos de fazer.

A educação, no encontro da escola com as migrações contemporâneas, é e precisa ser afetada em suas linhas molares [leis, protocolos e regras]. Mas também nas suas linhas moleculares [nas reclamações, nas tentativas e nos desejos de leis, protocolos e regras outras, no que se produz entre as línguas, entre as culturas e entre os sabores]. E nas linhas de fuga [sem contornos prévios].

Para furar a si mesma.

Para abrir espaço para a atenção.

E, então, reivindicar um tempo aos pequenos gestos em educação.

Para insistir em restaurar uma infância nas narrativas da própria educação, buscando pelos inesperados que ainda podem ser ditos, inventados.

A infância permite e exige que nos lancemos no mundo, sejamos crianças ou adultos, infâncias de qualquer idade, mesmo com os anúncios do fim.

Uma vida que chega, precisa de gente.

E gente precisa que a vida chegue, sem parar.

Gente é influxo permanente. Do que não cessa. Não para de chegar. *Pressão e ação exercida, influência, inspiração, entusiasmo, enchente da maré.*

Ao menos, por enquanto.

## memórias

*Quatro anos antes de chegarmos ao Brasil, eu e meus irmãos gostávamos de subir em uma árvore e de nos sentirmos como em um castelo mágico.*

*Eu não me arrependo de ter nascido no meu país, pelo contrário, se me dissessem que vou renascer e que vou repetir tudo de novo, faria isso sem problemas. Vivi a maior parte da minha vida lá e mesmo eu não morando mais lá, tenho lembranças que espero nunca esquecer. Também não me arrependo de ter migrado, mesmo não sendo minha escolha também não me arrependo: aqui também passei por muitos momentos bons.*

*Quando dizemos que nos sentimos diferentes, não significa porque somos fisicamente diferentes ou culturalmente diferentes ou algo parecido, nos sentimos diferentes porque nos fazem sentir diferentes, às vezes percebemos quando certas pessoas têm um comportamento diferente conosco do que com outra pessoa da mesma nacionalidade. Felizmente nem todo o mundo é assim, também existem pessoas que veem todos por igual e só querem nos conhecer.*

*Quando as pessoas migram têm muitos sentimentos ao mesmo tempo: medo, emoção, tristeza, preocupação. Ninguém sabe o que as espera. Migrar é uma decisão que muda a vida das pessoas, seu círculo social será outro e você não verá seus familiares todos os dias como estava acostumado, você também pode se sentir diferente ou desconfortável. Mas para quem gosta de mudanças e quer mudar de vida, migrar pode ser uma coisa boa, tudo tem seus lados bons e ruins.*

*Me doem os ouvidos. Todos falam muito e falam muito alto, os alunos e até a professora. Estou melhor quando é tempo de descanso.*

*Dois anos antes de chegarmos ao Rio Grande do Sul, eu e minha família fomos em uma praça de água e nos divertimos muito.*

*[Aqui é divertido também, só não deu tempo de escrever ainda, acrescentou falando]*

uma escola como casa e uma América Latina bonita

Quando ficamos atentos às migrações contemporâneas, passamos a escutar muitas histórias. Elas aparecem nos jornais, na televisão, na internet, no rádio, na literatura, em imagens que se multiplicam pelos sentidos: quase sempre são individuais e coletivas, ao mesmo tempo. Quando um migrante conta a sua travessia, conta um pouco dos arranjos do mundo. Mas isso é sempre assim: quando uma pessoa conta a sua história, seus modos de arranjar o mundo, conta um pouco dos arranjos do próprio mundo também. Logo, é possível [provável até], que quando ficamos atentos a algo, passamos a escutar muitas histórias sobre e a partir deste algo. Ou [também é possível e provável] este seja um modo específico de se colocar em pesquisa, uma escolha metodológica: escutar histórias, que contam de *eus* em arranjos do mundo – *eus* assim, no plural, que ao correr no sentido contrário vira *seu* também, faz encontro. Talvez seja também por isso que as histórias apareçam tanto: pelo movimento metodológico de uma cartografia intensiva, composta em corpos que se abrem ao desconhecido, que afetam e são afetados pelas forças do entorno, buscando criar uma língua que possa dar passagem aos afetos (cf. Rolnik, 2007); aliado aos usos que a migração como figura política tem no nosso tempo contemporâneo (cf. Nail, 2015).

Mas como contar histórias pode virar uma tese? Pode?

Uma ideia: pensar a educação desde ações de gerar e partilhar memórias, de desencadear e ensaiar modos de imaginar a coexistência no mundo, pelo inesperado, mas também pelo inesperável [o que não se pode esperar], como gesto de subtração para fazer vibrar linhas de variação, no tempo e no espaço da escola, da migração, da educação – entre<sup>28</sup>. / Um desejo compartilhado [partilhado, dividido, multiplicado]: de pensar a escola e as migrações contemporâneas, pela variação singular, para além das crises de uma e de outra, em um encontro que, entre uma e outra, tensiona a educação, reivindicando-a como transgressão dos determinantes já determinados, em uma produção de memórias que ensaiam. / Um alerta: uma escola como casa permite uma experiência que extrapola os binarismos, fazendo com que bom-ruim-alegrias-tristezas-necessidades-desejos se

---

<sup>28</sup> Recortada, também, pelo encontro [projeto de pesquisa e Banca de Qualificação] com as professoras Betina Hillesheim e Sandra Richter, e os professores Camilo Darsie, Rodrigo Lages e Walter Kohan, com a escola e entre infâncias, costurada com linhas de roubo – estas tomadas de Gilles Deleuze (em ‘Diálogos’ com Claire Parnet, 1998).

misturem; e uma América Latina bonita exige fazer memória, extrapolando as notícias trágicas, os termos sufocantes e as histórias únicas que sustentam as simplificações.

O que faz possível pensar em memórias que ensaiam, se alinha com a ideia de uma temporalidade infantil, intensiva e não cronológica, a qual é preciso atentar e cuidar, não romper, como sustentam Kohan e Fernandes (2020): “não é fazer da infância algo diferente do que ela é, mas nos lembrar e nos levar à (um tempo de) infância, ou para dizê-lo com nossos interlocutores infantilmente adultos: a viver, a qualquer idade, uma *reniñez*, uma cena infantil, um permanecer na infância como presente” (p. 14). Memórias que ensaiam em temporalidade infantil: intensiva, não comprometidas com o acúmulo ou a gestão das informações, mas com as sensações das coisas.

A partir dos fragmentos de Heráclito, Kohan (2003), discute o termo criança e seus distintos usos: de se opor ao adulto e de ser algo que não tem oposto, que é tempo da experiência e, assim, da existência. A partir do fragmento 18 ‘se não se espera o inesperável, não se encontrará-lo-á, dado que é inencontrável e sem caminho’, sustenta que o modo de ser da criança espera o inesperável: não é apenas o inesperado, o que não se tem esperado até agora, mas o que não se pode esperar, abrindo o campo não só dos possíveis, mas também dos impossíveis – no qual a criança é figura de um tempo não linear, mas que pode habitar qualquer idade.

A espera, que tanto aparece entre as histórias-memórias da escola e da migração contemporânea, pode ser assim, em infância, torcida pela imprevisibilidade, marcando um outro tempo [intensivo, *aionico*<sup>29</sup>] e outras palavras para a espera: o inesperável, o impossível, a utopia, abrindo o campo do impossível, necessário para a educação.

No retorno do intervalo, entrei em outra sala. Mais uma apresentação [da pesquisa]. Mas em algo da repetição, tropecei, e a professora e as crianças sugeriram: *senta ali*, apontando um lugar específico, provavelmente fui específica demais também, reduzi a pergunta. Um menino correu e dispôs uma cadeira, ao lado da menina apontada, que sorria com a boca e com os olhos, enquanto fechava o chromebook [cada estudante usava um naquele dia]. Era uma menina migrante. Enquanto me sentava, disse que não queria atrapalhá-la, mas ela respondeu que preferia mesmo conversar comigo. A observação, naquela tarde, foi assim: tempo de conversar bastante e especificamente com ela. *Onde você mora?* Ela começou, eu respondi e ela me contou que conhecia. *Eu conheço muitos lugares, sabia? Eu conheço Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Brasília,*

---

<sup>29</sup> Cujá discussão aparece desenvolvida no capítulo *pequenos gestos*.

*Manaus e Boa Vista, lá em Roraima. Apontou para trás de onde eu estava. Tinha um mapa. Posso mostrar? Sim! Eu morei em todos esses lugares. Aqui, a Venezuela. A gente veio caminhando até Pacaraima, depois Boa Vista, ali ficamos um tempo, depois fomos pra Manaus e ficamos mais um tempo, depois paramos aqui em Brasília, mas só para fazer xixi e caminhar um pouco, depois Porto Alegre, mas nem conhecemos, só descemos do avião e pegamos o ônibus para cá. O dedo ia marcando o trajeto no mapa.*

Concordei que eram muitas viagens. *É sim. E o Brasil é muito bonito, sabia?* Ela contou. *Meu pai disse que agora vamos às praias daqui, para conhecer as praias do Brasil.* Conteí que enquanto estudava espanhol vi imagens de algumas praias da Venezuela e que me pareceram lindas. Ela se virou agora completamente para mim. Os olhos brilhavam: *Você acha mesmo a Venezuela bonita? Acho! Queria conhecer. Ah! Que legal. A minha mãe também disse que é linda. Que bom que você também acha! Mais uma pessoa. Eu não lembro de nada, nem das praias – o brilho nos olhos diminuiu um pouco. Mas eu tenho 4 irmãos: uma mais velha de 15 anos, aí tem eu de 11, meu irmão de 10, e as gêmeas que são mais novas, a mais velha lembra mais, eu vou te apresentar ela!* Enquanto ela descrevia, me dei conta que eu conhecia aquela família.

Por outros arranjos, eu já tinha encontrado com aquela descrição de idades. Foi há mais de um ano. Naquela ocasião, ajudei uma amiga, também participante do grupo de pesquisa, com a tradução de uma carta que narrava uma situação de xenofobia que evoluiu para ameaças à segurança, dois crimes. A carta foi também um encaminhamento ao judiciário e o caso segue por lá. Conto aqui porque depois encontrei a família, em outro ambiente [*la fiesta de navidad*] e eles falavam da situação e da importância de contar como as coisas acontecem: acolhida e violência se misturam também. Talvez por isso fosse surpreendente para a menina encontrar mais alguém que achasse a Venezuela bonita. Agora não era mais apenas a mãe, tinha *mais uma pessoa*. Enquanto eu ainda pensava nisto e fazia alguns cálculos sobre a idade dela, o percurso migratório e questionava, em silêncio, a ausência de lembranças do outro país, ela seguia animada. Contou mais coisas importantes: que é fã da Turma da Mônica, mais ainda da Magali e que prefere ler os gibis em português, que estava escrevendo sobre isso quando cheguei, *mas é difícil escrever uma história grande* [concordei]. Estabelecíamos ali uma troca interessada: ela fugia da tarefa, eu podia escutar e me perder em memórias, ao som daquelas que ela partilhava.

Aproveitei para contar que pensamos em chamar os familiares dela e outras famílias migrantes, para convidar para a pesquisa e pedir autorização para a realização de

grupos, para conversarmos ainda mais. Ela achou uma boa ideia e instruiu que essa reunião deveria acontecer à noite, para que os pais pudessem vir. Agradei, pela instrução, pela conversa, mas, principalmente, pelo entusiasmo. Então, ela me surpreendeu, mais um pouco, com um abraço bem apertado que tinha um interesse também, anunciado em sussurro: *posso contar tudo para as minhas amigas agora, tudo o que conversamos, até sobre as praias bonitas?* Sim! Sussurrei de volta, aproveitando o abraço.

Eu também já tinha notado que muitos olhos nos espreitavam: uma observação é sempre intervenção pela atenção, incapaz de especificidade [ainda bem que o tropeço não reduziu tanto assim]. E que uma cartografia suporta os tropeços, se vale deles, ao estabelecer a pesquisa pelo acompanhamento de processos, enquanto processualidade, de produção de subjetividades, de mundo, ao lado do plano das forças que tornam a produção e os processos possíveis também, admitindo, quando feita com crianças, “uma geografia assumida a partir dos encontros das crianças com os territórios, e dos afetos que se desprendem a partir destes encontros. A escala, ao invés de geográfica, torna-se afetiva, embaralhando os códigos comuns e inserindo outras linhas às segmentaridades pré-estabelecidas (Almeida; Costa, 2021, p. 9).

Entusiasmo.

Precisa entrar na escala [e na escola].

De tudo o que contou, aquela menina contou de como seguir com entusiasmo.

E fez espelho – ainda experimento as sensações ao lembrar.

Entusiasmo também é ato de transgressão, profundamente afetado pelo interesse e pelo reconhecimento da presença uns dos outros (hooks, 2017), em aula, na vida – na escola, na migração. Permite até que parar para caminhar de um transporte ao outro, se transforme em conhecer: permite dizer de um Brasil bonito, mesmo em uma experiência cheia de contrapontos, e de uma Venezuela linda, ainda que pela memória compartilhada e imaginada, mesmo sendo de onde se precisou partir. Apesar de muito falarmos sobre a diferença na educação, nem sempre a escutamos pela atenção: e talvez sejam as experiências singulares, em suas torções, marcadas pelo entusiasmo, que nos sirvam como possibilidades práticas para pensar, na escola, uma experiência de inclusão [que não ignora os efeitos de seu par indissociável, a exclusão, mas os coloca em jogo<sup>30</sup>]. De modo que lembrar que a Venezuela é bonita, em vários sentidos estéticos [das praias às

---

<sup>30</sup> Conceito de in/exclusão, que compreende a inclusão como processo, indissociável da exclusão, refere-se às especificidades de nosso tempo, caracterizado por uma provisoriedade determinada por uma racionalidade neoliberal, pautada pelo mercado (Veiga-Neto e Lopes, 2011).

histórias], assim como outros lugares também o são quando lembrados com atenção, é tão importante quanto são os estabelecimentos de regulações e protocolos para a presença de crianças migrantes nas escolas [brasileiras].

As memórias, entusiasmadas, são trajetórias. Não são, apenas, um processo cognitivo, psicológico, individual [a memória]. Não interessam pela gestão das informações. Não são sobreposições, que convidam a aprofundar e descobrir origens, são superposições que se entrelaçam e se remanejам, uma pela outra. As memórias, aqui, são tomadas em uma concepção cartográfica, como mapas que se conectam pelos deslocamentos, cada um em “uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima. Não é só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza” (Deleuze, 1997, p. 75), não são pessoas ou objetos, mas trajetos e devires, não são apenas para memorar ou comemorar, mas para mobilizar – e irem necessariamente de baixo para cima, marcam a contraposição de não as escavar do fundo de uma memória particular, mas de tracejá-las em ensaio. E importam para pensar a educação: as memórias, são ensaios da experiência de coexistir no mundo e não perder a vontade de *contar tudo*, a cada vez, outra vez.

Tomá-las como ensaios da experiência, implica propor uma costura que coloca a memória a funcionar como modo de narrar o vivido para pensar a coexistência. Richter (2016), propõe essa interlocução para pensar a educação desde ações de gerar e partilhar memórias, se perguntando pelo poético, abordando o desafio educacional por sua própria potência criadora:

A potência de narrar – recontar, refazer, refigurar – o modo como sentimos e experimentamos o mundo, como nele interpretamos nossa existência mundana, como sonhamos e assumimos a nós mesmos nos personagens, nas opções, nas atitudes, nos torna protagonistas de nossa vida, desde sempre entrelaçada com outras vidas. Aprender a participar no mundo exige das crianças situarem suas experiências languageiras às existentes através da ação singular de um corpo que vai aprendendo a operar sentidos no coletivo através do ato lúdico de reelaborar o real ou então, reelaborar como estabelece vínculos e relações com a realidade (p. 100).

Quando chegou à noite, para a qual convidamos as famílias, chegamos à escola em tempo de acompanhar uma parte da Mostra Pedagógica que acontecia. Assistimos duas meninas migrantes contando sobre os fluxos migratórios contemporâneos,

explicando a interiorização<sup>31</sup> e os processos de reunificação familiar<sup>32</sup> e reunião social<sup>33</sup>, a partir de pesquisas e de suas próprias experiências. Elas encerraram a apresentação mostrando Salto Del Ángel, uma cachoeira da Venezuela, na qual a produção gráfica do filme ‘Up – Altas Aventuras’ foi inspirada, como elas contaram, para mostrar como também é bonito por lá [de novo]. No final da apresentação, recebemos, ainda, uma receita de arepas. Depois, assistimos essas mesmas meninas ligando para que suas famílias não esquecessem do nosso encontro.

Ocupamos, então, a sala dos professores e aguardamos. Fomos recebendo as famílias e já iniciando a conversa. Entendemos que elas estavam cansadas das longas jornadas de trabalho [ao todo, foram algumas mães e um pai] e que ficar esperando significava mais tempo sem estar em casa. Assim, iniciamos o encontro e, quando necessário, retomávamos o início pelo meio. Estávamos contando da pesquisa, das nossas perguntas e das vontades que nos traziam à escola. Não saberia escrever aqui como chegamos nas memórias e nem é porque esquecemos [anotamos tudo no diário de campo assim que pudemos!], mas principalmente porque foi algo que foi acontecendo, sem uma pergunta ou um disparador específico. A pergunta do que acontece entre a escola e as migrações nos levou a outras histórias-memórias, em uma conversa emocionada e emocionante, sobre percursos: da fome e da necessidade de sair, do abandono e das saudades das casas, da passagem a pé entre as fronteiras e dos maus tratos nas primeiras cidades brasileiras. *Eu entendo, era muita gente pedindo ajuda ao mesmo tempo. E ainda uns bons e outros maus, porque gente é sempre assim*, uma delas dizia.

Ela migrou com o marido em um primeiro momento, com pouco dinheiro, e deixando o filho pequeno com o pai e a avó. Ela e o marido, depois de um tempo, trabalharam em uma fazenda em São Paulo, sendo explorados de segunda a segunda, por um salário de 1400 reais para os dois. Depois de um longo tempo guardando o curto dinheiro recebido, conseguiram trazer o menino. Ela chora ao lembrar. Não conta como foi a vinda da menina por quem ela está responsável na escola, mas conta que a menina fez parte do sétimo ano na Venezuela e em Roraima, no Brasil, fez a outra parte, mas

---

<sup>31</sup> A interiorização é uma ação do governo federal brasileiro, junto ao Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) para a população venezuelana que vive em Roraima que visa mudar para outras partes do Brasil. O programa prioriza venezuelanos(as) que estão em situação de vulnerabilidade nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, tanto em abrigos quanto fora deles.

<sup>32</sup> Modalidade de interiorização que apoia a reunificação de famílias que estão separadas, é estritamente para pessoas que têm parentes fora de Roraima, com parentesco comprovado, e as condições financeiras e sociais de receber essas pessoas.

<sup>33</sup> Outra modalidade de interiorização, na qual é necessária ter um amigo ou alguém que está disponível para receber a pessoa e tem as condições financeiras e sociais necessárias para tanto.

chegando aqui precisou refazer, *não valeu*. Entretanto, era o primeiro ano da pandemia e a menina reprovou [noutro dia a própria menina contou que ela até tentava ir naquela escola, perguntar sobre as atividades, mas *era como se ela não existisse, ninguém a via*]. Mudou de escola por aqui mesmo e fez o sétimo ano, *de novo. Três vezes. Ficou muito desmotivada, poderia estar quase terminando a escola se não perdesse esses anos. Por sorte, gostou desta. E aí nos avisou que mesmo que precise vir a pé, vir de ônibus ou o que for, ela quer se formar aqui, nesta escola* [onde sente que a veem].

Uma outra mãe, amiga daquela [desde a Venezuela], também quis contar algumas coisas. E mesmo que disséssemos que poderia falar em espanhol, fez um esforço tremendo para contar em português, recorrendo à amiga com os olhos, quando alguma palavra faltava. Queria ser capaz de reproduzir a mistura bonita entre as línguas que ela fez, mas não consigo, o encontro não foi gravado por nenhum dispositivo, apenas pela memória produzida junto. Mas existiu: em uma mistura bonita entre o espanhol e o português, ela contou que veio para o Brasil em 2019, sozinha na primeira vez, passou um mês morando na rua e desistiu de ficar, voltou para a Venezuela. Lá vendeu bens, como a casa, e, então, retornou a Roraima, agora com algum dinheiro e com a filha. Daqui a amiga [que estava ao lado] a ajudava no processo de interiorização. Ficaram 5 meses em Roraima até virem para cá. A filha está na escola pela primeira vez no Brasil, *é muito quieta, mas está feliz de voltar a estudar*. Lembrei! Perguntei se era quem eu estava pensando e: sim! Não segurei a surpresa e contei para a mãe dela que eu apostaria que ela nem iria querer participar dos grupos. A mãe riu e repetiu: *ela é muito quieta, mas está feliz de...como é? Participar*.

Foram muitos os elogios à escola, pela acolhida das crianças. E foram muitos os elogios ao Brasil, pela receptividade e o auxílio com documentação e com a interiorização. Na interrupção pela chegada de outras famílias, recomeçamos. Outra vez nos apresentamos, apresentamos a pesquisa e os convidamos a se apresentar. Outra vez, as memórias vieram. Contaram da situação na Venezuela, do bloqueio econômico e da impossibilidade de ficar. O homem saiu primeiro, foi para outro país da América Latina. Por um tempo ficou lá, mandando dinheiro para a família. Mas quando mesmo isso começou a não ser suficiente, decidiram tentar o Brasil: aí a mulher veio primeiro, com as 5 crianças e ficou com elas em Roraima até que ele pudesse as encontrar. No meio da história, em silêncio, entrou outra mãe com seus dois filhos. Quando conseguimos uma brecha, recomeçamos. Mais uma vez. Ela contou brevemente que passou a pandemia na

Venezuela e veio para o Brasil em 2022: *foi difícil na Venezuela, até na escola, eram poucos professores e não tinha comida para as crianças.*

Aí a conversa foi por muitos caminhos: conosco e entre elas, as famílias foram contando/narrando da escola na Venezuela, da escola no Brasil, da escola deles, da escola dos filhos... das memórias de escola, se precisássemos resumir. Elogiaram a acolhida da escola em que estávamos, a facilidade em conseguir vagas e em conversar com os professores. *É só vir aqui que sempre tem alguém para conversar com a gente.* Acham diferente e curiosa a proximidade que os professores estabelecem com os estudantes também, inclusive com estranhamentos, de modo que, às vezes, a escola brasileira é considerada *solta demais*, indicando que a escola venezuelana, *era mais formal. Aqui é diferente: toda gente pode escrever de caneta! Lá eram lápis para as crianças e canetas para os professores.*

A mãe do outro lado da sala riu. *A primeira vez que vimos caneta no caderno ficamos preocupados. Depois entendemos que aqui é normal.* Mesmo a criança demorou para entender, parece [*é estranho, a gente pode escrever de caneta e o professor também corrige com uma caneta, o caderno fica todo rabiscado*]. Uma das meninas relaxou um pouco com a risada, ela parecia muito desconfortável enquanto os adultos contavam das dificuldades do país que foi primeira morada dela [*era a menina que não lembrava de nada, ainda que sua idade permitisse memória*].

*E como se faz para entrar em faculdades aqui? A gente quer muito entender.* Assim, sem previsão, conversamos, então, sobre as universidades brasileiras, as públicas, as privadas e as comunitárias [*como a nossa*], as bolsas, os financiamentos, o Enem... quando vimos, contávamos também as nossas memórias-percursos: *as universidades públicas ficavam muito distantes, então acessei a universidade comunitária pelo Financiamento Estudantil; eu pelo Prouni; eu tenho desconto da escola onde estudei; existem também as bolsas de Iniciação Científica, de Mestrado, de Doutorado...*fomos contando. Falamos das universidades, do tamanho do Brasil, dos possíveis e dos impossíveis. Voltamos para casa com as autorizações e comentando o quanto também nos transformamos no encontro – tivemos tempo, a estrada de retorno estava interrompida e nossas análises da experiência já começaram ali mesmo, no retorno, pensando as memórias que ainda se amarravam e faziam pensar: a escola, a migração, a educação.

Começo, retorno, meio. Assim. E ao contrário. De novo, também. Uma pesquisa que se propõe à investigação de processualidade, já é um processo em curso, começa pelo meio e se faz entre, não apenas pelas histórias que antecedem, mas porque cada território

[neste caso, escola, migrações e gente] tem em si espessura processual, que “é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso” (Barros; Kastrup, 2015, p. 59). Aqui, o caminho foi sendo constituído de passos, sem direções específicas, mas que se sucediam [sucodem e afetam] sem parar: no lugar de coleta, análise e discussão, pergunta-produção-análise-pergunta-análise-produção [...].

Explorações das/nas/pelas migrações contemporâneas.

Mulheres e crianças como protagonistas.

O papel protagonista que o acesso à educação [escolas e universidades] têm nos percursos migratórios contemporâneos.

O lápis e a caneta.

Pontos constitutivos de memórias. Que se alinham a outros eixos, se repetem e se chocam. As explorações geopolíticas e neoliberais que movimentam as coisas [influxos permanentes]. As mulheres e as crianças, que somadas já são mais da metade dos migrantes chegados de outros países ao Brasil e compõem dois fatos sociais considerados novos: o processo de feminização das migrações e um acréscimo contínuo na chegada de crianças e adolescentes imigrantes, solicitantes da condição de refugiados e refugiadas no país (Oliveira; Tonhati, 2022). O papel protagonista que o acesso à educação, às escolas, aos cursos técnicos e às universidades têm nos percursos migratórios contemporâneos, pela possibilidade de seguir com a vida e torná-la melhor [*foi também pela escola que viemos ao Brasil, soubemos que por aqui se podia estudar, era possível regularizar a documentação e seguir com os estudos das crianças, e isso é importante, vai se repetir em breve*] [e os elogios à escola que presta atenção, que se repetem a todo o tempo]. O lápis e a caneta, que indicam a impossibilidade de uma saída rasa, comparativa de um melhor ou pior, mas apontam os rabiscos que um e outros são capazes de traçar [pelos im/possíveis também – que não se apagam].

Como a caneta vermelha que Bandeira (2018) usou para compor a sua tese, pensar a aula como espaço de hospitalidade, e que “assinalou as fronteiras que erguemos com a economia de nossas escolhas e indica os caminhos a serem evitados, mas também sublinhou os cuidados a serem tomados” (p. 131). A caneta vermelha, que ela só descobriu depois das oficinas com refugiados, que não era uma caneta considerada

adequada, pelos migrantes árabes, para escrever coisas sérias, fez pensar justamente nas sutilezas do que nunca se pode compreender completamente. Tudo bem. É aí que um encontro interessa. E onde a hospitalidade pode mesmo acontecer. A imagem do lápis e da caneta, aponta esses limites também. Aqui, nas escolas, nem sempre as crianças podem escolher; às vezes, é preciso marcar o caderno com caneta, que não se apaga. Mas aí, quando querem escrever outras coisas, memórias, por exemplo, elas sempre escolhem o lápis primeiro. Resistem. Mas, de vez em quando, compõem, não só com uma caneta, mas com várias, com canetas coloridas.

Nos grupos que seguiram depois desse encontro com as famílias, fomos, sempre, mulheres e meninas. Por acaso [ou não]. O convite não era fechado. De todo o modo, éramos mulheres convidando pessoas [estudantes vindos de outros países, presentes na escola entre o 5º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio] que eram na maioria meninas e, talvez, a composição também tenha passado por aí. É preciso reconhecer que somos corpos em sala [de aula, em pesquisa]. Decidimos fazê-los, os grupos, pela possibilidade de uma conversa mais singular, uma espécie de zoom (Kastrup, 2015) dentro da própria pesquisa e dos outros movimentos que a compunham, não como gesto de focalização [buscávamos pelo entre], mas como um gesto que pudesse indicar uma parada, um ponto de atenção, como o zoom, uma pista cartográfica, que “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala” (p. 43), de modo a permitir que todo o território de observação se reconfigure também.

Chegamos a pensar em organizar mais de um grupo, mas pelos aceites dos convites [apenas de estudantes do ensino fundamental – interessante contar que entre o ensino médio tivemos uma recusa e alguns supostos aceites de pessoas que depois não conseguiram participar dos grupos, envolvidas em atividades familiares e de trabalho, mas que participaram aos seus modos, com suas memórias partilhadas de outras maneiras], e entendendo, com as estudantes e com as famílias, que propor algo fora do horário da escola inviabilizaria o encontro, experimentamos nos encontrar todas juntas: durante 5 manhãs de sextas-feiras, às vezes mais cedo, às vezes mais tarde, combinando com os professores essas saídas. Em cada manhã levávamos uma pergunta [*O que é escola? Como é estar aqui? O que é migrar? Como é o encontro entre alguém que migra e a escola? Como seguir?* – assim e em variações: *O que pode uma escola? O que pode o estar aqui? O que pode o migrar? O que pode o encontro entre alguém que migra e a*

*escola? O que pode um encontro?*], canetas coloridas [em uma quantidade que foi aumentando, a medida em que percebemos o interesse nas cores] e outros materiais [cujo interesse ia aparecendo nos próprios encontros: músicas, globos com mapas, livros, cadernos]. A biblioteca nos acolhia.

*Bom, escola para mim é como uma casa, onde passamos o nosso tempo, a maior parte do nosso dia, então é assim como casa* – disse uma das meninas, surpreendendo-nos com a seriedade que ela usou para inaugurar a conversa. *Aqui me sinto bem, aqui me veem* [sentir o ver, de novo], disse uma outra menina. *Depende*, a amiga falou e eu poderia apostar que foi quase como pensar alto, olhamos todas para ela, que explicou: *às vezes, os meninos fazem isso, fingem que não estamos ali, como se fôssemos invisíveis e ainda ficam falando bobagens sobre a gente*. Aguardamos. Ela continuou: *ah, mas isso já é normal, é sempre assim*. Deu de ombros. Aos poucos, fomos entendendo que o *normal* circulava entre serem alvos de comentários por serem migrantes e por serem meninas, dois marcadores que elas não conseguiam separar bem – e que, talvez, sejam indissociáveis em suas experiências mesmo.

Barzallo Mora (2022), mulher migrante, sustenta, ao pesquisar com outras mulheres migrantes no sul do Brasil, que a condição de ser mulher acarreta maior vulnerabilidade no percurso migratório, o que torna fundamental considerarmos o conceito de interseccionalidade para pensar a migração contemporânea. O conceito de interseccionalidade, pensado pela autora a partir de Carla Akotirene, propõe pensar a colisão de estruturas que facilitam mecanismos de exclusão, opressão e de subordinação que operam construídos dentro das sociedades, incluindo marcadores de gênero, raça e classe social, que, muitas vezes, se entrecruzam. Neste caso, a partir do relato das mulheres migrantes, parece possível inferir que “o racismo, a xenofobia e a desigualdade as expõem a situações de maior vulnerabilidade” (Barzallo Mora, 2022, p. 64), constituindo-se como categorias sensíveis para a análise destes percursos.

As meninas mais velhas que compunham o grupo [aquelas que tinham um pouco mais de idade] têm uma à outra como amiga e, depois, só uma ou duas amigas mais próximas na escola. Contam que são mesmo mais reservadas e preferem ficar sozinhas. Mas que talvez naquele momento essa fosse a única possibilidade mesmo. *Nem sempre os outros querem estar com a gente*. Elas se incomodam muito com alguns colegas, que *levam tudo na brincadeira*, como se não conseguissem aproveitar a *escola mais acolhedora e com afeto* deixando de levar a própria escola à sério. *Às vezes, os brasileiros não sabem ser gratos pelo que têm e reclamam muito do próprio Brasil, falam feio daqui*

– elas denunciaram com uma certa indignação. Corremos o olho uma para a outra e concordamos, arregalando-os. Elas falavam do funcionamento dos colegas de aula. Mas poderia ser de nós também – também falamos feio do Brasil de vez em quando [e tentamos exercitar outros modos desde então].

As meninas mais novas que compunham o grupo [aquelas que tinham um pouco menos de idade] observavam com atenção: tudo aquilo parecia fazer algum sentido, mas parecia muito esquisito ao mesmo tempo. *Foi muito legal quando cheguei, me perguntavam das coisas como eram lá, as palavras em espanhol, agora já é tudo mais normal e eu tenho muitos amigos. Eu não sabia muito o português, mas a gente brincava, e agora já sei bastante* – uma delas contou então, como quem diz que não era só daquele jeito que as outras estavam contando. Então, ela sussurrou algo em espanhol com a menina [também mais nova] ao seu lado, que nos olhou e disse: *aqui es mejor. Só*, ela acrescentou, para que não perguntássemos muito mais. Uma das meninas [mais velhas] a ajudou a encerrar: *ela está aqui só há 4 meses, ainda não quer falar muito, nem em espanhol.*

Certo, sem obrigações – lembrávamos.

E chega da divisão, mais velhas e mais novas. É que no início, ela nos chamava atenção: parecia que quanto mais novos, menos dificuldades tinham os migrantes em estar na escola, aprendiam a língua mais rápido, tinham mais amigos; e que quando mais velhos, ainda que pouco mais, esses arranjos, estar em outra escola, em outro país, em outra língua, ficavam mais difíceis. Talvez tenha sido justamente por ela – esta divisão – que elegemos os grupos, e que os organizamos a partir de uma certa fase de estar na escola. E talvez essa divisão faça algum sentido, talvez tenha mesmo algum sentido de ser: sabemos das aberturas a experimentar das crianças, que, às vezes, vão sendo rompidas. Mas quando pudemos olhar com mais atenção, percebemos que as memórias são mais complexas do que o tempo cronológico poderia sugerir: passam pelos encontros e desencontros experimentados ao longo da vida, em intensidade, não em quantidade.

Era bonito ver o encontro entre diferentes memórias e entre diferentes idades também: os estranhamentos se espelhavam e podíamos repensar a própria experiência e as próprias memórias. Todas nós. Quando uma dizia de uma lembrança alegre, a outra lembrava de fragmentos alegres também; quando uma lembrava de memórias tristes, a outra também conseguia perceber alguns fragmentos tristes nas suas próprias que se tornavam mais complexas e, assim, interessantes, também; e de vez em quando percebíamos nuances de uma e de outra misturadas. Quando nos conhecemos trocávamos

muitas *gracias* e *obrigadas*, que eram agradecimentos, às vezes genuínos, mas noutras, obrigações – do que se imagina que se está esperando. À medida em que seguimos nos encontrando fomos partilhando mais, e o *fomos muito bem recebidas na escola e na cidade*, passou a ter espaço para o *às vezes, acontece algumas coisas ruins, nos mandam voltar para a nossa casa. E eu tenho vontade de responder: como assim? Aqui é a minha casa agora. Ou ficam dizendo que a Venezuela é feia, é pobre, é suja. Não é assim. Também dizem que no Brasil só tem coisas ruins e não é assim. Mas não respondemos, só fingimos que não estamos escutando. Mas não excluindo. Também teve espaço para o acontece umas coisas legais, como a apresentação que a gente fez sobre migração aqui e em outra escola e a forma como aprendemos com as pessoas aqui e, de vez em quando, elas também podem aprender com a gente, se quiserem... É, tem umas coisas legais, a gente fala mais de uma língua, às vezes, mistura as duas, andamos de avião e foi bem legal, conhecemos mais lugares... É, tem sim. Espaço para uma coisa e outra coisa e também outra coisa. “E” como o que une os termos: *as coisas feias e as coisas ruins e as coisas legais e as coisas bonitas*, as coisas que são muito mais que coisas, e as que ainda não tínhamos pensado e passamos a pensar [o entre deleuziano].*

As canetas coloridas estavam por lá para anotarmos registros dos nossos encontros: palavras, *palabras*, rabiscos e desenhos. O que quiséssemos que fosse. Que acabou por ser algo assim:

*Passagem para o futuro      Unidad*

*Acolher      Valorar lo que tienes, sienttete libre y orgulloso com lo que tienes*

*Cómodo y feliz      Apoio*

*Aprender      Mejor*

*Casa*

Peixes e estrelas coloridas compunham as folhas também. *Será que passagem e ticket é a mesma coisa?* Ficamos discutindo e concluímos que poderia ser, ou não. *A língua não tem só um certo e um errado.* Essas palavras [y *palabras*] foram as escolhidas para contar do que é a escola. E talvez digam um pouco do que ela pode. Pode ser

*passagem* [ou ticket, mas mais que um bilhete comprado e com supostas garantias de onde se pode ir com ele], pode ser *unidad* [*onde quase tudo acontece/onde todo mundo se encontra*], pode *acolher* [se tentar], pode *valorar* [embora, *isso falte*], pode ser *cómodo y feliz* [*mas nem sempre*], pode ser *apoyo* [*para a vida*], pode ser *aprender* [tanto, que não se sabe bem o que, *matemática e outras coisas para a vida*], pode ser *mejor* [do que outro lugar ou melhor em si mesma; pode melhorar e já ser melhor], pode ser *casa* [onde tudo isso acontece, *onde passamos o nosso tempo, a maior parte do nosso dia, então é assim como casa*].

Tem tanto de torções nestas palavras. A língua não tem só um certo e um errado mesmo. Passagem e casa, ao mesmo tempo. Unidade, como espaço para a diferença. Um lugar para valorar. Que pode ser cômodo e feliz, de vez em quando, pausando uma lógica da concorrência tão bem incrustada, que aqui, gagueja: uma escola é para ser cômoda e feliz também. Para ser apoio, para aprender e para ser melhor, ou que é melhor do que estar em outros lugares. Que pelas passagens, pelas unidades, pelas valorações, pelo apoio, pelo aprender e pelo ser melhor – que no espaço público, cheio de variações, também pode ser casa [para quem migra]. [A língua não tem só um certo e um errado mesmo, fico com vontade de repetir]. E pensando aqui, quase coloquei uma fotografia das nossas produções. Mas da última vez que nos encontramos perguntamos – não deixamos de perguntar só porque já havia uma autorização assinada – sobre expor os materiais que produzimos juntas e elas, divididas, por fim, preferiram não. *São muito nossos*. Mas podemos escrever tudo. E elas querem ler depois.

Antes de irmos até a escola, tínhamos algumas ideias e uma delas era caminhar pela escola e pelo bairro, acessando a cidade pela escola, a escola pela cidade. Tínhamos uma certa expectativa com isso. Uma expectativa com o caminhar que convoca, pela imanência, a presença, a construção de um corpo atento e sensível, que pensa com os pés. Era uma expectativa ensejada com Gros (2010), pelo caminhar como faz o *flâneur*, que caminha pela cidade, inclusive entre multidões, como quem percorre uma selva, com reviravoltas, perspectivas e surpresas, subvertendo os valores das coisas e dos trajetos – dando atenção às importâncias singulares. Queríamos caminhar, pensar com os pés em grupo. Mas dois empecilhos apareceram, a chuva e um fato: as meninas – que não recusaram completamente o convite – não costumam caminhar pelo bairro, que é afastado do centro da cidade – o que nos faz lembrar o conceito de interseccionalidade outra vez.

Impasse.

Enquanto íamos até a escola sempre conversávamos muito. A escola era na cidade vizinha à cidade da universidade, em um bairro relativamente distante do centro, também não podíamos ir caminhando, precisávamos ir de ônibus e pegar um táxi ou já ir com carro próprio em todo o trajeto – em alguma medida éramos forasteiras na cidade também. Chegávamos com o carro até o portão da escola, e de lá, queríamos caminhar. Naquela manhã não foi diferente. De novo, pensamos que caminhar pelo bairro poderia ser interessante, caminhar juntas, olhar o bairro/a cidade de outras formas, perguntar pelo caminho e perguntar o caminho. De novo, o clima não ajudava, não chovia como na última semana, mas estava nublado e frio [bem frio: 6°C, com vento]. De novo, ficamos na dúvida se seria um convite confortável, e não só pelo clima. O não caminhar das meninas tinha motivos, elas moravam na rua da escola, não precisavam de longos deslocamentos concretos, e o acesso ao bairro ampliado e à cidade era marcado por alguns contornos de medo: violências de gênero, xenofobia e racismo eram alguns. Mas não sabíamos ao certo, o contorno era das famílias e as meninas contavam como os compreendiam: *por que somos meninas eu acho, porque viemos de outro país também, e aqui nos xingam até pela nossa cor, às vezes, não sei por que, mas acontece, não sei se aqui, na cidade, aqui ainda não vi, mas aqui, no Brasil, acontece*. Nunca soubemos ao certo, se eram contornos do local ou contornos carregados – as memórias também podem assustar.

Certo, sem obrigações – era o que estávamos exercitando [todas nós].

De novo, chegamos na escola sem uma decisão. E até o fim não decidimos, mas não caminhamos para fora da escola, juntas. Olhando agora, acho que nossas idas e voltas ao convite a encontrar a escola constituem caminho também, um “deixar-se transformar pelo ambiente” (Gros, 2010, p. 182), como o *flâneur*, abandonando um pouco as expectativas e se colocando a caminhar onde e como era possível. Uma atenção ao processo, que permitiu respeitar o singular do nosso encontro, as recusas, os marcadores e as memórias, que não nos permitiram o caminhar em si – que talvez se esvaziasse de sentido se fosse forçado – mas permitiram fazer percurso. Um percurso de encontro, passando pelos contornos que se colocam no próprio encontro da escola com as migrações: entre os riscos e os rabiscos, de uma escola como casa, que se faz espaço público e de proteção, para que quem chega possa, também, experimentar: *de casa para*

*a escola, da escola para casa, até pode ser muito, às vezes [ainda mais quando tem um balanço no caminho<sup>34</sup>].*

Mas o que tinha de diferente naquele dia também é que aquela era uma manhã de terça-feira e não de sexta-feira. Uma das meninas se deu conta e nos alertou que a escola iria ao cinema no fim da semana: *como vamos fazer? Queremos estar aqui, mas também queríamos ir ao cinema.* Por isso, ajustamos, antecipamos. A outra coisa diferente era o ritmo, que já apontava para as férias de inverno: algo entre o arrastado e a pressa para conseguir concluir que vibrava na escola. Preparamos a mesa com as nossas canetas coloridas de sempre, uma cartolina e marshmallows. Às vezes, levamos cucas<sup>35</sup>. E em algumas, bolachas também, de sabores variados. Tudo pronto, fomos chamar as meninas. De longe, uma estudante gritou: *Hey, ela veio hoje! Quer que eu chame?* Fomos mais perto para concordar e seguir com ela, era hora da fila dos pequenos e o grito destoava, temi que a cobrassem por silêncio. Ela [que veio hoje] era uma das meninas do grupo. Ela [que chamou] era uma das outras meninas da escola. Uma menina-venezuelana e uma menina-brasileira, respectivamente. Nos encontramos todas, agradecemos e quando descíamos as escadas, a menina [brasileira] gritou de novo: *Pode deixar que eu aviso a profe que ela foi para o grupo!* Agradecemos de novo – com esse gesto ela avisaria a professora, mas também nos indicava que a pesquisa acontecia fora da biblioteca também, mesmo naquele momento em que não estávamos circulando tanto por outros lugares da escola. Ela sabia/lembrava dos grupos – havíamos mesmo contado dos movimentos imaginados para a pesquisa para todas as pessoas da escola e elas viam as meninas saindo das aulas. Pelo visto, a pesquisa seguia vibrando onde não preparávamos a mesa também – no que escapa.

Já na biblioteca, enquanto conversávamos sobre a semana, a expectativa com o cinema e comíamos os marshmallows, nos perguntávamos por como é o encontro entre alguém que migra e a escola e como poderíamos pensar desenhando um mapa da escola pelas importâncias. *A escola é muito importante para quem migra, como uma ponte para uma vida melhor, o lugar onde se passa a maior parte do tempo, uma outra casa para nós. É como voltar a estar em casa. Foi também pela escola que viemos ao Brasil,*

---

<sup>34</sup> Sobre o balanço, capítulo *transgressões*.

<sup>35</sup> A cuca consiste em uma massa coberta por uma farofa crocante, à base de manteiga, ovos, açúcar e farinha, com alguma cobertura doce. Em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, no Brasil, é considerada como uma receita típica e de origem alemã.

*soubemos que por aqui se podia estudar, era possível regularizar a documentação e seguir com os estudos das crianças, e isso é importante.*

Estar na escola é como voltar a estar em casa, para quem migra [para estas meninas migrantes]. E isso é importante: poder estar na escola é voltar a estar em casa, depois de sair [de casa] algumas vezes. Qualifica um pouco mais a escola como casa, em gramática singular: que alarga a ideia de casa como edifício de formatos e tamanhos variados<sup>36</sup> até o ponto de significar uma casa que convoca ao espaço público, ao tempo em que faz presença constante, entre países, entre territórios, durante *a maior parte do tempo*.

Enquanto conversávamos, uma delas pegou o lápis e foi rabiscando, desenhou o portão que marca o lugar de entrar e de sair da escola e quando chamou a nossa atenção disse que aquele era um lugar importante, *chegar é bom e ir embora também, às vezes chegar é melhor, às vezes, ir embora é melhor, depende, e a gente nunca sabe quando vai ser um e quando vai ser o outro*. Todas concordamos, lembrando dos nossos dias na escola. Outra menina quis desenhar. Em um gesto muito carinhoso, começou pela biblioteca e foi desenhando...os livros, as mesas reunidas e então, foi a menina ao lado que entendeu primeiro, disse apontando para o desenho: *o nosso grupo!* Era mesmo, as mãos que desenhavam pausaram e o sorriso confirmou. *A biblioteca é muito acolhedora*, disse apenas. E se concentrou em um desenho cheio de detalhes. Como era uma cartolina, um papel grande, sugerimos que os desenhos pudessem ser concomitantes e assim montamos uma escola: começando pelo portão, com uma biblioteca cheia de detalhes, um corredor que dá acesso a um pequeno pátio entre os prédios da escola, que não é o pátio principal, mas é onde há muitas plantas, as paredes são coloridas por desenhos variados e onde ficam menos pessoas durante os intervalos, uma sala de professores, um ginásio, um auditório e uma escada, *donde puedes subir y ver la ciudad alrededor*. A sala de aula, naquela vez, não entrou para a escola, parece que *ela nem sempre é acolhedora. Às vezes, é barulhenta demais e faz até doer os ouvidos*.

Começamos e terminamos com um dentro-fora, pelo portão de chegar e ir e pela escada que permite estar dentro e ver a cidade ao redor. Tal como as memórias que constituíram os nossos encontros, as que contamos e aquelas que inventamos juntas. Memórias são mesmo assim, um dentro-fora. E parece que escolas também, um tempo de dentro-fora, que conta e cria memórias, olha e faz o mundo, reúne e separa, suspende e faz possível existir. E. Não ou. Talvez a educação, na escola, tenha também essa potência:

---

<sup>36</sup> Como está no Dicionário Houaiss, na primeira definição de “casa”.

fazer memória. E talvez a memória tenha a potência de gerar experiências e tempos compartilhados. E talvez ambas, educação e memória, partilhem de um certo risco: de serem reduzidas à gestão da informação. Um risco que interpela as migrações contemporâneas também, quando ela aparece apenas pelos números grandes e as notícias trágicas, reduzida a informação, pelo acúmulo, sem experiência e memória. Risco e potência, portanto, um dentro-fora: memória em tempo intensivo.

Para Deleuze (1997), o tempo pode se apresentar também desarticulado da cronologia numérica ou da sucessão de presentes, onde o presente se faz não pelas representações apreendidas sobre a história, mas pelas intensidades de dizer e pensar os nossos modos de existência, como pontas de presente. Assim, a memória pode assumir menos uma função de realidade, do que uma função de temporalização, como um convite a lembrar. Pensando o cinema e tecendo comentários a Bergson, Deleuze pensa a memória em uma imagem-tempo, que extrapola a imagem-lembrança convencional, tratando-se “ou de um esforço de evocação produzido no presente atual, e precedendo a formação das imagens-lembrança, ou da exploração de um lençol de passado do qual, ulteriormente surgirão as imagens-lembranças. É um aquém e um além da memória psicológica: os dois polos de uma metafísica da memória” (p. 134).

E é assim que as memórias constituíram os encontros e são importantes de contar: não pelo ter memórias, enterradas em ordens sucessivas e cronológicas, mas pelo fazer memórias [em educação]. São reivindicadas, portanto, como memórias que se aproximam mais de uma geografia do que de uma história, pelo desejo de produção de territórios em imagens-tempo, feitas de instantes, que servem para pensar os modos de existir, não apenas para contar como é, mas como pode ser. Experimentações de experiência, que podem criar fagulhas outras: como pensar nos espaços educativos como tempo de memória não linear, mas rizomático [que não cessa “de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14-15)]? Como pensar nos espaços educativos como tempo geográfico, refazendo o histórico, como o que se pensa e se lança pelo meio, sem começos e fins, para pensar o ontem e o hoje em relação de vizinhança? Como pensar o espaço educativo como casa singular, que importa pelos modos de habitar [o mundo]?

Em uma aliança com o presente, comprometida com o criar fagulhas outras, as memórias se descomprometem com o passado, e interessam pela força mobilizadora que compõem, desdobradas em experimentações narrativas e afetos nos espaços da educação [na escola, na universidade/na fala, na escrita/nos grupos, na pesquisa/em tese]. A atenção

cartográfica que experimentávamos, permitia que fôssemos acessando as linhas em movimentos, os elementos processuais daquele território composto pela escola e as migrações contemporâneas, com perguntas que, justamente, acendiam memórias e afetos – que não poderiam ter sido previstos, mas que interessavam. As centenas de páginas com as anotações, as impressões, as descrições e as centelhas de pensamento, produziram o material que compõem estas memórias [e os influxos permanentes, as transgressões, a ética e a hospitalidade, o não, os pequenos gestos, a gente, e os palíndromos], e que não existia antes, não estava lá e foi *descoberto*, produzimos juntas. É singular. Não constitui um modelo, mas convida a pensar a experiência presente compartilhada. O mundo comum.

Só assim uma América Latina bonita pode aparecer, por exemplo. Aparecer e ser reivindicada. Uma América Latina bonita não só pelas belezas das praias e das montanhas ou dos sabores extraordinários e das pessoas que abraçam, mas também por elas. Bonita pela recusa às histórias simples e às definições rápidas que a encerram em frases rasas: é isso. *Não é só isso*, nem só as praias e as montanhas bonitas, nem só a fome e a pobreza, nem só as pessoas que abraçam [tem outras], mas nem só a falta também. O que nos faz pensar e *falar feio* do Brasil, da Venezuela, da Argentina...da América Latina [e de outros lugares que compõem o sul do mundo], encontra limites quando escutamos as memórias com atenção: espere aí! *Não é só isso*.

E tem mais gente que ajuda a pensar.

Tem Said (1993), quando escreve sobre cultura e imperialismo, discutindo como os textos que contam histórias sobre os territórios fora do império [europeu] diziam desses como territórios marcados por um lugar da falta, da barbárie e da natureza que carecia de civilização. Mas ele escreve como continuidade, depois de pensar o orientalismo, e perceber que faltou contar que sempre houve resistência: em todos os lugares do mundo não europeu, a chegada do homem branco gerou algum tipo de resistência, que culmina [de tempos em tempos] em algum movimento [grande ou pequeno] de descolonização [ou pelo menos de invenção singular] em todo o “terceiro mundo” – como ele escreve, ou sul do mundo, ou de todo o mundo que *não é só isso*, poderíamos escrever também.

Tem Clastres (2020), que há algum tempo também coloca interrogações na história rasa da falta, escrevendo uma sociedade contra o Estado, como possibilidade, quando estudou na América do Sul. Assumindo a ideia de perturbar a lógica linear, de que haveria um processo de evolução, que ainda não havia acontecido com as sociedades sem estados [as populações ameríndias sul-americanas], ele afirma que não é falta, mas uma postura contra o Estado, enquanto poder coercitivo separado da sociedade. Denuncia,

assim, a lógica do Estado pelo apagamento a outras formas de pensar, por uma operação de violência [marca indissociável do Estado], que é característica dos modos de ser da razão ocidental [que coloca tudo o que não é ela própria no lugar do desatino, como pecado]. Ele não romantiza as sociedades indígenas, nem incorre pelo naturalismo, mas reivindica que toda antropologia é política, e que o evolucionismo, que ainda impera, perde quando tenta ignorar os possíveis específicos, singulares. E que há mais modos de relação com o mundo, do que a razão de Estado admite. Em que pese a força da História, se escutarmos com atenção, *não é só isso*.

Tem Krenak (2020), que denuncia o que prega por aí o fim do mundo também como forma de fazer a gente desistir de sonhar, reivindicando que, enquanto pudermos contar mais uma história, estaremos adiando o fim. Ele não ignora as crises, mas propõe pensá-las: “Já que a natureza está sendo assaltada de uma forma tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (p. 32-33). Existência que é múltipla e diferente, necessariamente, o que não implica em linearidade e evolução, não há aonde chegar, mas modos de existir. Isso coloca as pretensas lógicas dos Estados-nação como falidas desde o princípio, questiona mais ainda os arranjos do Antropoceno [bagunçando a ideia de um mundo que é humano em primeiro lugar] e convida a experienciar os im/possíveis. Lembra que precisamos contar mais histórias, para lembrarmos que não somos *só isso*.

Tem Galeano (2020), quando escreveu, no início da década de 1970, as veias abertas da América Latina, trazendo que ainda era possível escutar por elas o pulsar da convicção de que a civilização era um equívoco. Ele afirmava que não é que demoramos a entender como o mundo civilizado funcionava, ao contrário, entendemos, mas não o desejávamos, como nos fizeram acreditar. Nos adaptamos, sim, mas *não é só isso*. Ainda sobra gente, que teima, insiste, sonha e resiste [como dá].

As meninas migrantes alertam [sem intenção, mas afetadas por como sentiram o migrar]: *seria bom não falar só o que é feio, tem coisas bonitas também, na Venezuela, no Brasil, em todo canto*. Existem os desarranjos, as produções de morte, as expulsões, as expropriações, o ódio, tem a fome e a pobreza que não combina com a terra, existem as crises das quais não conseguimos escapar, mas *não é só isso*. Ainda há as praias e as montanhas bonitas, os sabores extraordinários e as pessoas que abraçam, que precisamos reivindicar também. Elas convocam a pensar no que insiste em tirar a beleza de algumas partes do mundo, alertando de que talvez seja hora: de parar de acreditar na literatura que nos impõe a falta, como convida Said; na razão de Estado como saída, como convida

Clastres; na humanidade como história única, como convida Krenak; no atraso que nos impõem, como convida Galeano. Não porque elas (ou os migrantes ou os indígenas ou os latino-americanos ou qualquer outro) tenham as respostas. É só que as memórias, quando escutadas com atenção, deixam a coisa mais complexa e mais interessante. E aí já não é possível acreditar em tudo. Porque ainda têm as coisas bonitas.

E a escola, na América Latina, que veio sendo estruturada junto aos projetos modernos-colonizadores (Gouveia, 2007; Rosário; Melo, 2015; Almeida; Sanchez, 2016), servindo como ferramenta para *formar* os Estados-nação e as noções forjadas de pertencimento, que fragmentam o mundo, também *não é só isso*. Mesmo com todos os arranjos modernos, também na escola tem resistência [é sempre assim na modernidade, escreve Foucault (1987)]. Pelo tempo livre e o espaço público que instaura (Rechia; Mendes; Preve, 2016), pela igualdade que permite a diferença operar como potência e não desigualdade (Masschelein; Simons, 2014), pela via da atenção amorosa que a escola experimenta e permite experimentar também (López, 2012), a escola não consegue se ater a uma única direção, sem abrir outras direções sensíveis (Lacerda, 2022).

Pela infância da memória, podemos *não ser só isso* – como mobilizaram as meninas, e sermos diferentes, sem sermos *tão diferentes assim*, tão distantes ou desatentos, *às vezes, é só perguntar* – como mobilizaram os adultos experimentando o tempo infantil, retomando suas memórias de escola e do gosto pelos afetos e pelo tempo livre, lembrando que também somos capazes de sentir o ver, se escutarmos com atenção<sup>37</sup>.

Um dia, lá pelo meio do encontro, perguntamos se as meninas migrantes gostariam de escrever suas histórias, suas memórias. Uma ideia que só surgiu ali. Uma pergunta que veio de uma angústia: parecia que sempre faltava tempo. Ficávamos reunidas em grupo, oficialmente, por uma hora a cada vez – e na prática, quase sempre por duas, até que nos dávamos conta e voltávamos [para casa, para as salas de aula, para onde nos aguardavam]. Como para elas ficava inviável que os grupos acontecessem fora do horário da escola, concordamos que estender o nosso tempo juntas para o dobro do combinado seria o nosso limite, além do dobro já era desobediência demais, então esticávamos [o tempo] até onde não fosse arrebentar. Funcionou. E quando alguém se dava conta da nossa pequena brincadeira com o tempo, a condescendência vinha com um *já tá quase, né, meninas?* As meninas éramos todas nós, *o nosso grupo*. Que achou uma boa ideia escrever.

---

<sup>37</sup> Narrativa que compõe os *influxos permanentes*.

Deixamos um caderno e um lápis com borracha para cada uma [sabíamos da preferência pelo lápis!], sem orientações específicas ou regras, e dissemos que poderíamos partilhar as escritas na próxima vez. Alguns cadernos nunca mais apareceram e não saberíamos dizer o que lhes aconteceu, os esquecimentos podem ter muitas funções, como nos fez pensar a menina que respondeu baixinho quando perguntamos sobre o caderno: *eu recebi, muito obrigada, estou escrevendo bastante e gostando bastante de escrever*, nos deixando com a impressão [depois confirmada] de que o quer que estivesse escrevendo, jamais saberíamos. Mas aqueles que apareceram carregavam memórias marcadas pelas importâncias [singulares e anotadas no início deste capítulo].

## **hospitalidade**

do que, de vez em quando, descoloniza afetos  
um café, um chimarrão, um futebol

E quando o outro chega perto demais?

Imagine: você está em uma cidade pequena, no interior de um país de dimensões continentais, o que faz ser difícil enxergar as bordas e tudo parece muito estável: a língua, os costumes e as histórias são muito parecidas, tanto que a diferença parece algo tão distante, que você até esquece. Não que todos sejam iguais ao seu redor, você sabe disto. Mas com estas variações você já está acostumado e até aprendeu algumas coisas. Então, você coloca o uniforme e vai para a escola, não importa quantos anos você tem. Tudo certo, tudo como sempre. Lá pelo meio da coisa, você presta atenção e se depara com pessoas ao lado que têm como esporte preferido o beisebol [dos filmes!], ao invés do futebol [tão conhecido]; escuta, então, que elas preferem a banana verde, que agora passa a ser vendida no mercado da esquina ao invés de ser descartada; e elas falam em uma outra língua, ou misturam outra língua com a sua, na sua sala de aula, mas nem é hora da aula de idiomas – e o pior: nesta língua que elas falam, contam de um mundo que não é estável. O que está acontecendo? Por certo, você sabe que existem pessoas nos outros países e que elas migram, às vezes. Até já ouviu falar que aqueles vizinhos do outro lado da rua têm uma outra origem, vieram de outro lugar. Viu também algumas imagens pela televisão, de gente sofrida. Mas até aí eles estavam lá, no lugar deles. Agora estão aqui, com você. E são bem mais de dois ou três. Você se arrisca? Arrisca olhar uma partida de beisebol, experimentar a banana verde, aprender aquela língua que desestabiliza? Arrisca borrar as fronteiras? Cuidado, já vou advertir. É perigoso. Você pode ter efeitos colaterais: notar, por exemplo, que você conhece pouco além das bordas que não enxerga; que a estabilidade, às vezes, também é falta de possibilidade; que a vida lá e a vida aqui são bem mais próximas e frágeis do que você jamais havia parado para pensar; e que mesmo no [seu/suposto] conforto, não há garantias. Aquelas pessoas, sem medo ou com medo, experimentam as palavras e contam que, de uma hora para outra, tudo mudou. Nem mesmo aqueles que lembram de casas grandes e muita comida, e aqueles que eram engenheiros, professores universitários, administradores de grandes empresas, ou filhos destes, saíram ilesos ao que parece, alguns também estão aqui, na cidade e na escola,

recomeçando e seguindo. Talvez seja melhor você seguir só espiando como é pelos filmes ou nas notícias. Eventualmente, você pode estudar algum idioma, se quiser experimentar outras línguas, parece mais seguro. Aí, quem sabe, você viaje por aí, conheça mais do mundo, e experimente alguns sabores. Não sem riscos, porque viver sem riscos é impossível: uma vida sem traços não existe. Mas você mantém os seus riscos no lugar, sem borrões. Mesmo porque se não puder fazer nada disso [olhar muitos filmes, sentar-se com tempo para acompanhar o mundo, experimentar línguas, sabores e viajar, como acontece com a maioria de nós por aqui], se não arriscar, talvez você nem pense na possibilidade. Melhor, né? Você, então, os espreita, aproximando-se sem se deixar tocar, maldizendo-os silenciosamente, fingindo que são invisíveis ou que são iguais e só não são seus amigos [dá na mesma!], sendo caridoso, para mantê-los no lugar, ou até gritando quando pode: *volte para o seu país!*

-

Foi importante voltar à escola.

Em vários sentidos. Voltar à escola. E voltar naquela escola. Voltar depois do primeiro contato. Voltar o olhar para a escola como campo de pesquisa. Voltar no sentido de alinhar a universidade, na pesquisa e na escola, como possibilidades, para pensar a educação. Fazia tempo. [Particularmente, desde os anos do magistério eu não voltava – embora a costura entre a psicologia e a educação que iniciei por lá, me faça pensar que, em boa medida, eu nunca tenha saído.]

Voltar, hoje, foi também re/começar. Seguir.

A escola é impactante. Uma estrutura e tanto. Compõe e destoa da paisagem, ao mesmo tempo. A entrada livre em seguida mostra um espaço restrito: tocamos a campainha e logo fomos recebidas... *Oi, somos da universidade* [estreitaram o olhar], *da pesquisa* [os olhos seguiam estreitos] *com migrantes* [relaxaram os olhos enfim]. Ah, *sim, entrem!* O gesto fez entender que sabiam de nós.

A velocidade na escola é curiosa. Você ainda lembra? Rápida. Devagar. Resolutiva. Irresolúvel. Entramos, nos apresentamos, apresentamos a pesquisa e ela já iniciou ali. Reiniciou para ser mais honesta. E, pensando bem, depois reiniciou tantas outras vezes – já nem sei qual o melhor termo para tentar contar. Ainda lembro dos primeiros movimentos: quando as reportagens sobre as migrações como crise humanitária

começaram a aparecer no jornal regional<sup>38</sup>; depois, quando a literatura levou às crianças migrantes [e o contrário também] e as histórias das crianças nas escolas apareciam como instantes, compondo uma dissertação; do grupo de mulheres que conheci ao acompanhar outra pesquisa do grupo<sup>39</sup> e das histórias-instantes das crianças nas escolas que também apareceram por lá e que minha atenção, interessada, recortava; da primeira conversa sobre esta possível pesquisa, do primeiro encontro com aquela escola e do que aparecia por lá. Quase 10 anos entre uma e outra, sem contar aquelas movimentações-histórias que antecedem e acontecem às voltas – como sempre. Ainda assim, recomeçar. Cada uma, e todas, ainda sustentam a vontade de perguntar [e nem é possível colocar o verbo no passado aqui].

Chegamos carregando memórias também. Como a lembrança das angústias compartilhadas naquela primeira vez que encontramos a escola: das ausências de orientação sobre o acolhimento, das impossibilidades dos encontros, justificadas pelas diferenças entre as línguas e pelas diferenças culturais e daquelas institucionais, múltiplas, que as delimitações de fronteiras podem estabelecer. Mas também a lembrança das torções: que transformavam as placas da escola em bilingues, os projetos de pesquisa das turmas em estudos das migrações contemporâneas junto aos estudantes migrantes contemporâneos e as remexidas nas aulas [principalmente de espanhol e de história] que as professoras contaram: *a gente pergunta como aprendiam lá e várias coisas aprendemos e mudamos aqui*. Tinha, ainda, a lembrança de que eram 14 estudantes migrantes internacionais naquela escola em 2022, atualizada para 25 no início de 2023.

Queria escrever que parei de contar e que histórias não se restringem a números, mas não posso, números são importantes e, de vez em quando, o único registro que temos de algumas vidas. Quando expressivos, são eles [os números] que importam para fazer políticas públicas, de vida, que possam despistar as de morte. Cappellari (2019), discute isso quando pensa o desligamento institucional por maioria, na Assistência Social, atentando para essa relação complexa que se estabelece entre as políticas públicas [estatais, molaes, duras] e a vida, em diferentes direções, muitas vezes também moleculares, flexíveis e nômades, pela potência que também podem instaurar. Nestas

---

<sup>38</sup> Cujas análises foram realizadas como parte do trabalho de conclusão do curso em Psicologia e estão publicadas no artigo “Crônica de um naufrágio anunciado: entre mares e muros, os refugiados” (Couto; Hillesheim, 2018).

<sup>39</sup> Que compõem a dissertação de mestrado de Sandra Verónica Barzallo Mora. “Nós, as recém-chegadas...mulheres migrantes venezuelanas e aprendizagens sobre migração em um espaço não-escolar”, 2022, disponível no Repositório Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul.

variações, se faz possível desejar o investimento em políticas públicas, sem prescindir dos espaços aos afetos sensíveis e à criação, como ela afirma: “desejo o investimento em políticas públicas. Poéticas públicas. Que a estética se alastre pelas veias estreitas que dificultam a oxigenação da vida. Poética política que produza sensibilidades, estremecendo a casa, o corpo e os olhos” (p. 76).

Não menos políticas públicas, portanto. Mais. E que possam ser poéticas também. Enquanto anunciamos e denunciemos o diagnóstico de fracasso das estruturas e da lógica dos Estados-nação, e espreitamos as centelhas que ora acendem, ora queimam, só podemos operar entre elas [as estruturas e as centelhas]. Principalmente porque vivemos agora: aqueles 14 que, logo, se tornaram 25 estudantes; os mais de 997<sup>40</sup> migrantes recém-chegados em um município de médio porte do interior do sul do Brasil; as vidas que compõem o 1,4 milhões de imigrantes vivendo no Brasil e aquelas que compõem o 5 milhões<sup>41</sup> de emigrantes brasileiros; as 114 milhões<sup>42</sup> consideradas em situação de refúgio; as 281 milhões<sup>43</sup> em situação de deslocamento [que servem, também, para compor as crises]; as 8 bilhões<sup>44</sup> de pessoas que partilham este planeta [incluindo eu, você e as meninas]. Vivemos agora, entre as estruturas e as centelhas – partículas que saltam e exigem movimentos variados.

Você deve ter percebido que os números dependem de escalas, nem mesmo o que se pretende mais exato escapa das variações. A maior parte das pessoas do mundo não migram; a maior parte das pessoas que migram, não migram internacionalmente, mas internamente; contudo, o que faz as atenções se voltarem aos números internacionais é a sua aceleração de crescimento neste século, anunciada nos relatórios. Por exemplo: no Brasil, entre dezembro de 2017 e dezembro de 2023, o movimento de entradas e saídas de venezuelanos foi de 1.028.634, dos quais 539.206 são de pessoas que permanecem no país (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). Um período considerado curto para tanto movimento. [Escalas de novo]. Desde 2010, no mundo experimentamos essa aceleração e, por aqui, primeiro com a chegada dos migrantes haitianos:

eram a principal nacionalidade em solicitações de residência de longo termo. Com a agudização da crise humanitária na Venezuela, no início dos anos 2010, o Brasil entra na rota de emigração venezuelana e essa nacionalidade, amparada pela Resolução Normativa nº 127, editada especificamente para permitir sua acolhida, passando a ocupar o primeiro posto nos pedidos de

<sup>40</sup> Conforme dados disponibilizados pelo setor responsável pela Divisão de Acolhimento a Imigrantes, de Venâncio Aires, em 27 de setembro de 2023.

<sup>41</sup> As informações podem ser acompanhadas no Portal da OIM.

<sup>42</sup> Informe Retrospectiva 2023 (Acnur, 2023).

<sup>43</sup> Relatório de Migração Mundial (OIM, 2022).

<sup>44</sup> Perspectivas para a população mundial (UNDESA, 2022).

residência, esses também com características de longa duração. Entre 2013 e 2022, algumas origens perderam protagonismo, sobretudo Portugal, Espanha, Alemanha e Itália. Por outro lado, outras passaram a ter maior relevância, como Colômbia e Argentina (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023, p. 25).

(...)

Em 2013, mais de 50% dos imigrantes registrados indicavam São Paulo e Rio de Janeiro como as Unidades da Federação de residência. Ao analisar, no final de 2022, o acumulado dos registros no período, São Paulo permaneceu como o principal destino dos imigrantes, mas com participação relativa bem inferior. Rio de Janeiro perde o segundo posto para Roraima<sup>2</sup> e a Região Sul ganha maior relevância em seus três estados. (...) essa região é a mais dinâmica na geração de postos de trabalho e na movimentação de mão de obra no mercado formal (Ibidem, p. 29).

No mercado informal, esses registros são mais difíceis de encontrar. Também são centelhas, estas que queimam em notícias rápidas e machucam, são as explorações das/nas/pelas migrações contemporâneas, que também compõem o cenário.

Mas talvez – e isso não trata de colocar em dúvida a aceleração exposta – o que faça as atenções se voltarem aos números internacionais seja, principalmente, os seus usos, o interesse pelas crises – que ficam sendo noticiadas e entregues a quem não pode resolvê-las, para sustentar as resoluções do que acontece de fato: elas se mantêm e se multiplicam (Bauman; Bordoni, 2016). Há uma certa aversão à diferença, que as crises sustentam: faz parte do jogo criá-las para justificar o Estado como única barreira de proteção, o que, por sua vez, protege o próprio Estado como lógica. O encontro com o outro [alteridade] oferece o risco de mostrar os nossos limites.

E quando, mesmo assim, o outro chega perto demais? Fura a barreira dos números, das estatísticas, dos relatórios e chega perto...de milhões passa a ter um nome e uma cor preferida, e está na sala de aula, por exemplo? Ora, gente que chega, chega. E elas chegam na sala de aula das escolas [dos cursos, das universidades também]. Chegam perto demais. E despertam o que nos constitui. Cutucam as identidades.

Alteridade, em português, é um substantivo feminino, um nome para indicar a condição do que é outro, distinto, diferente ou diversificado. Alteridade, em experiência, indica estranhamento, perturbação, alteração, desconhecimento e, em alguns casos, até um certo medo (Skliar, 2017). É que assusta, por aqui, comer banana verde: muda a dinâmica, você precisa recalcular a rota, desconfiar que não te contaram tudo ainda. Assusta também o não comer a banana verde: como assim? De um lado e de outro, assusta e o encontro vem pelo meio: a banana segue segura, amarela e com esse nome, *banana*, e a outra segue também, segura e verde, com um nome só seu, *los verdes*. [Suspiro de

alívio, uma saída inventada]. Enfim, cada um no seu lugar. Espera: doce ou salgada? Pronto, recomeçamos.

E precisa ser assim. A alteridade não precisa [nem poderia] alcançar a tranquilidade, um estado máximo de conhecimento total, sem recomeços, tropeços e limites. Se fosse possível, ela mesma, a alteridade, deixaria de ser. Não. O desconhecido é estado permanente entre duas coisas, o humano e o planeta, por exemplo, e entre duas pessoas também – e mesmo quando elas comem só banana, ou só *los verdes*. Não tem jeito, o encontro só é capaz de seguir pelo meio, é pelo meio que as coisas alcançam velocidade (cf. Deleuze, 2002). Não importa como, se em um mesmo país, em uma mesma escola ou uma mesma família, só podemos conversar com desconhecidos, que não se dão a entender por completo, nunca: o que “significa não conhecer o mundo de antemão, não conhecê-lo jamais, sentir-se parte de uma peça irremediavelmente descomposta, olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância” (Skliar, 2017, p. 164).

A alteridade está, assim, ligada aos modos de relação com um outro que nunca se dá a saber completamente. Constitui, portanto, todas as relações humanas possíveis, não apenas as relações entre humanos forjados nos modos de ser dos Estados-nação e de cada um deles. De maneira que pensar a alteridade é algo que importa para a educação, mesmo quando não são as relações com estudantes e famílias migrantes, recém-chegados de outros países, que estão sendo pensadas. Mas e quando são? E quando um conjunto de outros, que além de serem outros como sempre, são muitos outros com ainda mais variações? E quando chegam sem convite – inesperados – e trazem consigo um mundo muito maior do que aquele onde todo mundo já se conhecia [como é comum nas cidades no interior], e o abrem, com outras palavras, outras melodias, outros gostos, outros cheiros, outros sabores? A escala se desfaz aqui: não são preciso milhões, 25, 997, até mesmo 1, é capaz de abrir o mundo.

Para acolher quem chega, abrimos o mundo a cada vez, de uma ponta e de outra, o nosso mundo e o outro mundo, transformando-os, um mundo que só pode existir por encontros – em esfera pública (Arendt, 2014). E não é simples esse movimento, em nenhum dos lados. No encontro da escola [pública e do interior e brasileira] com as migrações contemporâneas, encontram-se as estatísticas, as crises, os estudos macro analíticos, as leis, os protocolos, as regulações, pela falta e pela necessidade delas; com gente, ocupando o lugar de estudantes e de pais e de pesquisadores e de professores e de cozinheiras e de secretárias e de quem faz a limpeza e de governadores e de legisladores

e de executivos...de gente. E nesse encontro, a acolhida não é simples ou óbvia – nunca é.

Em estudos sobre migração internacional é bastante frequente encontrar a discussão da noção de hospitalidade. Especialmente para a discussão da língua e do que fazer quando várias línguas habitam um mesmo espaço. Língua oficial, como o português, o espanhol, o crioulo, o francês, e outras, mas essas são as que mais circulam aqui na região. Na região, não tanto na cidade e nem um pouco, por enquanto, na escola onde estávamos, *não temos crianças haitianas aqui, na escola, mas parece que nem na cidade, a gente não vê elas*, nos dizem com frequência as pessoas e os registros também. Mas os encontros entre a escola e as migrações que produzíamos, faziam pensar que, para além das línguas oficiais, toda a gente que faz a escola, nunca fala a mesma coisa, do mesmo jeito, não se dá a entender por completo.

E não seria isso, por si só, a necessidade de hospitalidade? Um encontro que nunca é, ou não deveria ser nunca, cômodo? Haveria possibilidade de vida sem reacomodações? Sem movimento? Receber quem não se conhece e chega, como quem nasce e como quem migra e como quem chega na escola: aliás, não seria essa a própria educação? Ou ela é só um processo de adaptar quem chega, para falar a mesma língua? Não, de jeito nenhum - diríamos. [Mas, e se não adaptar, o que fazemos? – sussurramos entre nós – adultos, nacionais, especialistas].

Neste estudo que também tem a ver com a migração internacional, a necessidade de pensar a hospitalidade também emerge, mas não só pelas línguas, além delas, pelas linguagens que se estabelecem no encontro com outros recém-chegados – e pela possibilidade de desobedecer a linguagem também, de pensar o educar como desobedecer a linguagem, como provoca Skliar (2017):

A linguagem desobedece no momento em que as línguas se aproximam e o dizer está mais atrás do que a boca, mais longe do que as mãos, mais contido do que o sangue; no momento em que a fala, a escrita e a leitura pressupõem o sentido e tornam a expansão e a explosão do som fragmentárias, desajeitadas e sem graça (p. 7).

(...)

Entretanto, a linguagem é também desobedecida. Desobedecem-na as crianças, os velhos, as mulheres, os artistas, os filósofos. Desobedecem-na a conversa, a leitura, a escrita, a inscrição nas paredes irregulares, os presos, os dementes, os autistas, os bêbados, os que escrevem poemas, os que preferem não fazê-lo. Desobedecem-na os gogos, os jogos, as incógnitas e as madrugada. Desobedecem-na o tempo sereno, a calma despojada, as paixões, os esconderijos, as frestas por onde se escoam sabores, odores, os sons sem palavras. Desobedecem-na o instante em que o desconhecido continua sendo um jogo de adivinhação irremediável, o momento em que uma mão se estica até a outra mão, a hora em que um gesto se rebela contra a infâmia. Desobedecem-na às criaturas que estão a ponto de nascer, os naufragos, as

danças, a solidão a dois, a dúvida na ponta da língua, os olhos entrefechados, o olhar voltado para baixo, os surdos, os vagabundos, os exilados, os desaparecidos. Desobedece-na à procura de uma frase que não culmina, pelo artigo indefinido, pela rachadura cada vez mais extensa – cada vez mais incompreensível – pelo pássaro que atravessa os olhos, pela árvore que apaga a escultura, pela serpente tímida, pelo fim da tarde, quando o corpo volta no tempo e o tempo retorna à sua guarida, no silêncio. Desobedece-na, enfim, as conspirações contra o abandono (p. 7-8).

O que ia emergindo durante os encontros e que apontava para a hospitalidade era essa necessidade de perguntar: como encontrar sem tentar conhecer por completo, no sentido de dominar? Sem cair na armadilha de oferecer uma resposta tranquilizadora? Ao mesmo tempo que os encontros marcavam essa impossibilidade – conhecer por completo e oferecer respostas tranquilizadoras – também marcavam uma certa expectativa com isto. Do mesmo modo, também insurgiam como problematizações, os próprios encontros marcavam os limites, os impossíveis e a importância de os mantê-los assim. Sim, uma bagunça com as palavras: a importância de mantê-los imprevisíveis/uma manutenção da imprevisibilidade. Talvez seja sempre assim, mesmo que insistamos em tentar fazê-los antônimos [a manutenção e o imprevisível]. Um pouco como a linguagem que obedece e desobedece por ela mesma.

É que de vez em quando, elas queriam falar entre si, sem que soubéssemos do que se tratava. Outras vezes, elas queriam conversar com a gente – e mesmo aí não se tratava de estarmos em igualdade completa, era sempre um movimento entre margens. Não fosse isso, como poderia um encontro [uma pesquisa] acontecer? Sem movimentos? Sem toque? Sem transformações? Elas, aqui, não indicam somente as meninas migrantes, mas as meninas e meninos de todas as idades que encontrávamos na escola, inclusive nós mesmas. As professoras, às vezes, queriam falar entre si, sem que outros soubessem. Os professores também. As estudantes, às vezes, queriam falar entre si, sem que outros soubessem. Os estudantes também. As meninas estudantes migrantes, às vezes, queriam falar entre si, sem que outros soubessem. Os meninos estudantes migrantes também. O que mudava eram os recursos: sussurros, olhares ou um espanhol bem rápido. E quando aconteciam as conversas elas sempre vinham com variações também: coisas que nunca tínhamos pensado, coisas que faziam muito sentido e coisas que não pareciam fazer sentido nenhum – mas mesmo essas, para não fazer sentido, precisavam ser pensadas. As conversas não eram totalizantes, eram *intermezzo*<sup>45</sup>.

Fomos em busca de uma hospitalidade, em modo de pergunta.

---

<sup>45</sup> Sobre *intermezzo*, capítulo *pequenos gestos*.

Começando por uma incômoda.

Como distinguir um hóspede de um parasita?

Certo, a pergunta é aguda, incômoda grafá-la. Não é minha, mas precisei assumi-la. É preciso atenção também para não ceder às forças apaziguadoras. Corro esse risco. Precisei assumi-la para lembrar que a tranquilidade não é hospitaleira. Lembro do padre: *eu não vim trazer a paz, vim falar sobre migração*<sup>46</sup>. Me apego a isto. Mas a pergunta não é dele, é de Derrida (2003), que responde: “a diferença é estrita, mas para isso se exige um direito; é preciso submeter a hospitalidade, a acolhida, as boas-vindas, a uma jurisdição estrita e limitativa. (...) Sem esse direito ele só pode introduzir-se "em minha casa" de hospedeiro, no *chez soi* do hospedeiro (*host*), como parasita” (p. 53, grifos dele).

Uma jurisdição estrita e limitativa...

Um paradoxo: uma hospitalidade condicionada. Espera, é isso mesmo. Uma hospitalidade precisa ser condicionada. Se não vira outra coisa – vira resposta tranquilizadora, que violenta e subjuga e silencia. Derrida (2003) então discute a Lei incondicional da hospitalidade: que é silenciosa, recebe quem chega sem perguntas, sem a pretensão de saber dele ou assimilá-lo. Mas também passa pelas leis da hospitalidade, que impõem condições, não são silenciosas, obrigam a falar, quase sempre nos termos do anfitrião: “A lei, no singular absoluto, contradiz as leis no plural, mas cada vez é a lei *na lei* e cada vez *fora da lei* na lei. É isso, a coisa tão singular que se chamam as leis da hospitalidade.” (p. 73, grifos do autor). Antinomias. Desde a própria palavra, hospitalidade que contempla *hostis*, que, em latim, significa hóspede e hospedeiro, mas também hostil, inimigo.

Arranjos jurídicos, determinações específicas, fronteiras. Estados-nação. Talvez seja isso que permita as zonas de indeterminação dos chamados campos de refugiados com 10, 20, 30 anos de existência: uma lógica que faz das pessoas, parasitas. Há uma ambiguidade estrutural na formação dos Estados-nação que o refugiado denuncia, uma vez que é com próprio ordenamento jurídico de cada Estado-nação que se estabelecem os nativos, em outros termos, os pertencentes de determinados lugares e aqueles que sobram, o “paradoxo é aquele em que a própria figura – o refugiado – que deveria encarnar por excelência os direitos do homem marca, ao contrário, a crise radical desse conceito” (Agamben, 2010, p. 3). O refugiado é forjado no Estado-nação, para viver à margem

---

<sup>46</sup> Evento da Pastoral do Migrante, realizado em junho de 2023, no município de Venâncio Aires/RS.

dele. Mas isso não é uma antinomia: é um apaziguamento, uma grande saída do Estado [como lógica], que o exime da responsabilidade com o que ele mesmo cria.

A jurisdição estrita e limitativa, no cenário das migrações internacionais contemporâneas, tem dois grandes arranjos neste momento do mundo. 1) Os refugiados, que são definidos como aqueles que necessitam de proteção internacional e que estão fora de seu país de origem devido a “fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados” (Acnur, 2018, p. 8), uma definição específica, portanto, pela proteção internacional que pressupõe. 2) Os migrantes, que compõem os outros arranjos das pessoas em deslocamento pelo mundo – aqueles que não precisam, à priori, de proteção jurídica. O termo abrangente, migrantes, não é definido pelo direito internacional, é um termo considerado leigo para se referir a quem atravessa fronteiras [interna ou internacionalmente], não constitui e nem pretende constituir, portanto, uma categoria jurídica e nem uma definição universalmente aceita. O termo, então, inclui uma série de categorias legais de deslocamento, como a dos trabalhadores migrantes, e de movimentos que são legalmente definidos como ilegais, como a dos migrantes contrabandeados, e aqueles movimentos que não são, ainda, tão bem definidos, como o caso dos estudantes internacionais (cf. OIM, 2022).

Numa jurisdição estrita e limitativa, quem entra e conta, vale como número da ciência de Estado [estatística], é hóspede; quem entra, mas escapa, não conta, vale para a ciência de Estado pela invisibilidade produzida, e é parasita. Mas é neste ponto que a hospitalidade indiscreta de Derrida (2003) nos oferece, também, enfrentamento: convocando a furar uma hospitalidade de direito e exprimir uma hospitalidade justa, que não se opõe a de direito, mas a alarga. Uma hospitalidade poética que, pelo encontro dos campos político [que realiza o improvável], ético [entre desconhecidos] e poético [pela dimensão criadora da condição humana e pelo encontro do político com ético: po-ético], interessa por suas nuances de ser hospedeira e hóspede e hostil a um só tempo. A incondicionalidade da hospitalidade [A Lei da hospitalidade] aponta para a hospitalidade absoluta, com quem quer que chegue, independente das leis condicionantes [os aparatos burocráticos], a hospitalidade é também para quem chega de forma inesperada, sem convite [ou documentos]. Mas a hospitalidade é, necessariamente, um encontro – onde condições e limites irão se estabelecer.

Assim, a hospitalidade é um processo, uma trama emaranhada que envolve heteronomia e autonomia, e vice-versa – tal como palíndromo, que não vai em um sentido só. Não há hospitalidade possível sem desenraizamento: “aderimos à ficção do pertencimento cultural, do vínculo territorial, nos imaginamos como pertencentes a uma determinada paisagem cultural, e tal imaginação sempre se antepõe quando nos arriscamos ao desenraizamento, ela está sempre disposta a nos proteger de todo o risco” (Farias, 2018, p. 93). É essa disposição de proteção que faz o anseio por respostas pré-estabelecidas que pudessem manter a previsibilidade dos encontros.

A hospitalidade e a hostilidade são, então, alternâncias que configuram o que é humano no mundo. Renunciar a um dos dois seria renunciar aos dois e renunciar à própria alteridade, que permite o encontro, a conversa, o semblante do anfitrião e do hóspede, os contornos singulares, uma vez que o: “estar-juntos é hospitaleiro e hostil ao mesmo tempo, e por isso mesmo é que existe convivência, relação com o outro, existe relação de alteridade; e por essa razão, talvez, seja preciso vencer a tentação dessa pobre imagem de convivência [a hospitalidade] como mera equação do estar-juntos” (Skliar, 2017, p. 265). É receber o não, é perguntar, é experimentar: mudar a dinâmica, recalcular a rota, desconfiar que não lhe contaram tudo ainda. E de novo. A hospitalidade é para quando estiver com outros – quaisquer outros, e, com migrantes, em qualquer situação, mas especialmente em educação, onde quer que ela aconteça, e também na escola.

Bandeira (2018), escreve sobre a aula como espaço de hospitalidade para refugiados no Brasil, ao estar com professores refugiados em oficinas de texto. Ela propõe que a hospitalidade regrada pela lei do Estado, deixa de ser suficiente a cada nova situação inesperada e não prevista pela lei, e que justamente este despreparo implica em algo novo, algo que se cria na irrupção do novo [que pode até ser uma nova lei, um novo protocolo, por algum momento, que logo vai passar e se tornar despreparada de novo]. No contexto da aula, isso implica em atenção e abertura:

E por mais ameaçador que o inesperado recém-chegado pareça, ele deve na aula provisoriamente se instalar e para isso e para ele, reinventamos a aula. Ao reinventar a aula para o recém-chegado percebemos que nossa presença também é transitória, e sujeita aos deslocamentos, ao corte e a um ponto final. A precariedade, a fragilidade e transitoriedade da aula deixam a porta aberta para a hospitalidade, e é a porta que se abre sempre para o lado de dentro que nos lembra de que podemos também fechar toda e qualquer possibilidade de oferecer a hospitalidade. Estabelecemos as regras, os regimentos, os horários, tudo que possa garantir uma distância do recém-chegado, nos enclausuramos nos conteúdos sacralizados, nas certezas que consideramos únicas, nas formas de organização que permitem a circulação de saberes escolhidos, eleitos como importantes e pertinentes. E a hospitalidade, ainda assim, se dá na aula desmedida, na aula aberta ao que vem do fora, ao visitante e ao inesperado que vem com ele, e para o qual não estamos preparados. É na aula que a palavra

deve ser escutada, a palavra irreduzível, intraduzível. É na aula que ultrapassamos os limites geográficos, econômicos e políticos, é nela que está o convite para ir além de nossa capacidade de compreensão no que está posto. Na aula estamos expostos ao que chega, àquele que ao que ao cruzar a soleira da porta traz com ele as areias de seus desertos, a sede e a fome da deriva, seus blocos de anotações, suas estampas étnicas, suas línguas e o seu silêncio.

É justamente nas leituras das práticas desmedidas que consistem as maiores dúvidas sobre a hospitalidade, pela ideia que poderia passar sobre receber o outro sem nenhum tipo de condições, o que indicaria uma impossibilidade fundante: não há um ‘eu’ [anfitrião] capaz de se anular e um outro a ser recebido que não carregue um ‘eu’ [hóspede] com ele. A ideia de uma hospitalidade desmedida parece ser muito mais sobre não deixar de receber aqueles que estão fora de algum modo dos ordenamentos jurídicos restritivos. Isso. A hospitalidade não é um excesso de bondade, de um ‘eu’ abnegado e quase desumano. Ela não é totalizante – de modo que parece possível inclusive afirmar que o que é totalizante nunca tem a ver com hospitalidade.

Sobre isso, Skliar (2017) interroga a matriz quase religiosa, que torna a hospitalidade um monumento. Ele, então, faz referência a um texto de Laurence Cornu sobre os gestos da hospitalidade, em que a hospitalidade é descrita como uma oportunidade que se baseia em gestos simples. Skliar está se perguntando pela hospitalidade em educação, no meio de tantas chamadas de educação para todos sem exceção, na qual justamente não parece caber qualquer um. Ele propõe então os gestos simples para “educar, não a todos, no sentido abstrato, mas a qualquer um e a cada um. *A qualqueridade e a cada unicidade* com as quais viemos ao mundo. E com as quais dele nos vamos” (p. 260, grifos do autor).

Eram complexos os encontros, dentro do encontro da escola com as migrações contemporâneas, em seus tantos arranjos, todos exigentes e urgentes. Mas especialmente por este: o desejo a resistir ao reconhecimento da nossa intimidade ontológica, a familiaridade entre hospitalidade e hostilidade, a relação com o outro, em sua estranheza. Cujas urgências ficam por conta dos desejos homogeneizantes, das línguas mesmas, dos apaziguamentos. E se pensássemos bem e juntos que todo o marcador social, cultural ou histórico é apenas condição, um arranjo forjado, uma abstração...será que o espaço da escola não poderia ser ainda mais espaço de igualdade (cf. Masschelein, 2014), que suspende a desigualdade, e permite encontro e oportunidades? Só em um espaço assim, a alteridade pode aparecer com segurança. E o recém-chegado chegar e instaurar o mundo, a cada vez. O fascismo opera quando as essências se encantam de si mesmas,

interrompendo o pensamento, o que significa que “neutralizar a proximidade, reduzir o outro ao mesmo e *estancar o acolhimento* é impedir de pensar. Finalmente, significa admitir o pensar como sinônimo de acolher” (Farias, 2018, p. 112, grifos do autor). E se pensássemos bem em uma hospitalidade incondicional [para qualquer um], em uma escola como espaço de igualdade [onde qualquer um pode estar de igual para igual com qualquer outro], para então estabelecer as condições singulares [entre cada unicidade], em uma escola como espaço público que justamente prepara a relação com o outros?

Quando voltamos à escola, a pesquisa não estava parada. Mas a retomada, de corpo presente, na escola, movimenta. A experiência de encontrar pessoas é um privilégio. Ao menos foi, neste caso e, especialmente, depois da pandemia [que teve início e desdobramentos durante o tempo deste percurso de doutorado]. Retomamos a conversa. É verdade que houve preparação: uma cópia impressa do projeto, combinações prévias, lista com título, objetivos, ideias. Combinamos os passos e combinamos, principalmente, de ir vendo o que aconteceria – entre a escola, entre a escola e as migrações, mas também entre a pesquisa. Perguntávamos e escutávamos e perguntávamos. Vez ou outra nos perguntavam também. De vez em quando, nem perguntávamos, mas sempre escutávamos com atenção. As histórias vinham misturadas: histórias da escola, histórias da migração, histórias desses encontros, histórias dos adultos, histórias das crianças – eram histórias narradas em tempo intensivo, na maior parte. Tínhamos um recurso para tentar compreender esse movimento: estávamos dispostas a escutar, não somente pela audição, mas principalmente pela atenção. Nosso recurso era a atenção cartográfica, que permitia a alternância entre momentos de atenção seletiva e de atenção flutuante, em quatro variedades: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2015), que iam se estabelecendo conforme os acontecimentos de cada encontro iam se agenciando.

Parece que se escuta muito em escola também, nos contaram: *a gente escuta de tudo, a escola está aqui para tudo, e a maioria das coisas não é assunto de escola. Mas a gente recebe e tenta fazer acolhimento*. A escuta pela atenção, da escola, talvez consista em um daqueles gestos simples que mencionava Skliar (2017) há pouco, estando aberta para qualquer um e qualquer coisa, tentando fazer acolhimento e, assim, educar.

Em uma das manhãs, estávamos conversando sobre músicas e aproveitamos para partilhar um mapa<sup>47</sup> que vai indicando as músicas mais tocadas em cada lugar do mundo

---

<sup>47</sup> Mapa online com as músicas mais tocadas em cada capital do mundo: <https://pudding.cool/2021/04/music-bubble/>

nos últimos anos. Para experimentar, pesquisamos as mais tocadas dos lugares sobre os quais já havíamos falado em outros momentos [capitais e cidades de países da América Latina]. As meninas conheciam todas as músicas de todos os lugares que olhamos, suas letras e coreografias. Algumas gostavam de todas, outras não gostavam de algumas. E as músicas nos levaram para uma conversa sobre as variações culturais e as festas populares. Elas foram nos contando sobre as festas venezuelanas, aproveitando para situar os lugares pelos quais elas já tinham passado. Estávamos com acesso à internet e um notebook e pudemos ir buscando imagens dos lugares e das situações que elas contavam – para nós e umas para as outras. Eram imagens de lugares muito bonitos, e elas mostravam orgulhosas na tela. Uma delas lembrou de uma festa onde todos ficavam nas ruas, usando tintas e fantasias coloridas que ela imaginava ser parecida com o carnaval: *mas o carnaval aqui [na cidade em que estão morando] não é como na televisão. Aqui não se faz nada no carnaval.* Ela já sabia. *O Brasil é um país muito grande.* E as coisas por aqui têm variação. Conversamos sobre isso então, nomeando as questões racistas que também compõem essas variações.

No dia em que conversamos a partir da pergunta *como é estar aqui [este país, esta cidade, este bairro, esta escola]?*, estranhamos a unanimidade imediata: *é bom, somos gratas por estar aqui.* Mas seguimos a conversa e a unanimidade foi cedendo, fazendo pensar. *Ah, às vezes, a gente escuta coisas muito ruins, como ‘volta para o teu país’, ‘vieram para cá porque estão passando fome’...está bem, houve esse tempo em que as coisas estavam difíceis, mas nem sempre foi assim, não existem só coisas ruins e fome na Venezuela.* Ou então: *na rua mesmo, passando, a pessoa diz ‘volta pra casa’ ou ‘não sabe nem falar direito’, por causa do sotaque, mas não é um problema, eu já me acostumei, não incomoda mais.*

Na escola, essas variações se repetem, entre a dificuldade de fazer amigos, os longos períodos sozinhas e a possibilidade de a escola ser o lugar de acolhida mais significativo. Como também mencionei em outro lugar<sup>48</sup>, enquanto uma contava que se sentiu muito intimidada por ter de falar com muitas pessoas na escola quando chegou, a outra contava que também não conhecia muito de português e que até desenhava algumas coisas para se comunicar no começo, mas achava *muito legal* que as pessoas quisessem saber todas as coisas sobre ela e, assim fez muitos amigos. Neste entre, cada uma ia revisitando as suas próprias experiências. E experienciando em grupo, juntas, constatamos

---

<sup>48</sup> Capítulo *influxos permanentes*.

que as padronizações não serviam: um único jeito de pensar algo, ainda que bem-intencionado, apaga muitos quando tenta alcançar todos; só uma atenção singular poderia alcançar qualquer um, sem ser completamente. *Não é ruim ser diferente. É ruim não poder ser diferente.* E parece que, *chato mesmo é só os meninos jogarem futebol. E não ter quem mais seja fã de beisebol por aqui.*

Uma das meninas contou que só descobriu aqui no Brasil o quanto gosta de jogar futebol, mas que já está quase desistindo, porque nunca a escolhem e se ela nunca jogar, nunca vai aprender. *Queria que, pelo menos de vez em quando, os esportes não fossem só para competir, mas também para brincar.* Perguntamos mais do beisebol e todas sorriram: *é para nós como o futebol é para vocês, as pessoas vão nos estádios ou se reúnem para assistir as partidas pela televisão, nem todo mundo gosta, mas todo mundo conhece lá, é comum.* Sentem saudade. Mas dizem rapidamente *que não tem como,* quando perguntamos se poderiam tentar jogar por aqui, na escola.

Quando o final do ano se aproximava e o final da pesquisa também, nos reencontramos em grupo com as meninas migrantes para pensar na devolução, no encontro de finalização com os outros estudantes, migrantes e não migrantes, que participaram da pesquisa também, pelas observações. Elas só tinham um pedido: *lembrar que tem coisas bonitas em todo o canto, na Venezuela e no Brasil também* [como repetiram e reivindicaram mais de uma vez]. Com isto, tivemos, então, uma ideia: propor uma conversa a partir de duas palavras: *hospitalidade* e *acolhimento*, a primeira marcada pelos encontros inesperados, a segunda marcada como o que faz pensar o encontro e os inesperados.

Passamos de sala em sala com um cartaz grande, em branco. Lembramos, em cada sala de aula, para cada estudante, sobre a pesquisa em curso e contamos que entendemos que conversar a partir dessas palavras era necessário e possível. Contamos um pouco do que entendíamos por uma e outra. A relação entre as duas foi estabelecida por Derrida (2003), que marca a incondicionalidade da hospitalidade como a primeira abertura, e o acolhimento, a partir de Levinas, como o movimento que segue, de acolher o que é de desejo do outro. Mas também mencionamos os gestos simples, como uma certa hospitalidade cotidiana, apresentados por Skliar (2017). Nos dispomos em rodas de conversa. Arrastamos cadeiras e mesas, nos dispomos pelo chão e pensamos juntos. Distribuímos folhas e pedimos que registrassem para nós um pouco da conversa e dos sentidos de acolhimento e hospitalidade para cada um, discutidos em duplas [pensando que não faria sentido pensar acolhimento e hospitalidade sozinhos]. E, então, uma

surpresa: entre *a amizade, o apoio e o estar junto, a empatia, a educação, o amor, o carinho e o respeito*, os sabores tiveram um certo destaque, *uma coca gelada, um bolo, um hambúrguer e uma pizza...* comida também é hospitalidade e acolhimento, aprendemos. Mas três imagens ficam reverberando, talvez pela potência do inesperado: *o café, o chimarrão e o futebol.*

*Ah, um cafezinho, né? Parece que é sempre uma boa ideia, um café quente para receber quem chega, proteger do frio e acompanhar a conversa, ou então gelado, nos dias quentes. Mas se quiser o contrário também pode, viu? Quente nos dias quentes, gelado nos dias gelados. Pode ser adoçado ou não. Fraco ou forte também. Passado, coado, instantâneo, de cápsulas e ainda tem aqueles bem bonitos das cafeterias, mas também os simples, de casa. Pode ser em xícaras grandes ou pequenas, ou ainda, em copos grandes ou pequenos. E mesmo se você não gostar de café, pode dizer que vai lá tomar um café com alguém, só para estar junto.* Diziam, várias vezes, aqui costuradas. O café não é unânime, nem universal, é comum, ordinário, cheio de variações e apareceu em todas as salas, entre todas as idades.

*Um chimarrão também não pode faltar.* Mas este sem muitas variações por aqui: *sempre quente, no máximo adoçado ou não.* Mais específico do que o café, o chimarrão aparecia nos desenhos e nas escritas, também como forma de receber quem chega, *parece que sempre tem um chimarrão: nas casas, na escola, na rua, nas praças sempre tem e até nos restaurantes.* A brincadeira é que mesmo que você não goste da bebida, em algum momento você se acostuma. Mas a melhor parte da brincadeira é que o chimarrão é um gesto, localizado e específico nos modos de fazer, menos conhecido do que o café, mas que tal como ele tem menos a relação com a bebida e mais com o estar junto. O chimarrão também não é unânime, nem universal, é comum, ordinário, e apareceu em todas as salas, entre todas as idades.

*Futebol.* Simples assim. Hospitalidade? Acolhimento? *Futebol.* Aos 45 do segundo tempo, ele apareceu. Mas veio com uma intensidade singular. De um menino migrante, que evita falar em voz alta. Que estava sozinho da primeira vez o vimos, que veio com a família quando convidamos para os grupos – que disse *está bien-trocas-bom* quando dissemos a ele que poderíamos nos ajudar entre o português e o espanhol e surpreendeu a mãe que contou que não ouvia a voz dele há dias –, mas que depois não

veio mais. Desta vez, quando o reencontramos, em um grupo seu, ele que propôs o futebol ao olhar para os amigos. Todos concordaram e algumas meninas ao redor também, fazendo com que terminássemos o dia com muito *futebol*, escrito e desenhado no cartaz, mas principalmente, inscrito como possibilidade: de abandonar seus contornos limites de se dar só entre meninos e, quem sabe assim, aos poucos enfrentar o machismo que também o sustenta. Quem sabe se o esticarmos mais, ainda chegamos no beisebol também? *Beisebol também é muito legal, pena que vocês não jogam!* Mas talvez possamos... na escola, no bairro, por aí.

O café, o chimarrão e o futebol são imagens inventadas [cultura]. Não são garantias. Às vezes, queimam, amargam e excluem também. Não são respostas. E só podem servir se forem perguntas. Um café? Um chimarrão? Futebol, quem sabe? Ou outra coisa? São imagens que ajudam a sustentar a proposta de que um acolhimento só se sustenta em uma lógica de hospitalidade que não é monumento, é acontecimento. Ao menos de vez em quando, o café importa pelo estar junto, o chimarrão é partilhado e o futebol faz falar, escrever e desenhar. Uma hospitalidade que não tem nada a ver com a passividade. Todas as experiências, de todas as idades, diante da pergunta pela hospitalidade e pelo acolhimento, ensaiaram hospitalidade e acolhimento como movimentos propositivos, coisas que feitas entre dois ou mais.

-

Desista. Abandone o esforço da tranquilidade. Não dá mais para fingir que eles não estão aqui; eles não vão passar despercebidos, mesmo que você tente, eles não vão se acostumar simplesmente com a língua, vão alterá-la; não vão simplesmente se adaptar aos nossos sabores, vão usar as nossas farinhas e transformá-las em outras coisas e isso vai ser uma transformação para eles também; há possibilidade de sermos ou um outro nós; as crianças vão misturar as brincadeiras até o ponto de não sabermos mais de onde elas vêm, ao ponto em que elas se tornem *coisas do mundo*, como disse um menino sobre as suas cartas que não são de nenhum país. Não se trata mais você, nós ou eles. Mas isso não vai te apagar, você pode contornar a sua singularidade assim. São os universais que apagam. É a tranquilidade que sufoca a alteridade. Vai deixar que as histórias específicas apareçam e que os contornos singulares se tracem. Talvez alguns aprendam espanhol sem nem notar. E isso vai acontecer muito com quem vai aprender o português também. E

quem sabe, na tensão, no borrar dos traços, você perceba que as suas narrativas já se abriram, você já pensou na banana verde, no beisebol e no prejuízo de conhecer só uma língua, um jeito só de contar o mundo.

## ética

### do perguntar

Foi pelo movimento de estar com crianças que encontramos a infância – ou operamos com a infância ou experimentamos em infância? É difícil não fazer uso utilitário de palavras e de encontros, em ato e em escrita – dois atos, no final das contas. É que é difícil se deixar levar pelo tempo intensivo também. Talvez seja melhor contar o que houve: convidamos as crianças para dar uma volta e fomos junto, andando com elas entre as estatísticas, as crises e as cores. De mãos dadas, até o ponto de não saber quem levava quem, chegamos na escola, nas famílias e nos maiores da escola e das migrações, mas também fomos em outras direções, menores, em devir<sup>49</sup>. [Se você não começou por aqui, talvez pergunte: mas elas não foram na escola primeiro e, depois, nem puderam caminhar? E a resposta seria: foi também, mais ou menos. Um certo desejo de pensar a educação estava estabelecido [esta pesquisa acontece em um programa de pós-graduação em educação]. Mas foi também uma certa busca pelas crianças, que fez tudo começar com estes contornos, não do começo, mas do meio. E uma certa perturbação da infância que fez – e agora faz – seguir, sem saber para onde exatamente]. De todo o modo, de mãos dadas.

Tateamos um caminho de dedos entrelaçados com as crianças, as migrações e a escola, a partir de inspirações *deleuzianas* e *guattarideanas*, cartografando. Com as mãos tocando o mundo em devir-criança, minorando o infantil<sup>50</sup>, tateando uma infância da “educação que faça do devir uma afirmação, não buscando explicar ou interpretar, mas tão só experimentar (...). Uma educação do riso, da dança, dos folguedos” ([mãos dadas com] Hillesheim, 2013, p. 619-620). E em grupo [entre mãos]. Percorrendo em torção, sem prescindir do movimento mundano entre os corpos, lançando-nos em coragem com contornos de infância; assumindo uma infância que não é apenas uma questão cronológica, é uma condição de estar em modo de questão permanente, uma condição da experiência; e indo junto com a infância que, antes de ser projeto, é, também, potência

---

<sup>49</sup> Conforme discussão no capítulo *pequenos gestos*.

<sup>50</sup> Que inscreve o infantil como minoritário, devir. No livro que propõe pensar as linhas de fuga e o entre: “*Entre a literatura e o infantil: uma infância*” (Hillesheim, 2008).

perturbadora do mundo ([de mãos dadas com] Richter, 2005; Kohan, 2007; Amaral e Silva, 2016).

Dando a volta, agora com as crianças, com a escola e com as migrações contemporâneas, com infâncias, encontrando adultos e maiores que aos poucos deixavam escapar algum balbúcio – com os quais apertávamos as mãos um pouco mais – fomos nos fazendo perguntas. Perguntas em educação. Educação que não se restringe, não consegue se restringir, à escola. Escola que não se restringe, não consegue se restringir, a uma função estriada (cf. Deleuze, 2002) da disciplina e da ordem – e que nunca conseguiu, embora ainda tente, às vezes, restringir o movimento. Movimento que não se restringe, não consegue se restringir a uma direção – que mesmo na migração contemporânea, nas histórias marcadas pela crise e pela impossibilidade de ficar, ainda chega e faz morada, em um tempo que também é o da intensidade. Tudo para contar que, embora abastecidas e assumidamente interessadas em encontrar toda essa gente, em infância, como condição, coragem e perturbação que está lá também, em cada um desses nomes cheios [educação, escola, migração], como tinha de ser, os encontros fizeram perguntar, bem mais do que responder. E com as perguntas, abriram possibilidades: seria a ética uma língua ou uma linguagem do perguntar?

Nesse entremeio, tateamos entre línguas que foram bem mais do que as duas que tem nome de português e de espanhol, experimentando as línguas de suspeita, de receio, de desconfiança e de burocratização, e as línguas de encontro, de responsabilidade, de atenção e de hospitalidade. Algumas tão altas, na obsessão pelos modos de se relacionar com o outro, que faziam doer os ouvidos. Outras que alternavam entre sons baixos, até sussurrados e gestos bruscos, daqueles que sacodem, pela ética que faziam vibrar. Embora um certo encantamento figure nestas últimas, é só entre elas, que os contornos singulares puderam se estabelecer: entre as melodias das línguas e os chacoalhões de uma linguagem ética – que são difíceis também.

Como quando alguém diz: eu preferiria não<sup>51</sup>.

Para Deleuze (1997) a ética é um corpo experimentador e avaliador. A partir da leitura de Spinoza, Deleuze define que a ética apresenta três elementos que o constituem em forma, conteúdo e expressão: os Signos ou afectos – que são efeitos, vestígios de encontros de um corpo com outro corpo; as Noções ou conceitos – que funcionam em oposição aos signos, são estruturas; e as Essências – perceptos, singularidades que são

---

<sup>51</sup> No capítulo *não*.

em si mesmas. Assim, a ética “está inscrita em noções comuns, a começar pelas mais gerais e com um desenvolvimento incessante de suas consequências” (p. 163).

Mèlich (2001), propõe pensar a educação como uma ação (po)ética. Reconhecendo a finitude insuperável da vida humana e cada nascimento como um campo de incontáveis possibilidades, pelas contingências, ele sugere que a palavra humana, sempre múltipla, também expressa um indizível, que é condição para a novidade. Não houvesse essa possibilidade de surpresa, a educação ficaria reduzida a mera doutrinação. Assim, ele define que a educação só pode ser poética, não doutrinação, mas criação de inesperados: “uma educação poética é uma educação estabelecida na finitude; uma educação que expressa a tensão entre novidade e contingência, entre o indecidível e o que pode ser de outro modo, entre a situação e o sentido” (p. 279).

Em uma via que parece se aproximar, López (2012) aponta uma poética da educação, como arte, que pressupõe relação com o outro, troca, mistura e encontro, não concebendo a educação como falta ou superação, mas por uma atenção amorosa, que fala da paixão pelo pensar e pelo estar com o outro. Tomando como premissa essa dimensão criadora e aberta aos inesperados, uma linguagem ética em educação, uma linguagem poética, parece não poder prescindir do perguntar. Constitui-se como uma linguagem que interessa mais por sua poética, do que por sua gramática. E faz da ética não uma coisa, mas algo que se cria em relação.

Entre um e outro. Que diz de novo. De outro jeito. E pode virar outra coisa. Em uma linguagem que, pelo indizível, pode sempre recomeçar, carrega o inesperável, que nunca se sabe o que vai virar. Infância e ética – do perguntar. Que começa pelas noções mais gerais e segue incessante em suas consequências. Os campos se tocando: infância, ética, poética, educação. Os tempos também: *aión*, *chrónos* e *kairós* – respectivamente, a duração, o tempo intensivo; o dos números, das sequências, o tempo crônico; a medida, a proporção, o tempo crítico em relação ao próprio tempo (cf. Kennedy; Kohan, 2020). Em afecções, com efeitos imprevisíveis, ora tristes, ora alegres (cf. Deleuze, 1997), sem parar de não dizer tudo, convidando a pensar.

Lá de trás, eu observava. Eram dois meninos migrantes, muito entrosados com a turma, com a língua e com as brincadeiras. A professora passava um texto para copiar sobre as fases da vida. À medida em que terminavam, as crianças gritavam ‘*Primeiro!*’... e o ‘*Segundo!*’ foi de um daqueles meninos, que na sequência fez ‘*Yeah!*’ com os braços e em sussurro, muito contente com o seu feito. A tarde seguiu. Depois de copiar, a atividade consistia em desenhar coisas que fossem características desses períodos da vida:

infância, adolescência, vida adulta e velhice. Os desenhos foram afins por toda a sala: na infância e adolescência, brinquedos e celulares, na vida adulta e na velhice, casas e dinheiro. Faz pensar a variação entre as fases e a pouca variação entre os desenhos. O outro menino migrante também era rápido, como ele mesmo disse, mesmo que não conseguisse entrar na disputa entre o primeiro e o segundo. Vinha me mostrar o caderno sempre que terminava as atividades, para comprovar a sua eficiência para a forasteira da sala, muito orgulhoso. Ele e as outras crianças rápidas corriam para brincar nos intervalos entre as atividades. E os pedidos de silêncio sempre vinham só depois de algum tempo. Como se fosse um combinado extraoficial.

Levamos um susto, alguns dias depois, quando descobrimos que um deles *tem dificuldades na escola, tem laudo*. Isso mesmo, um dos meninos rápidos. Como assim? Parece *que aprende bem, mas é muito agitado* – a rapidez que tanto o orgulha também tem outra ponta. Os laudos são presentes na escola, já haviam nos alertado, aparecem entre todos os estudantes, de todas as turmas e, por consequência, entre estudantes migrantes também. O susto mesmo ficou por conta da memória daquela tarde, do menino que vibra com a rapidez e a aproveita, brincando entre as atividades. Incapazes de saber quais os arranjos que levaram ao laudo, e sem maiores juízos de valor, o susto foi fazendo perguntar. E é isso que importa, o que precisa ser registrado aqui. Será que os laudos que resumem avaliações de crianças migrantes estão considerando a experiência migratória contemporânea? Será que as avaliações estão ajustadas para considerar as variações linguísticas e culturais? Como assim?

Perguntamos, na escola e fora dela. E parece que o caminho é simples: *quando necessário, quando se nota a dificuldade, encaminha, primeiro dentro da escola e, então, fora da escola e se volta com o laudo. Pronto*. Certo, e aí? Às vezes, alguns desdobramentos vêm sugeridos nos laudos: medicações e terapias específicas, que são feitas fora da escola, junto com a sala de recursos, feita dentro da escola, *a gente nota a diferença, parece que ajuda*. Outras vezes, *só tem laudo*. E nem se sabe o que o laudo lauda. Mas de todo o modo, estranho mesmo era o susto [nosso e dos professores – nosso de todo jeito] com o perguntar – talvez achassem esquisito a psicóloga não ter notado *a criança-laudo*, talvez achassem esquisito perguntar por algo tão corriqueiro, talvez tenham se perguntado também sobre aquilo, ou ainda, talvez achassem que perguntar era um subterfúgio para dizer que estava errado, algo como: lá vem, mais alguém de fora querendo dizer como a escola tem que ser, sem estar na escola todo dia.

E bem que queríamos mesmo: saber como tem que ser, rearranjar, inventar de outro jeito. Que não fosse simples ou corriqueiro e que permitisse tempo de perguntar. Queríamos poder identificar um culpado, achar um inimigo e convocar um combate. Os professores? As escolas? As famílias? Os especialistas? A pandemia em curso, que não é a da COVID-19, mas a da proliferação de diagnósticos? O neoliberalismo como lógica do mundo? [certamente, não podemos mais absolvê-lo]. As interrupções da infância?

Aquilo que se interrompe, entre outras coisas, é: o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. O corpo deve entrar numa determinada ordem – por isso a dupla pressão da propaganda e da medicalização; a atenção deve ser concentrada, fixada – por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção; a ficção deve acabar e ser reconduzida – por isso a institucionalização, a escolarização [em tempo estendido ao máximo até a da cronologia pura e simples, entediante]; a linguagem deve deixar de trapacear, de fazer metáfora e passar a ser mais sintática – por isso a gramática e a retórica. (Skliar, 2017, p. 189).

Queríamos. Mas somos incapazes. Esta tese não chega lá, sufoca antes, quando, em encontro, percebe os professores, as escolas, os especialistas, os migrantes, os diagnósticos, as crianças e os adultos [...] produzidos em conjunto, imbricados, em certezas que teimam em manter as mesmidades, os já ditos, sem pensar muito – sem perguntar muito, todos muito cansados para isso ou buscando por ainda mais certezas. E respira, pode existir, entre os professores, as escolas, os especialistas, os migrantes, os diagnósticos, as crianças e os adultos [...] produzidos em conjunto, imbricados, mas que teimam. Só teimam. E desobedecem a linguagem que tenta se fazer totalizante.

Em uma proposta cartográfica, a ética é uma realidade reticular: que se estabelece no continuum da ressonância dos atos, formando o devir do ser [da realidade ética daquele território]. Não é simplesmente uma integração, a ressonância dos atos implica a amplificação da dimensão de agir. É uma ética também em ato, em exercício, transdutiva e transversal, intensiva, que vai se estabelecendo pelas dimensões distintas de tudo o que compõe a pesquisa em uma mesma realidade reticular (Kastrup, 2015). Mas é também uma dimensão estética, porque está inscrita nos processos de criação desta realidade. Vai acontecendo: uma ética entre a atenção cognitiva, endereçada, e as suspensões, a atenção vibrada pelas forças do território habitado. Ética. Vice-versa. Entre. Meio. Não estava previsto, mas é preciso contar destas afecções também.

O cuidado a se tomar é com a pretensão de saber e determinar tudo sobre o outro – domínio não é linguagem ética, os limites não são só para serem examinados e ajustados, são para potencializar. Nosso dilema, antigo, ocidental é este de definir como alteridade tudo o que perturba a vida ao extremo, colocando tudo o que é do outro, como

alteração, como se o encontro com o outro fosse, necessariamente, conflituoso no sentido de ameaçador e algo a se temer. Isso faz parecer que só o contrário da alteridade, a mesmidade, poderia estabelecer um encontro seguro e incita a pretensão de saber e determinar tudo do outro, que só funciona no sentido de tentar torná-lo um mesmo ou um fora (Skliar, 2017). Mas desfazer a alteridade nunca é possível, totalmente. É a alteridade do outro que produz a singularidade, e isso é o que faz uma linguagem ética falar, entre a escola e as migrações contemporâneas, e é também o que fala do que acontece nesse encontro. Mas não para explicar. Perturbar, sem ameaçar. Ou ameaçar, produzir rachaduras, mas sem aniquilamento. Em uma outra construção semântica nos modos de se relacionar. Que se faz sempre outra, a cada outro...e a cada outro...e...

Noutra tarde destas que se passaram, uma outra menina [migrante e com laudo] me contou o seu nome e precisou repeti-lo várias vezes até que eu conseguisse pronunciar corretamente. Insistimos – eu e ela. Quando os sons encaixaram, ela, que remexia todo o corpo para pintar seu desenho com cores vibrantes, parou. *Você conseguiu*, me confirmou séria, surpresa. Aproveitei e repeti. *Isso, assim mesmo. É como o da minha mãe também*, seguiu, agora mais animada, *mas ninguém tenta acertar*. Agradei por sua paciência. Ela voltou a pintar, segurando o lápis na mão e usando todo o corpo. A menina ao lado me chamou para falar dela, mas nem sussurrou, falando rápido e segura, em português com sotaque rápido e seguro também [lindo e impossível de transcrever]: *às vezes ela não sabe das coisas, eu me sento aqui do lado para ajudar, a professora que mandou. O meu nome é mais fácil e o da minha prima que está lá [apontou] também. Nós viemos juntas, quer saber como foi?* Perguntei se ela queria me contar. *Aham. Nós viemos a pé: eu, minha mãe que estava com bebê na barriga, a mãe de minha prima e a minha prima. Moramos em Roraima, mas lá eu não ia na escola, era muito pequena. Depois viemos para cá. Mas vamos voltar, eu acho, aqui é muito frio. Ninguém avisou. Vamos voltar para o calor, só estamos esperando a minha mãe ter dinheiro. Mas ela prometeu que em Roraima, ou qualquer outro lugar, ela vai encontrar uma escola para eu estudar.* Sorri com a preocupação. Então, a escola é importante. *É! Claro que é sim. Eu quero uma escola e quero calor.* Sem levantar os olhos do desenho, a primeira menina, como se estivesse participando todo o tempo da conversa disse: *eu não vou embora. Vou ficar. Meu irmão já sabe português. E o frio nem é tão ruim assim.* E, então, a disputa entre elas seguiu sobre quem fez o desenho mais bonito – um intervalo entre a proximidade correcional pretendida e a proximidade entre duas crianças, impossível de se pretender objetivamente.

Ainda bem que existem os intervalos. Mas não podemos usá-los para nos desresponsabilizarmos. O que produz um nome que *ninguém tenta acertar*? E o que produz uma amiga que se torna uma ajudante forçada [o que produz para uma e outra]? Às vezes, a disputa seguir entre o frio ser muito ruim ou pouco ruim e um desenho ser mais ou menos bonito, também protege da profecia do saber e do não saber, do ser ou não ser capaz. Ainda bem. Mas temos que pensar: especialistas! famílias! professores! escolas! governos! e modos de governar! vocês! [nós!] Temos que pensar. Temos que registrar que no encontro entre as escolas e as migrações contemporâneas, também [porque não só] produzem-se laudos. Que os modos de viver contemporâneos [neoliberais, produtivistas...] produzem laudos. Que a urgência de responder do mesmo jeito, de só um jeito, produz laudos. Que somos todos responsáveis. Temos que pensar, perguntar de que servem, se servem, para quem servem, e aí, quem sabe, admiti-los, pensando e perguntando o que fazer de modo singular. E, sim, fazer tudo isso num tempo que corre rápido – o tempo cronológico, o mesmo tempo que se impõe às crianças, mas que também se pode se experimentar em outras variações, como a da intensidade.

Temos que pensar admitindo o pensar como sinônimo de acolher (Farias, 2018), como na hospitalidade engendrada também por este encontro, entre a escola e as migrações, que tensiona a educação. Pensar como uma menina, um menino, uma professora, um pensar que incomoda – é incapaz de acomodar algumas coisas. Pensar que entre um laudo e uma criança, também tem um intervalo cheio de importâncias [onde a agitação pode virar rapidez, comemoração e orgulho para além de diagnóstico, onde a recusa em aceitar que não sabe ou não faz bonito, permite seguir fazendo, e onde mesmo o diagnóstico pode sim ser ferramenta de produção de vida quando comprometido com ela, também singular e atento]. Acolhem-se os impossíveis, entende-se que a ausência do tempo, o acúmulo de trabalho, os riscos [...] tornam tudo muito difícil, cansativo e sufocante. Mas quem sabe, ao menos, nos intervalos?

A atenção também sofre de disputa semântica por aqui, na educação [e nesta escrita]. Ela que serve para [em]prestarmos atenção, como disposição ao outro, também serve para as definições, como obsessão com o outro. A atenção, que é gesto de disposição imprescindível no acolhimento aos recém-chegados pela educação, também é, no contemporâneo, métrica de avaliação de quem chega. Como lembra Skliar (2017), as crianças prestam atenção ao mundo em interrupções, não por imaturidade, mas porque ainda desconhecem a ordem do mundo que forjamos para elas e experimentam outras grades analíticas desse mundo, inventadas de outros jeitos. Assim, as crianças dispõem

sua atenção àquilo que as interessa, experimentando e exprimindo uma atenção que é o contrário de submissão, é paciência, justamente de escutar outras vozes, atender outros interesses, de ir fazendo contorno singular no que é seu e no que é do outro. A criança ensaia. E a interrupção do ensaio, com ordens de como ser, com *nãos* que enclausuram à força as suas experimentações e obrigam a aceitar a ordem, talvez só possam virar laudos, em alguns casos. A existência de tantas crianças, que depois se tornam adultos, desatentos é algo que precisamos pensar. Afinal, como prestar tanta atenção se não há tempo de prestar atenção? Como cobramos uma atenção longa, sem dispersão, com foco, se não a temos para disponibilizar também? Como experienciamos esse tempo que tanto nos falta por outros registros que não o do relógio, que esgota e supera? Esse sim [o *chronos*], é rápido demais.

Talvez possamos seguir com as nossas atividades infinitas e rápidas, comemorando as breves conclusões e aproveitando os intervalos para as coisas importantes, como estar com os amigos. Como aquele menino fazia. Não porque como sinônimo de pureza ele nos mostrava um jeito certo de fazer as coisas. Mas porque descomprometido com o jeito certo [se orgulhando da rapidez e de si, talvez porque ainda não saiba do laudo ou por não compreendê-lo como limitação – nem sempre é, e vale registrar essa ressalva], ia experimentando. E se ao menos nos intervalos a gente pudesse lembrar de olhar para a importância de as crianças [migrantes] estarem com seus amigos? Brincando finalmente, depois de travessias, mais ou menos, perigosas? Olhar para a importância de que as crianças, ao menos elas, ainda possam reclamar de algum modo com o mundo que as obriga [a migrar e tantas coisas mais]? E se, ao menos nos intervalos, a gente brincasse de não abandonar o rigor, mas espreitar o entusiasmo também? Vibrar, de vez em quando, com quem ainda tem vontade de sair correndo para fazer algo que quer? Colocando essas importâncias, ao menos, lado a lado com as definições de desenvolvimento cognitivo e das métricas... e se? E se talvez pudéssemos pensar em outro tempo, que não *crhonos*, mas *aion*?

Talvez seja essa a possibilidade de uma linguagem ética.

Perturbar.

Ali, nos intervalos, ainda há tempo. Também os desencontros entre a escola e as migrações contemporâneas são importantes de perceber e tornam possível pensar. São linguagens de uma ética – que sussurra e sacode. Não para encontrar culpados [quem dera fosse fácil assim], mas para fazer perceber as variações. Afinal, os encontros também pulsam em variações – aliás, só em variações, se não é mais do mesmo ou destituição da

potência (cf. Deleuze, 2002). Não escrever as variações, seria escrever sobre ética como um monumento [tal como a hospitalidade]: ela é isso ou aquilo. Escrever uma ética que vibra no encontro singular entre a escola e as migrações contemporâneas, exige [desta tese] um posicionamento, um manifesto: o de seguirmos nos assustando, fazendo crítica, tornando difíceis os gestos fáceis demais (cf. Foucault, 2006). E singulares os pequenos gestos.

Quando entregamos os convites para a realização dos grupos para os estudantes migrantes [entregamos um convite físico para cada um, convidando-os e convidando suas famílias também], tivemos três momentos: 1) de manhã, a equipe da escola chamou cada um pelo microfone e ocupamos juntos a sala dos professores; 2) depois, à tarde, propomos tentar de outro jeito e, então, fomos de sala em sala chamando cada um, formando um pequeno bando e caminhando pela escola até a sala dos professores; 3) à noite, apenas um dos estudantes migrantes veio e formamos um grupo no corredor mesmo, nós quatro [três convidadoras] o escutando [um convidado]. Ele contava que, embora já tivesse mais de 18 anos e já estivesse há mais de 5 anos no Brasil, estava retornando agora à escola, para fazer o ensino médio, se formar e ter mais *possibilidades de vida*. Disse que tentaria participar dos grupos, ao mesmo tempo em que já sinalizava a impossibilidade: vinha pouco na aula, não conseguia participar todos os dias e não sairia delas, precisa trabalhar e precisa do diploma para que, quem sabe um dia, não precise trabalhar tanto.

Em cada um daqueles momentos, fomos arrastadas e sacudidas por linguagens éticas que instauraram perguntas sem respostas, mas que ficaram ecoando, constituindo cada encontro aqui narrado: o que pode ressoar do ter seu nome chamado pelo microfone? O que pode ressoar do ver e ser visto em bando-migrante pela escola? Visibilidade? Rechaço? O que pode ressoar da atenção? O que pode ressoar do ocupar a sala dos professores com não professores? O que pode ressoar do ser ouvido no corredor por três pesquisadoras ao mesmo tempo? O que pode ressoar da exposição? O que pode ressoar dos silêncios? O que pode ressoar das recusas? O que pode ressoar do outro lado também? Os três momentos foram antecidos e sucedidos por outros, que também ecoam: o que pode ressoar ter a aula observada? O que pode ressoar pensar a escola? O que pode ressoar pensar a migração contemporânea? O que pode ressoar de um encontro, para um e para o outro? Se você experimentar, como fizemos, encontrar respostas, em cada uma, vai encontrar uma resposta que se desdobra: pode ressoar importância... mas e se ressoar intrusão? E assim vai... Deixando apenas uma marca mais ou menos fidedigna: a que não se sabe. Mas podemos ir perguntando e tentando de outros jeitos, sem parar, de novo e de

novo. Uma linguagem também é feita dos indizíveis. E uma linguagem ética em educação, é poética “também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos” (Mêlich, 2001, p. 279).

Foi cada um daqueles momentos que instaurou um certo zelo pelas recusas e outros pequenos gestos. Não pela recusa que nega, mas pela recusa que mostra os limites. Não pelos gestos indiferentes, mas por aqueles que lembram a educação, também, como afeto [como ação, pelo afetar] [e, sim, como afeição, pela emoção]. E faz a ética precisar aparecer aqui, como algo do que acontece no encontro entre a escola e as migrações, não como produto, mas como efeito que faz pensar, transforma, as duas pontas, amarrando-as em uma só, mas fazendo-a singular. Uma linguagem ética que vai se estabelecendo nos intervalos, quando há tempo de se sacudir com os inesperados e correr para brincar-pensar-tomar um café – como fazem as pessoas na escola.

Assim, será que a ética não está justamente em poder [dizer] não? E não em sair dizendo o que não se pode fazer por aí? A diferença entre um e outro, poder não e não poder, talvez seja justamente o que separa o primeiro como uma linguagem ética e o segundo como uma língua única, encerrada em si mesma. Não pode por quê? Porque não. Poder não, por outro lado, incita a outra ponta. Posso não? Acho que sim. Por que não o não? Faz “colocar limites ao nosso poder, ao nosso saber, inclusive à nossa vontade, de pensar no que não se tem que fazer, no que não se tem que saber, no que não se tem que pretender” (Larrosa, 2014, p. 30).

O que compõe os *procedimentos éticos* de um procedimento [um projeto, uma pesquisa, uma aula um encontro], afinal, não deveria se encerrar em um momento específico. Se um procedimento se faz em processo, a coisa não poderia ser fragmentada. Deste modo, se estabelece um certo limite aos protocolos, fazendo perceber que eles não se encerram em si mesmo, não garantem tudo, mas não deixam de precisar existir também. É só quando existem limites que um encontro ético pode acontecer: em um projeto, em uma pesquisa, em uma aula, em um encontro. Se a “ética é o exercício da capacidade de amar a liberdade do outro” (Farias, 2018, p. 14), é só pelos limites e pelos encontros que ela acontece. Estabelecamos, então, no encontro da escola com as migrações contemporâneas, protocolos abertos. Ideias a se perguntar. Possibilidades em modo de pergunta. Para encontrar, de vez em quando, os impossíveis e deixar chegar os inesperados. Notar que quem recusa também participa, por exemplo. Para não apagar o singular no meio desses nomes tão cheios: escola, migrações, crianças.

Não para deixar todo mundo confortável. Porque não existe ética particular. As éticas estreitas só servem para resguardar uns dos outros, tolerando-os, respeitando-os, maldizendo-os...deixando-os lá. São elas que fomentam as in/visibilidades também. Uma linguagem ética não pode existir para um, não há linguagem possível no um-uno. A linguagem se faz no encontro [linguagem entre um e outro, de todo tipo]. E uma linguagem ética só pode existir no singular, no singular que se faz no encontro com os limites, com o outro [humano ou não]. Uma linguagem ética, pergunta, abre espaço...educa? “Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver. Se isso não acontecesse nas escolas, provavelmente o deserto, o ermo, a seca ocupariam toda a paisagem dos tempos por vir” (Skliar, 2017, p. 210).

De mãos dadas, acompanhando a infância que pulsa e perturba na educação [em nós], que experimenta brincar com as ordens [os protocolos e os arranjos que tentam perpetuar o desencontro, mas nunca conseguem por completo], podemos acompanhar, pelos intervalos, uma educação que não é resposta ética aos recém-chegados [migrantes e não migrantes], é pergunta, é uma linguagem ética de perguntar – que afirma e contraria, perturba, é experiência e devir. Ao menos nos intervalos.

Assim, delineia-se uma possibilidade: pensar uma linguagem ética como exercício infantil. Um exercício infantil, como fez Hillesheim (2008, citando Kohan, 2003), como um exercício de buscar vestígios dos traços com que se tenta desenhar, sem a pretensão de esgotar o que se pode dizer, de dar conta de sua natureza, de explicar todas as facetas da infância. Um exercício infantil como linguagem ética, busca pelos vestígios dos traços no caminho, não para esgotá-lo, mas para seguir reinventando-o – reinventando-se como linguagem ética também, incapaz de estar pronta, funcionando na atenção ao caminho.

Porque a educação acontece também nos intervalos, em tempo intensivo.

Escutamos mais de uma vez, de diferentes pessoas, papéis, artigos científicos e histórias que *todos estão desinteressados da educação e da escola*. Não é verdade. *A escola é importante* – disse a menina. Para quem migra, para quem chega, para quem permanece. E quem não está numa ponta ou noutra, ou no meio, quem não está chegando, saindo, ficando, ou um pouco de cada, a todo o tempo?

## transgressões

entre línguas e linguagens: entre lugares e cantinhos

*a torre da derrota*

¿Somos o no somos?

*a torre da derrota* é um palíndromo – brincar com as palavras é uma experiência incessante. Seja torre daquelas que pretendem supremacia, ou ordem, ou segurança total sem afetações, ou todas essas coisas ao mesmo tempo; seja Babel<sup>52</sup>, o Panóptico<sup>53</sup>, ou suas aspirações mais ou menos atualizadas: *a torre da derrota*, seja da direita para a esquerda e mesmo da esquerda para a direita, quando se pretende torre em um só sentido [como a parte de fora de uma árvore], *a torre da derrota*, se faz. Mas não nas pontas, se faz no meio, dentro, entre as torres que ainda estão lá, se gabando de terem conquistado tudo ou o suficiente, o que contempla se desfazer de alguns [nunca importam todos em uma torre: há sempre a curva dos que podem e devem morrer], os desvios acontecem. E nem mesmo toda a estatística é capaz de prever-conter.

---

<sup>52</sup> Para Skliar e Larrosa (2001), a Torre de Babel representa o mito da perda de algo que nunca tivemos: uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade, uma comunidade. O mito de Babel, passa a relatar tudo o que é a própria condição humana, a alteridade, como estrangeiridade, colocando tudo o que é do outro em seu sentido negativo, reduzindo a diferença ao transporte entre signos [tradução]. Assim, o “nome de Babel atravessa também alguns temas políticos e culturais, como os deslocamentos maciços de populações, a violência racial, os enfrentamentos no interior das cidades, o caráter plural, mestiço e ao mesmo tempo crescentemente segmentado das comunidades, a progressiva destruição e burocratização dos espaços de convivência, a proliferação dos intercâmbios e das comunicações, a afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado. E talvez não seja exagerado dizer que Babel expressa também a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora. Em torno de Babel situam-se as questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras e das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento. E se Babel é o nome de alguns de nossos temas, é também, e sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes” (p. 8-9).

<sup>53</sup> Foucault (1987), no livro *Vigiar e Punir*: “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (p. 223). Mais tarde, em o *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2010) descreve como o desenrolar do panóptico, que marcava relações de poder baseadas na disciplina, vai se organizando em relações de biopoder, que se somam aos panópticos de forma muito mais capilarizada e efetiva, através de mecanismos de segurança que operam entre sujeitos [assujeitados]. Disciplina e biopoder compõem os arranjos de uma biopolítica - quando a vida biológica começa a se converter em objeto da política, sendo produzida e administrada.

Não dá para saber em qual sentido – *a torre da derrota* seria a derrota da torre ou a derrota de todos nós? Os significados são sempre assim, limitados. Os significantes ainda têm algumas brechas, e, não há significados sem os significantes e as brechas, porque não tem vida [humana ou não] sem a diferença, é só entre um e outro que ela pode acontecer, e assim por diante...de modo que mesmo a torre tem desvios e na torre tem diferença, em que pesem os esforços de esmagá-las até que fiquem mínimas: é lá, no mínimo que a coisa acontece também. Como quando uma garrafa de água vira objeto de encontro e estreme, assim, toda a lógica dos Estados-nação [torres aspiradas e aspirantes de babel e panópticos].

Daí que as torres interessam: pelos escapes, pelas saídas, pelas invenções transgressoras. Como na inversão que Skliar e Larrosa (2001) propõem: “nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas. Aprendemos já a desconfiar de todos esses discursos sobre a crise nos quais tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, a diagnostica e antecipa a sua solução” (p. 9). Tomar o mito da Torre de Babel assim implica apostar justamente que na dissolução do projeto amaldiçoado [mal-dito] e descontinuado de uma torre que pudesse chegar até o céu com todos, é que a vida acontece, que é a impossibilidade monolínguíssima que permite a humanidade, e que convida a não negar a experiência inquietante e fundamental da alteridade.

Em um texto de 1963, Foucault (2009), trabalha o conceito de transgressão, sugerindo que se trata de uma maneira pela qual os sujeitos escapam aos dispositivos de identificação e normalização do discurso. O termo vai se tornando menos presente nas obras posteriores, quando as formas de resistência nas relações de poder vão ganhando espaço nas obras do autor. As formas de resistência são o outro lado do poder na ontologia do presente que Foucault (1995) afirma como seu projeto, não estão fora dele – e essa parece ser a diferença entre transgressão e resistência, que também marcam, em alguma medida, a passagem dos dispositivos às relações de poder na filosofia foucaultiana.

Mas voltando ao texto de 1963, *Prefácio à Transgressão*, Foucault (2009), afirma a partir de Bataille que a transgressão é um gesto relativo ao limite, e que, assim, a transgressão precisa ser pensada dentro dessa relação, de limites, que faz os próprios sujeitos, em um jogo no qual transgressão e limites estão sempre ultrapassando um ao outro:

A transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser

todo o seu espaço. O jogo dos limites e da transgressão parece ser regido por uma obstinação simples; a transgressão transpõe e não cessa de recomençar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível (p. 32).

Nesse sentido, Foucault (2009) segue, propondo a partir de Bataille que a transgressão seria como uma luz que irrompe no céu escuro, algo que aparece e desaparece, e que tem nos limites a sua condição de aparecimento. O limite seria como a noite, que não diz da obscuridade do pensamento, mas do contraste no qual a luz irrompe com força e pode ser vista – não são opostos, a transgressão e os limites, ao contrário, um precisa do outro para acontecer, e não de maneira tranquila [a luz irrompe como um raio]. Uma interdependência emerge aí, entre os termos, nos levando a impossibilidade da romantização tanto da transgressão, quanto dos limites, justamente por não ser possível os colocarmos em um esquema dualista [um ou o outro]. Por fim, Foucault propõe que a transgressão, de Bataille, poderia também ser tomada como uma questão de linguagem: que é, ao mesmo tempo, possibilidade e limite da e para a experiência humana.

A ideia de transgressão foucaultiana, assim, parece poder estabelecer contato com a ideia de entre deleuziana – tal como ambas apontam, sem desconsiderar limites, mas cruzando-se no caminho dos próprios [limites]. Entretanto, Deleuze, no diálogo com Parnet (1998), critica a literatura de Bataille, sugerindo que faz da transgressão um conceito inundado de significações transcendentais, como um olho que tudo vê, e que se alinha a uma ideia de fantasia, na qual: “Esquece-se o que há no meio. Inventam-se novas raças de padres para o segredinho, que não tem outro objeto que o de se fazer reconhecer, colocar-nos novamente em um buraco bem negro, fazer-nos ricochetear sobre o muro bem branco” (p. 39).

Sem embargo, para tornar a transgressão ainda mais *‘mal-dita’* aqui, delineamos ainda uma outra margem para a transgressão, no âmbito da educação, porque parece também conversar com as anteriores. Nela, transgredir nem sempre é uma coisa grande, como uma rebelião, às vezes – talvez na maior parte delas – transgredir é um movimento, cotidiano, de enfrentar os tantos modos e modelos de assujeitamento e subjetivação, ancorados e espalhados no medo imposto por um significante social que opera psiquicamente, como no sentido composto por hooks (2017), operando fisicamente e territorialmente também. Assim, também, pelas transgressões, é que se desenvolve [se experimenta] um pensamento crítico, na medida em que um “estado de abertura radical existe em qualquer situação de aprendizado em que os alunos e os professores

comemoram a sua capacidade de pensar criticamente, de se dedicar à práxis pedagógica” (hooks, 2017, p. 267).

E é assim que tomamos, nesta ocasião, as transgressões: sem certezas, com um apreço ao que acontece no meio. Uma *transgressão-entre-cotidiana*, talvez?

Era prova de matemática. Mas queríamos observar a escola acontecendo...e provas de matemática também fazem uma escola. Entrei. Era também o primeiro dia das observações e ainda havia algum estranhamento. Os professores diziam que poderíamos interagir, questionar, interromper a aula, até mesmo entrevistar – como que para nos deixar mais tranquilas, à vontade. Nós os tranquilizávamos dizendo que era *só* observar mesmo e que o que fosse acontecer com a nossa presença na sala iríamos ir experienciando juntos, afinal observar, na lógica do que propúnhamos, implicava participar mesmo, só que sem intenções, mas com atenções. Naquele dia, ainda acharam um tanto esquisito, depois acolheram a esquisitice. Fomos deixando os anseios tranquilizadores mais de lado, juntos também.

Dei sorte. A prova foi rápida para alguns e logo começaram a me convidar para a conversa com cochichos: *aqueles ali são os migrantes*, apontaram; *é muito bom estudar aqui, sabia?; eu vou pensar em ser psicóloga também, dessas interessadas na educação* [o que ficou da apresentação!], *não sabia que elas também pesquisam, parece ser muito legal; ah, você sabia que têm algumas pessoas que dizem que a nossa escola fica em um lugar perigoso, mas nem é, perigoso é quando a gente não conhece uma coisa*. Que importante essa análise. Ela tinha razão, quando a gente conhece um pouco mais a coisa [uma pessoa, um lugar, uma situação] é sempre mais complexo do que apenas perigoso mesmo. Quanto mais conhecemos, mais percebemos os impossíveis de conhecer – é quando as explicações rápidas e rasas podem perder força.

Os dedos apontados nas conversas indicavam dois estudantes migrantes. Uma menina, que já estava em seu segundo ano na escola, e um menino, que havia chegado há duas semanas. Esses detalhes a professora que estava por ali explicou em seguida, também em cochichos. Ainda estávamos durante a prova, que tinha sido rápida apenas para alguns, e ela passava entre os estudantes, ia na carteira do menino recém-chegado, ainda que ele não solicitasse, e ia nas outras carteiras que a chamavam, depois vinha sempre trocar uns cochichos. Fiquei pensando em como seria fazer uma prova de matemática, em outro país, tendo chegado há duas semanas. Compartilhei com ela e ficamos pensando juntas – era tudo o que podíamos fazer. O menino que estava fazendo a prova, fazia e só.

Já quase no final da prova, ela ainda contou que era muito difícil ser professora, mas ela *amava*, que a turma era *extremamente agitada, mas muito acolhedora, que foi fácil para a menina migrante se integrar* e que o mesmo aconteceria em breve com o menino, pelo menos ali, naquela turma, ela garantia, com conhecimento de causa, confiança e um tanto de paixão. Mais uma análise importante. Sugeriu uma certa atenção singular e, mais ainda, uma expressão de atenção amorosa (cf. López, 2012), aquela do amor impessoal e não sentimentalista, como força, impulso e comunhão, que leva a educação pela via da aproximação amorosa das coisas e não da distância epistemológica, com tempo de demora nos detalhes, e que fala da paixão pela educação, pelo pensar, pelo estar com o outro.

Mas no tempo livre pós prova, cheguei a duvidar de que a coisa poderia funcionar bem entre estudantes migrantes e não migrantes por ali. Enquanto conversavam, jogavam cartas e brincavam de jogar a garrafa de água para cima – ganhava quem conseguisse fazer com que ela parasse em pé na descida –, não era difícil notar que, no meio do barulho mais alto, os estudantes migrantes ficavam em silêncio, em seus lugares, sem circular ou se comunicar com os outros, sozinhos. Mas quando a professora solicitou silêncio e o retorno aos lugares, o menino da frente chamou a atenção do menino migrante, ensinando a brincadeira de girar a garrafa de água – enquanto a professora estava prestando atenção em outros lados. Ali não importava mais a nacionalidade: eram dois meninos. A menina migrante ficou em seu lugar o tempo todo, lá na frente, mas vez ou outra olhava para trás e sorria para mim. Ficamos assim um tempo até que, com a deixa de um dos sorrisos, fui até ela.

Estávamos experimentando o observar [todos nós] a medida em que ele acontecia. E tanto ali, como nos outros momentos, ele acontecia ativamente, com mais ou menos interações, mas sempre ativamente. Aproveitando a atenção da professora em outras coisas, trocamos algumas palavras: *Como foi a prova?* perguntei. *Estava fácil, eu gosto de matemática*, ela me respondeu, sorrindo com disposição – o que já foi suficiente para que eu criasse expectativas em relação àquela conversa. Então uma voz saiu da caixa de som da sala e a menina soltou uma gargalhada com o meu susto. A voz chamava os líderes de turma. *Tenho que ir*, ela me explicou, *mas eu volto e quero participar da tua pesquisa*. Já estava participando. Agradei. O menino me olhava, estava perto [pensei: já que estou quebrando as regras mesmo! Agora já acho que a regra consistia em atender os sorrisos e os olhares também], fui até ele. *Oi! Você conseguiu me entender quando me apresentei?* perguntei. Ele assentiu e ouvi um pequeno *si, yo comprendo, pero no hablo*. Então, ele

me mostrou o número 2 com os dedos, seguido da palavra *semanas*, confirmei que entendia ele também, tanto no sentido do que ele dizia, sobre entender que ele estava aqui há duas semanas, quanto por entender ele ainda não usar outra língua, neste pouco – pouquíssimo! – tempo. Respondi copiando as suas palavras: *yo también, lo entiendo pero no hablo* [acho que copiei sua coragem além de suas palavras, mas, no meu caso, só porque falávamos muito baixo – será isso que fazia as trocas entre estudantes migrantes acontecerem mais quando tinha menos barulho? Talvez.] Mas aí a atenção da professora já estava na turma de novo, o tempo de espera até que todos estivessem nos seus lugares acabou, deveríamos sentar-nos imediatamente. Antes de voltar para o meu lugar, cheguei a dizer a ele que poderíamos seguir conversando depois, e ele chegou a assentir – mas não aconteceu, nas próximas vezes que nos encontramos ele estava tendo outras conversas, animadas demais para interromper. Parei de duvidar de que a coisa poderia funcionar bem entre estudantes migrantes e não migrantes, pelo menos ali. Talvez ainda me faltasse um pouco daquilo que a professora fazia: esperar e acreditar [com paixão].

O sinal tocou.

Era tanta coisa para pensar naquele intervalo entre uma aula e outra.

Não sei se foi a prova de matemática.

O menino.

A menina.

A professora.

Palavras [e pessoas] nunca param de não dizer o seu sentido.

Olha:

aula-prova-atenção-paixão-perigo-e-simplificação-sussurros-faz-fazendo-dedos-  
apontados-sorrisos-gargalhadas-susto-líder-de-turma-silêncio-no-barulho-brincadeira-  
no-silêncio-a-garrafa-de-água-linguagem-contato-faz-encontro

Nunca cessa de furar. Isolada, cada palavra poderia nos levar para significados que deixam de se sustentar quando em encontros: a aula [que poderia ser “preleção sobre determinada área de conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos”<sup>54</sup>], vira prova [que é exame, métrica de avaliação para avaliar a verdade sobre o conhecimento], que vira atenção [amorosa], e que não cessa de virar [...]. Talvez não deixem de carregar algo dos seus significados, mas os modulam e torcem até que virem outras coisas, até inesperadas, funcionando muito melhor pelos significantes que vão se

---

<sup>54</sup> Como indica o Dicionário Houaiss, no primeiro significado não antigo para a palavra aula.

arranjando singularmente e virando variações também. Nem sempre vira aquela outra coisa, e assim vai. Os desvios acontecem, e só podemos notá-los se estivermos atentos a eles, não para ajustá-los, mas para pensar. Aquela conversa sobre ser muito mais complexo do que uma coisa só, quando a gente se dispõe a conhecer, reconhecendo os limites, fica ecoando.

O encontro poderia ser complicado: a escola, com todas as marcas modernas, civilizatórias e colonizadoras que a constituem e fazem dela, entre outras coisas, instrumentos, das lógicas do Estado-nação; com as migrações contemporâneas, com todas as marcas modernas, civilizatórias e colonizadoras que também a constituem, assumindo como se fosse sua, uma crise, que é muito mais das estruturas das lógicas do Estado-nação, para se mantê-las ganhando força na lógica discursiva da segurança. Poderia e é. Mas não em um sentido só.

Vem sendo assim com a escola: algo que acontece nunca em um sentido só. Lacerda (2022), em seu esboço genealógico da gestão escolar no Brasil, coloca que o que se encontra nos modos de ser da escola são, sobretudo, as suas imperfeições: aquelas que abrem espaço para que outras coisas possam emergir. A escola não encontrou um modo de lidar com a diversidade, não pôde separar as próximas gerações das anteriores, foi deixando entrar, pelas ranhuras, outros costumes, outros movimentos, confrontou mesmo as lógicas que ajudou a instaurar, como o racismo, insistindo em não espancar mais, as palmas das mãos. E vem acontecendo: “temos ainda sombras na manutenção do poder pastoral, que desembarcou por aqui no século XVI (e invade a intimidade dos alunos), ou nos anseios disciplinares do século XIX (que admira a sala quieta e bem-comportada)” (p. 77). Estas sombras mantêm a educação na escola em um jogo discursivo entre o bem e o mal. Mas um e outro nunca se confirmam. Nunca completamente. Não totalizante.

Isso faz da escola um objeto a não ser idealizado, nem de um lado, nem do outro: nem de quem torce pelas amarras e nem de quem torce pelas liberdades. E, quem sabe, é por aí que sua existência tão longa se assegure. A inabilidade em criar hegemonias talvez a sustente, quando os projetos arbitrários e autoritários se chocam com a alteridade que as compõem [pessoas e territórios]. São pequenas derrotas da tentativa de fazê-las torres com uma só língua, uma só memória, uma só função. Tem muitas vitórias nos desejos de fazê-las torres também, com uma só língua, uma só memória, uma só função e uma só velocidade [vide os laudos, os gritos, os silêncios estridentes, o maldizer da escola, ou dos professores, ou da educação, vide os desencantos e as ideias quando vêm simples demais]. Talvez seja uma torre aberta, bem mais próxima das raízes emaranhadas

de uma árvore, suscetível, composta por muitos outros e cheia de marcas nas paredes, cobertas por cartazes coloridos.

Tudo o que se faz na escola – hoje, aqui no Brasil, nomeado em áreas: as linguagens, a matemática, as ciências de natureza e as ciências humanas – vem de uma certa desobediência, de uma certa vontade de experimentar e de inventar o mundo. De onde viriam as áreas do conhecimento, o que se ensina, se não fossem as invenções? Mesmo para quem prefere chamar de descobertas, não se descobre nada sem o desejo de levantar a coberta. A confusão, portanto, é constituinte, quando a ideia de obediência vai se firmando como regra na escola, ao mesmo tempo. Tem algo de transgressão, na escola, que ecoa quando um menino migrante faz uma prova de matemática, tendo chegado há duas semanas, e um amigo em outro país pela brincadeira de jogar a garrafa, quando uma menina migrante se torna líder da turma, quando uma professora ainda ama ser professora e com os sussurros que compõem uma aula.

A migração também sofre dos muitos sentidos atribuídos e impostos: necessidades, sobrevivências, heroísmos e terrorismos, desejos de uma vida melhor. Essa pela qual buscamos aqui tem contornos específicos: é internacional e contemporânea, entre o eixo sul-sul, ensejada no bojo da crise principalmente narrada pela União Europeia [a crise migratória e de refugiados sem precedentes, se tratava muito mais da crise das estruturas políticas do sistema europeu (cf. Piçarra, 2016)], que alcança outros lados, tal como alcançam as narrativas norte-americanas, pelas relações geopolíticas, com efeitos nacionais e internacionais, que também constituem os países latino-americanos. As pessoas expostas a estes sentidos também vão acontecendo, não param de sair e de chegar.

Mas também ela, a migração com todos esses contornos [e talvez nenhuma outra deva], não pode ser idealizada, nem de um lado e nem de outro. A migração contemporânea não consegue esconder completamente as falhas nas estruturas dos Estados-nação, ocasionalmente atrapalha as hegemonias narrativas, mesmo as europeias e norte-americanas, de seguirem sustentando-se sem arranhões e, de vez em quando, questiona a crise. Muito embora também pareça que ela é sim uma urgência sem precedentes, quando chegam as suas imagens. Talvez porque essas imagens sejam mais próximas a quem, mesmo daqui, teve uma educação branca e eurocêntrica [como tivemos, eu e outros tantos], vê naquelas imagens algo que poderia ser consigo: às vezes como as vítimas dos territórios narrados como invadidos, outras, como os que chegam e são narrados como invasores miseráveis – por exemplo, entre este grupo de migrantes que acompanhamos, a maioria dos adultos trazia consigo formação de nível médio e superior,

tendo tido condições econômicas confortáveis em algum momento, o que sugere que, também na migração internacional, os mais pobres costumam ter menos oportunidades – as rotas [sejam as oficiais ou aquelas oferecidas pelos atravessadores, conhecidos como ‘coiotes’] são dispendiosas e difíceis.

Mesmo que as pessoas cheguem e reinventem a vida – talvez nunca tenha havido nada de romântico nas invenções, ou tenha, se tomarmos romance e invenção como arte [que dói]. Ainda assim, tem algo de transgressão na migração dos muitos sentidos atribuídos e impostos – ou talvez seja o nosso desejo, depois de tocados pelos encontros – que ecoa mais uma vez, repetindo: quando um menino migrante faz uma prova de matemática e um amigo, pela brincadeira de jogar a garrafa, em outro país, quando uma menina migrante se torna líder da turma e quando o idioma vai deixando de ser um impeditivo *óbvio* – *aprendi a olhar pelo outro lado: agora eu sei duas línguas, e ainda quero aprender mais*, contou uma outra menina migrante, em outra sala de aula, um outro dia.

Esqueci de contar que a brincadeira de jogar a garrafa era a única expressamente proibida pela professora naquela tarde – e foi justamente a que mais produzia encontros sorrateiros.

Inclusive, elas, as garrafas de água, seguiam sendo arremessadas para o alto, enquanto estávamos aguardando a mudança entre uma aula e outra, na mesma sala, esperando. Mas o professor que apareceu não era o esperado, estava ali por um arranjo, uma substituição necessária e não anunciada previamente. A turma comemorou, *amamos*, disseram sobre a surpresa. Desta vez, era hora de entregar as provas. O professor manifestou estar chateado com o desempenho da turma. *Importava*. Já nos últimos minutos daquela aula de um só período, fomos todos surpreendidos por um menino que chamou, primeiro levantando a mão e depois usando a mão para apontar: *professor, ele é novo, veio lá da Venezuela e o senhor não conhecia ele ainda, mas sei que vai querer conversar com ele*. Ele tinha razão. O professor não conhecia e, depois de expressar surpresa, foi até o menino indicado, se abaixou e conversaram – baixinho, só os dois. Todos nós ficamos olhando e esperando. E aí o sinal tocou. De novo. Mas agora era o intervalo maior entre as aulas, o recreio.

Desci com o professor que primeiro contou que nunca tinha pensado em ser professor, mas experimentou, e então só pôde pensar nisto: *e ali, no primeiro dia, eu tive certeza de que era isso o que eu queria fazer para o resto da minha vida*. E só então contou de suas experiências com os estudantes migrantes, *não é fácil para eles*, por isso

que ele prefere se abaixar e falar com cada um, baixinho, devagar, sempre que chegam. *Não é fácil, alguns têm dificuldade com a língua, mas não é só isso, outros têm facilidade com todas as línguas, com o português, o espanhol e até o inglês, e aí tem outras dificuldades. Bom, quem não tem dificuldades, né? Mas, sejam bem-vindas, é bom ter mais gente para pensar junto,* ele concluiu, quando chegamos no final da escada.

Nunca fomos sozinhas à escola, já contei? Sempre em pares, trios ou quartetos. Nos intervalos também nos reencontrávamos, enquanto grupo de pesquisa, e partilhávamos. Naquela tarde, a turma em que eu estava ficou curiosa para conhecer a outra pesquisadora [bolsista de iniciação científica que compunha o grupo] e a turma da outra pesquisadora ficou curiosa para me conhecer. E essa foi a discussão do recreio entre os estudantes conosco. Depois do recreio, então, trocamos de sala. Mas antes de entrarmos aquela menina que tinha precisado sair quando a voz pediu pelos líderes pela caixa de som, nos chamou, *hey, vocês vão trocar? Sim. O que acha? Acho bom. Só me deixa contar: estou no Brasil há três anos, um em Roraima e outros dois aqui, gosto da escola e sinto que fui bem acolhida, sou líder da turma e preciso sempre ir quando chamam, se não o outro líder não consegue comunicar as coisas direito – e olha que ele é brasileiro.* Rimos. Ela contou rápido e sem sotaque, mas respirou fundo para tomar fôlego. As professoras chamavam. Ela precisava entrar e nós deveríamos também. *Tudo bem, eu só queria contar,* ela disse e nós respondemos que seguiríamos querendo escutar – como fizemos depois, em outros momentos.

Não sei se foi o recreio, a nossa presença, a turma muito grande, o texto que trabalhavam, a briga que aconteceu no final do intervalo ou os ecos de tudo isso acontecendo junto. Chego a franzir os olhos enquanto escrevo agora, lembrando. Muitos sons ao mesmo tempo. Sentei e logo os estudantes vieram conversar [por isso soube dos acontecidos no recreio, da curiosidade com a nossa presença, do texto e da briga]. Até que um menino levantou a voz um pouco mais alto: *vocês estão aqui só por causa deles, né?*, apontando para uma menina a sua frente, outra mais à frente ainda e um menino do outro lado. Sorri, como quem é pega no flagra em alguma situação esquisita, e devolvi: *mas também para conhecer todos vocês.* Ele estreitou os olhos, como quem não acreditava muito, e apontou: *eles estão aqui, ali e ali.* Os três sujeitos apontados me olharam, fomos pegos de surpresa, nós quatro. Abandonei mais uma vez a regra da observação [ou seguí a da observação participante em cartografia?] e fui conversando mais individualmente, um pouquinho com cada um, entre estudantes migrantes e não migrantes.

Conheci uma menina recém-chegada da Argentina, também há duas semanas. E ela me contou que a família decidiu migrar para encontrar com um irmão mais velho que já estava por aqui. Veio ela, a mãe e seu *hermanito*, que me apresentaria assim que possível. Junto dela conheci o menino, brasileiro, que a apontou, ele contou que mora na *vila*, mas que não tem medo, dizendo *que quem tem medo na verdade tem preconceito*. A menina argentina [que falou em espanhol] participava da conversa [em português], assentindo. Andando mais um pouco na sala, conheci a menina apresentada pelos amigos como a mais brava do colégio, também brasileira, que contou que nem é tão brava assim, o problema é que as pessoas a irritam. Conheci melhor o menino, brasileiro, dito como *o terror*, e ele me contou que estava ansioso por colocar o dente da frente que tinha perdido quando tinha 7 anos, estava orgulhoso que finalmente poderia sorrir. Conheci uma menina, venezuelana, que me explicou de imediato que não queria conversar com ninguém sobre nada [entendi que isso me incluía]. Conheci, ainda, um menino, também venezuelano, muito disposto a conversar apenas por gestos, conversamos um tanto sobre os sons altos, o ouvido que dói, às vezes, sobre ele estar aqui há dois anos... ele com gestos, eu com palavras em português, mas apostaria que nos entendemos [e só posso contar assim].

Entre a escola e as migrações contemporâneas encontramos algumas dessas imagens curiosas, que borram as nossas certezas. Outro dia escutei por mais de cinco minutos um diálogo sobre acolhimento e hospitalidade, que propomos, no qual as meninas discutiam sobre os modos ser de cada um, para cada uma delas, de maneira rápida e densa: uma falava em espanhol [espanhol, eu prestei atenção, não era uma mistura] e a outra em português [prestei atenção também e nada de mistura de novo]. Quando chegaram num consenso, perceberam a minha presença vidrada nelas com espanto e enquanto uma contou que não sabe o português, a outra contou que não sabe o espanhol. Brinquei que me mentiam, ou talvez nem soubessem ainda, mas elas conheciam os idiomas sim. Elas pensaram, então, pela primeira vez a sua comunicação: *é mesmo, que estranho, né? Si, no nos dimos cuenta. Verdade*.

Numa outra manhã, mais uma vez encontrei outras duas amigas que não usam o mesmo idioma, mas se comunicam. Primeiro, elas estavam absolutamente concentradas em suas obras de arte, assim como os outros estudantes que compunham a turma, de modo que só com os desenhos prontos é que encontrei alguma disponibilidade deles para a conversa. Fui, então, chamada para ver os desenhos, um, depois o outro. Quando cheguei na dupla de amigas, sem pedir, recebi um *soy de Venezuela* e um *eu sou daqui mesmo*.

Ficamos conversando sobre o frio e as cores favoritas. A menina migrante falou mais depois de eu dizer que não havia problemas se ela preferisse falar em espanhol. Então, bem baixinho, ela contou seu nome e que gosta muito de pintar, de várias cores, elas só precisam ser bem fortes. Contou que morou algum tempo em Roraima, mas que logo veio para cá, que ao todo estava no Brasil há cinco meses apenas e que gostava da escola. *És mejor aqui*. A menina brasileira contou que também mudou de escola recentemente, estava gostando da escola nova e que se entendia bem com a amiga, *a gente se entende de algum jeito*, ela brincou – mas era sério. Eram duas recém-chegadas na escola. Então, um grupo de meninos chamou para mostrar os desenhos, estavam competindo sobre quem havia feito o mais bonito. Quando tornei a sentar no meu lugar notei que outro grupo estava falando sobre como seria legal aprender a falar espanhol e começaram a arriscar algumas palavras...

Nestes últimos anos, quando falantes de outras línguas foram chegando nas escolas brasileiras, até mesmo nas públicas e nas do interior [dois marcadores importantes<sup>55</sup>], a preocupação com o idioma passou a ser constante. Na escola em que estávamos não foi diferente, as primeiras conversas também se davam muito no sentido de preocupação com os impedimentos que o idioma poderia causar. Contavam por lá que *sem orientações, mas com as famílias e as crianças batendo na porta e chegando, a escola foi arranjando alguns jeitos*: analisavam os documentos daqueles que tinham documentos e as idades dos estudantes para, a partir disto, *encaixar em algum dos anos de seriação*, além disso, toda a conversa era feita ou com solicitações de um espanhol bem devagar, ou com tradutores que, às vezes, eram aqueles disponíveis online e, noutras, as próprias crianças, *que costumavam já saber mais de português quando chegavam aqui ou saber mais em pouco tempo depois de chegarem*. Com isso, a preocupação com a língua ia se dissipando, por um único motivo: as crianças aprendiam. *Sabe-se lá como*. Às vezes até sem notar.

---

<sup>55</sup> O Relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em 2020, indicava o número de matrículas de estudantes imigrantes matriculados nas escolas brasileiras vinha aumentando em todos os níveis da educação básica, principalmente com matrículas de pessoas vindas da Venezuela e do Haiti. Em todos os níveis, a escolha das pessoas vindas do chamado Sul-Global, se dava na maioria pelas escolas públicas, enquanto a escolha daqueles vindos pelo Norte-Global, se dava na maioria das vezes pelas escolas particulares. No relatório mais recente essa informação não consta atualizada. Apenas o Resumo Executivo, de 2022, indica que segue o aumento no número de crianças e adolescentes imigrantes (incluindo solicitantes da condição de refugiados e refugiadas/os) matriculados na educação básica no país, percebido em todos os níveis: a maioria dos estudantes imigrantes está no Ensino Fundamental, mas as matrículas no Ensino Infantil vêm crescendo a partir de 2018. No Ensino Médio o número de matrículas também cresce a partir de 2018, mas não com a mesma proporção e demanda do Ensino Infantil, que já se aproximava das 70.000 matrículas no ano de 2020.

Algumas questões precisam ser destacadas: 1) a ausência de orientações regionais, estaduais e federais [que poderiam estar compartilhando experiências], inclusive sobre as legislações mais atualizadas; 2) a disponibilidade da escola em *dar um jeito*; 3) os encaixes [quando mostramos a resolução normativa que estabelece legalmente o direito dos estudantes a uma prova de avaliação/classificação feita no idioma de cada um, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento (Brasil, 2020), toda a equipe escolar se assustou diante da distância entre a normativa e a realidade; 4) a língua em um sentido único [que faz a criança migrante precisar aprender e só, sabe-se lá como e sem variações ou dúvidas, com um espaço para o espanhol apenas nas aulas rápidas de espanhol]. Por certo, ser o espanhol ajuda, pelas aproximações gramaticais. Mas ainda assim, quando a discussão vai apenas em um sentido, configura um ponto de alerta.

O que os encontros foram contando é que o idioma nem sempre significa o mesmo que uma língua que garante o encontro, que uma língua é muito mais do que a língua e que na escola existem [e resistem] línguas e linguagens. No plural. E sempre em muitas direções. Talvez seja isso que torne possível o idioma não ser [só] um impedimento, tem outras dimensões da comunicação que operam em encontros. Talvez as línguas das meninas que se escolheram para conversar sobre hospitalidade e acolhimento combinasse, ainda que usassem idiomas diferentes. Talvez as linguagens das amigas recém-chegadas fossem mais próximas, ainda que usassem idiomas diferentes também. Talvez. De modo a fazer pensar que, talvez, junto da discussão de como fazer com os idiomas, precisemos pensar as línguas e as linguagens da educação na escola que recebe estudantes migrantes como movimentos de encontros complexos.

Atentemos ao que diz Anzaldúa (2000), a partir de sua experiência como mulher preta e mexicana no Estados Unidos:

As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa (p. 229-230).

Quando pensa a educação como prática de liberdade, ensinando a transgredir, hooks (2017) também pensa a língua e questiona os esquecimentos que as discussões sobre diversidade e multiculturalismo por vezes apresentam, quando ignoram a questão da língua e diminuem a sua importância. Sua reivindicação chama atenção para os usos

da língua, para as variações que operam também dentro de um idioma que se pretende o mesmo, afirmando que não precisamos dominar ou conquistar as narrativas como um todo, todo o tempo, mas que podemos conhecer outras línguas em fragmentos – que usem ou não um mesmo idioma, uma vez que tal como “o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (p. 223). Uma língua também é transgressão e importa como importam as ideias, ainda que o pensamento ocidental sugira a supremacia destas últimas, ideias em detrimento da língua falada, com o corpo.

Uma língua importa e não pode ser encerrada em uma resposta simples: aprenda outra língua. E não só porque talvez seja difícil aprender, menos ainda para as crianças, mas porque importa pelo não apagamento. Temos um desafio, portanto, que não consiste apenas em modos de ensinar o português como segunda língua ou como língua de acolhimento, mas em como não transformarmos o português em uma língua única, que silencie a outra e silencie as suas próprias variações. Que possamos inventar muitas estratégias para aprender idiomas também na escola brasileira pública e do interior – que pouco consegue realizar nesse sentido [como estudante, brasileira, da escola pública e do interior, sinto e recinto com a falta que fez e faz o acesso a outros idiomas]. Mas que não seja simples. Que não precise silenciar outros modos de usar o português, o espanhol e nem mesmo as suas misturas - ou o crioulo, o francês e outros, em outros encontros. As línguas devem seguir sendo uma questão na educação, para que a educação [seja lá em que idioma for] não se restrinja a uma língua só.

A língua única pode silenciar o espanhol e as narrativas afetuosas que só podem vir com ele, como as das saudades dos cheiros das pessoas e dos sabores das comidas. Mas também silencia as histórias múltiplas e a possibilidade de uma América Latina bonita, por exemplo, quando, em português, sustenta a língua única que conta de uma *Venezuela derrotada e de venezuelanos ou só como vítimas ou só como invasores perigosos e sujos, comunistas que merecem o que estão passando* [uma narrativa que não é de uma pessoa, foi sendo constituída em pedaços]. Silencia a menina falante da Argentina, que segue falando espanhol sem se abalar, mas que só escuta sobre sua outra morada estar de mal a pior, *logo serão os argentinos por aqui*. Assim como silencia outros países latinos e centro americanos, países africanos e outros países do sul global. Assim como silencia tonando só *brava* a menina brasileira que briga, ou só o *terror*, o menino brasileiro que estava animado em poder voltar a sorrir quando recuperasse o seu dente.

Não é - só e sempre - o idioma que pode impedir e romper a comunicação, e assim os encontros, na escola.

Em uma outra tarde, estávamos arrumando a sala para receber as meninas migrantes para o grupo, que já vinha acontecendo. Dispomos globos com o mapa mundi [da própria escola] na mesa, junto com as nossas habituais canetas coloridas e folhas em branco. Uma das meninas chegou, tinha decorado o horário do grupo, mas nos alertou para ir chamar as outras meninas, pois dessa vez ninguém nos viu chegando. Enquanto nos alertava, seus olhos já estavam fixos no globo [que sempre esteve na biblioteca, mas em lugares mais altos – bem altos]. Dissemos que ela poderia mexer e ela logo foi usando as mãos. Achou o Brasil, achou Roraima, o Rio Grande do Sul e até a cidade em que estávamos. Buscou a Venezuela e custou a encontrar. Foi ficando aflita. Ajudamos. A surpresa foi grande: *não, mas não pode ser tão pequena assim, olha o tamanho do Brasil!* Escutamos com atenção a sua aflição e tentamos acolhê-la, contando um pouquinho sobre as escalas, confirmando que a Venezuela também era grande sim, mas em outra proporção. *E linda, né?! Ela perguntou, já confirmando – e menos aflita.*

Seguimos seu conselho de ir chamar as outras meninas. Perguntamos se ela aceitaria ir recebendo-as enquanto as chamávamos e ela concordou orgulhosa, *pode deixar comigo*. Assim fizemos. E quando voltamos à biblioteca foi bonito encontrá-las explorando o globo e conversando sobre a Venezuela, o Brasil e os tamanhos. Fomos entrando na conversa com elas, o que nos levou à Rússia, aos Estados Unidos da América, à Índia e à China, já conversando sobre populações e proporções, sobre territórios grandes e populações grandes. Brincamos de achar e nomear aqueles que no globo eram bem pequenos também, *mas só no globo, na vida real todo o mundo é grande*, a primeira menina [se] tranquilizava. Passamos até pela Pangeia, que conhecíamos das nossas memórias de escola, e aí conversamos sobre os movimentos terrestres também, das pessoas e dos continentes. Fomos longe. E lá pelo meio, fizemos a pergunta: o que é migrar? *É bom. | É difícil. | É muito difícil. | Não é ruim. | Mas não é fácil. | A gente fica com saudade. | Às vezes, dá vontade de voltar. | Ou de visitar. | Isso, não exatamente voltar, mas rever. | É difícil deixar tudo o que se conhece para trás e vir em busca de algo que não se sabia se ia se encontrar. | É difícil ser maltratada também, mas não é culpa dos brasileiros, chegou muita gente ao mesmo tempo, boas e ruins, e as ruins deixaram uma imagem péssima, eles sempre achavam que a gente queria pedir alguma coisa, por isso nem conversavam com a gente. | Eu faço assim: gosto de todos os lugares que morei, na Venezuela, em Roraima, em Manaus e aqui.*

Era bonita a referência de morar, que não depende do tempo cronológico [outro dia ela contou que em Manaus *morou por dois dias*]. Morar, fazer casa, tentar compreender o mundo incompreensível, indica algo sobre levar esse mundo muito a sério, mas não, necessariamente, sem alegria. É que levar a sério é algo que remete muito aos adultos, que supostamente sabem do que falam e não se deixam mais tocar pelas paixões, não se deixam afetar. Levar a sério costuma ter um tanto de assepsia, como se só se levasse a sério aquilo que foi forjado como óbvio, certo, reto e claro. As meninas indicavam que há outros jeitos, levando muito a sério, mas não sem alegria, os seus percursos. Levando muito a sério, transgrediam os sentidos impostos às palavras: transformando *morar*, por exemplo, em algo que não tem só o sentido o cronológico, mas o da intensidade da experiência.

Vínhamos há um tempo conversando sobre mapas [de territórios, de músicas, de importâncias]. E se cada uma desenhasse um mapa, o seu mapa, com as suas importâncias?, perguntamos. *Com o que quisermos, sem certo e errado?* Sim. Cada uma, então, se debruçou sobre uma folha. Desenhar os países, os estados e as cidades, passou pelas escolhas de todas [talvez o globo nesta hora tenha virado sugestão], mas as cores e os detalhes diziam de seus percursos singulares, tal como os tamanhos e os detalhes, que seguiam as escalas de importância. Assim, entre a Venezuela e o Brasil, foram construídas pontes, aviões, barcos e teve espaço até para os peixes – e ali um era tão grande quanto o outro. E eles foram grafados sempre longe, como o globo jamais poderia sinalizar: no mapa dos percursos os países não se tocavam. *É que cada um tem um lugar nas importâncias*, elas explicaram. Mas suas cores foram misturadas, até as das bandeiras. E as ligações entre os lugares também foram compostas por palavras: *amistad, amor e união*. Um chimarrão também apareceu em um dos mapas. Arepas em outro. Chimarrão e arepas apareceram no meio, não em um ou em outro país, mas no meio, fora do desenho de ambos, como algo que é da ordem da importância delas e não dos supostos pertencimentos. Interessante: os países eram desenhados em blocos, separados, coloridos com cores misturadas, interligados com pontes, mas parecia que a vida acontecia no restante da folha, fora dos blocos: era onde ficavam os peixes, o chimarrão, as arepas e... um balanço, também no meio e bem maior do que os países.

Entendemos logo o chimarrão e as arepas, mas e o balanço? Ela contou: *uma vez fomos no curso que a gente fazia, pela escola, no centro e acabou mais cedo, tínhamos chegado há pouco na cidade. A gente sempre ia da casa para o curso, do curso para a casa. Dessa vez eu disse: não vamos embora, vamos na praça. E a gente foi e ficou no*

*balanço. Foi muito bom. Era como ser normal e só estar andando de balanço. Foi muito especial. Por isso faz parte do meu mapa, e é até maior que outras coisas.*

A vida que acontece na folha, fora dos ‘blocos’ dos países, escova uma educação que escapa, transita e movimenta também. Talvez o que aconteça no encontro entre a escola e as migrações contemporâneas, indique essa potência *transgressora-entre-cotidiana* da educação, que interessa mais pela acolhida do que pela transmissão, mas que também interessa pela transmissão múltipla, interessada e atenta, que pode levar a conhecer mais, e mais, e mais – uma dimensão diabólica-dialógica da linguagem, como sugeria Larrosa (2001). E que a medida em que conhece, percebe que sabe menos, e menos, e menos... e isso mantêm o desejo. Porque quando a gente conhece algo, fica muito mais difícil dizer que é só uma coisa ou outra, e o simples passa a ser complexo, com várias ligações e arranjos [como um rizoma].

Assim, a língua importa pelas línguas que se encontram, e a linguagem pelas linguagens que insistem em *arranjar um jeito*. E os lugares, pelos cantinhos: os países por aquilo que escapa deles, a escola pelo encontro entre as colunas que foram quinas de proteção e de transgressão, ao mesmo tempo.

Uma menina migrante desenhou o canto entre a escada e a parede como o lugar mais importante da escola, onde ela conseguia descansar, conversar com a amiga e até se esconder, de vez em quando. As línguas importam para falar e escrever, com [e por] línguas que se confirmem como torres que interessam pelas saídas, demoníacas, despatrializadas, exiladas, línguas afiadas. Aquelas que desafiam as mesmidades, as violências, os esgotamentos. Desconfiam dos discursos confortáveis da hospitalidade e da ética, e perguntam por elas. Escrevem, e inscrevem, pelas forças da infância [que experimenta as línguas e os fonemas do mundo, e é condição de entrada] – sem dominadores, ganhadores, perdedores – como viagem aberta a presença do outro, a descolonização dos nossos corpos e das histórias. Contam dos acontecimentos. Quem sabe, essas línguas possam seguir produzindo fissuras, rachaduras, tremuras...que possam seguir sacudindo uma infância da educação: que se surpreende com quem chega.

As *transgressões-entre-cotidianas*, dos encontros, garantem que sigamos perguntando *¿Somos o no somos?* Também da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita, permitindo que sejamos mesmo só no meio. Assim, ainda podemos não ser só o que tentam fazer de nós [escola, migrações contemporâneas, crianças, adultos, América Latina...], o que nos faz abrir direções e, às vezes, até ir demais para alguns lados, mas

ainda poder repensar, assumindo as imperfeições, as inabilidades e os impossíveis [que também são a educação – *Ufa!*].

**pequenos gestos**

Uma professora.

Uma menina.

Um cartaz: *Bem-vindos e Bienvenidos*.

Um nome.

Um cantinho.

Um não.

Uns sorrisos.

Um café.

Um chimarrão.

Um as arepas.

Um futebol sem exceções [e, quem sabe, um beisebol qualquer dia?].

Gente.

Uma escola-casa.

Uma América-Latina bonita.

Uma pergunta.

Um as memórias.

Uma língua em linguagens.

Uma escuta.

Uma atenção.

Um encontro.

Um intervalo.

Uma educação.

## Pequenos gestos.

Chegamos até aqui com muitos problemas em aberto. Ou [caso você tenha chegado no texto por aqui] tecem uma série de problemas as narrativas que contam esse encontro, entre a escola e as migrações contemporâneas, e que propõem pensar a educação nesta tensão. Começando pela própria ideia de problema, que é uma ideia tomada de Deleuze (1997), tomada por ele a partir de outros [Nietzsche e São Paulo, Lawrence e Joao De Patmos, como ele próprio nomeia o capítulo]: a ideia é a de que todo o acordo, e nesse sentido todo encontro, é dissonante. Sempre. E ser dissonante não é o mesmo que ser aniquilador, como é a guerra. Um problema, diferente da guerra que propõe um eu [em que é preciso conquistar o outro], é coletivo quando consiste em instaurar conexões, que são feitas, também, de disjunções. A questão é que, como segue Deleuze, somos habituados a buscar pelas lógicas, tendemos a reduzir as conexões a causas e efeitos e as disjunções em uma coisa ou outra, opondo continuamente sociedade e natureza, traduzindo uma relação física [que só existe entre duas margens] em relações lógicas, os símbolos em imagens e o fluxo em seguimentos, recortando [a relação] em sujeitos e objetos, colocando os primeiros sobre os outros. Daí que pensar a educação, na tensão de um encontro, passa também por pensá-la como problema: a educação como um campo problemático em movimento.

Além disso, inspirado em Bergson, Deleuze aponta que é necessário estar atento à formulação dos problemas; afinal, um problema mal colocado ou um problema inexistente conduz ao erro. Afinal, “cada problema tem a solução que merece, o que quer dizer que uma questão mal formulada pode levar a encadeamentos falsos” (Schöpke, 2004, p. 108). Em uma carta enviada por Bergson a Deleuze, ao comentar sua leitura de *Diferença e Repetição*, este escreve que

toda a questão da filosofia é, com efeito, bem colocar os problemas e, no mesmo movimento, destituir os falsos problemas que impedem de pensar. Aliás, é aí que se distingue, no meu modo de ver, uma filosofia de amador de uma filosofia digna deste nome. Chamo de amador aquele que escolhe entre soluções acabadas, como se escolhe um partido político onde se vai filiar (Bergson, 2008, s/p.).

O que nos causa um certo risco, num tempo que anseia por lógicas e torna importante explicar que, ao propor a educação como um campo problemático, não se intenciona fazer dela um campo a ser aniquilado. Ao contrário, é a potência de gerar problemas, relações físicas entre margens, que compõe e faz a educação ainda ser algo que importa. Mas a escolha por correr o risco também passa por incitar a pergunta: por

que *problema*? E talvez tenha sido pela intenção de pensar a educação escapando das harmonias que tendem a defini-la como uma coisa ou outra. Aqui, a inspiração foi tomada de Larrosa (2001), que ao escrever para pensar uma dialógica da transmissão [na educação], propõe que ela soe como uma dialógica diabólica, uma vez que não se trata de aproximá-la de uma ideia de transmissão angelical, como mediação do heterogêneo, mas com as possibilidades e as impossibilidades do outro que a transmissão instaura. Uma linguagem tomada como lugar da pluralidade e da descontinuidade, entendida diabolicamente. Um campo problemático, nos termos desta escrita.

Mas começa antes. A educação como campo problemático em movimento, é pensada na tensão entre duas margens: a escola e as migrações contemporâneas. Entre uma escola-que-é-brasileira-e-pública-e-estadual-e-do-interior-gaúcho e as crianças [com alguns adultos] recém-chegadas de uma migração-que-é-internacional-e-contemporânea-e-entre-o-eixo-sul-sul. Em narrativas fiadas entre o português brasileiro e o espanhol venezuelano, com alguns acentos em espanhol argentino, mas principalmente em linguagens de encontro [conectivas e dissonantes, que foram abrindo brechas de problematização]. Cada uma comendo algo que não se pode pensar como um bloco homogêneo, nem as escolas, nem a migração contemporânea e nem as crianças migrantes – que carregam muitas diferenças e particularidades. Por isso as narrativas, contam deste encontro, um encontro singular – para pensar, problematizar e não para responder ou acabar com os problemas em educação.

A inscrição na história – impossível de dispensar na escrita – é esta do contemporâneo. Mas dizê-lo apenas assim não basta. O contemporâneo não se restringe a especificidade temporal do que acontece agora, algo como o simultâneo. O contemporâneo é aqui assumido como experiência da inadequação dele com o seu próprio tempo, que permite olhar e pensar aderindo a ele e percebendo-o, em um movimento de associação e diacronismo, como propõe Agamben (2009), não para perceber as luzes, mas o escuro. Nesse sentido, o presente não é meramente cronológico, mas um tempo que acontece em relação simultânea com o passado e o futuro, no qual o contemporâneo, em suas ruínas, se manifesta como efêmero e ofuscante, e do qual só podemos apreender [quando não coincidimos muito plenamente com ele] seus traços, rastros e restos. É nesse sentido, que a inscrição no tempo, desta escrita, se entrelaça [e se interessa] com Agamben, principalmente, por uma anotação que ele traz de Barthes, que Barthes rabisca de um encontro com Nietzsche: “o contemporâneo é intempestivo” (p. 59).

Dos muitos desdobramentos de uma e outra no contemporâneo, a escola e as migrações, a atenção ficou no entre. Entre, como propõe Deleuze (1998), é o lugar onde se produz velocidade, onde se passam os dualismos, fazendo a língua variar, vibrar e gaguejar, passando entre dois não como um termo que se torna outro, ou que acrescenta elementos, mas em dupla captura em que cada um encontra o outro, formando algo que acontece entre e que tem a sua própria direção – em devir. No entre, a atenção não está ou nisso ou naquilo, não se trata de um ‘ou, ou, ou’, mas de um ‘e, e, e...’. O entre é necessariamente assimétrico, por isso, constitui uma conversa, um intermezzo, que é diferente do que faz os debates pré-formados de especialistas ou as disciplinas ordenadas em um projeto comum [como mesmo], como propõe Parnet (1998), em Diálogos.

Foi na conversa assimétrica com as crianças, que a infância se apresentou como acontecimento, em um tempo também intempestivo. Não foi só lá na escola, já foi antes, durante e agora, quando fomos encontrando as crianças entre os arranjos contemporâneos da escola e da migração internacional. Foi quando fomos dando as mãos. É que a infância não se dá, nem no presente, nem no passado, nem no futuro, ela não se dá – tem a ver com o descontínuo, com o espontâneo, e nada a ver com a economia do tempo cronológico. A infância não é sinônimo de criança. Mesmo assim, foi com elas, com as crianças, em conversa, que experimentamos os debates pré-formados como coisas prontas demais. É que a criança, como afirma Deleuze (1997), faz e diz seus trajetos sempre do meio, entre os adultos, mas em resistência às pressões e intoxicações, se expressando por indefinidos ‘um, uma, uns, umas’, que não carecem de determinação por que já são a determinação de um devir “sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (p. 77-78). Mas a infância que carrega a intensidade do impessoal, da variação do tempo e inventa as linguagens em experimentação, não está fadada a passar quando as crianças crescem.

Com Kohan (2005), fomos contornando essa intensidade que as crianças convocavam na conversa, entendendo que a infância apresenta os traços de um problema, como pura possibilidade e questão de pensamento para a política, pelo menos desde os registros gregos. Na modernidade, houve uma intensificação das práticas em torno da periodização da vida, atrelando a infância a um período determinado, definindo-a como tempo de corrigir as indeterminações e produzir as mudanças sociais, inscrevendo à força a infância no tempo cronológico da superação e utilizando-a também como ferramenta para o alcance dos anseios modernos e colonizadores. Assim, são duas as pontas que sustentam a infância: uma majoritária, cronológica, que ocupa os espaços molares das

escolas, das políticas públicas, das leis e dos estatutos; e outra, minoritária, que é devir, experiência e acontecimento, apresentando-se como intensidade que interroga e inaugura o mundo, de novo e de novo. E elas não se excluem, habitamo-las: entre as pontas que operam não só nas crianças, mas em todos que se dispõem a perguntar e escutar o mundo, mais uma vez. Em alguma medida, pensar a infância teoricamente, delineava o caminho de atentar aos problemas e perguntar pelo encontro entre a escola e as migrações contemporâneas, antes de encerrá-lo nas suposições e nos debates pré-formados.

Infância e experiência, portanto, juntas, não em uma ponta e outra, uma no começo e outra no fim. Agamben (2005), sugere a conexão: se a infância, cuja etimologia acusa a ausência [in/fante: sem fala] e o tempo de entrada na linguagem, infância e linguagem são limite e estrutura da experiência humana, que se dá nessa circularidade, apontando para a ausência de fundamento da linguagem e para a impossibilidade de falar como a experiência humana mais radical – para o ser humano, que é aquele não nasce inscrito na linguagem, sendo que sua historicidade se dá pela infância. Uma experiência que não se supera com o passar do tempo, necessariamente, mas se reatualiza toda vez que o ser humano toma a palavra, para dizer o que não sabe. Um contrassenso. A linguagem que apresenta o mundo e assim o reduz à apresentação de um para o outro, é a única que pode reinventá-lo, refazendo-o para o humano, quando o outro a assume e a usa, de modo que ela mesma, a linguagem, não se esgota. A infância – etimologicamente, ausência de fala - deixa de ser uma falta, para ser uma condição da experiência [humana].

Os limites vão se estabelecendo. Sempre em disjunções. O humano começa, então, com a entrada na linguagem? O que veio antes e o que existe agora, não apreendidos sob os signos linguísticos humanos, então, não existe? O mundo, por assim dizer, seria, então, essencialmente humano? Romandini (2013), lembra que o acesso à linguagem não é um acontecimento romântico [harmonioso, angelical, mas nem sequer conectivo e disjuntivo, às vezes] e que as formas refinadas e extremas de dominação humanas se estabelecem também pela linguagem, que constitui, entre outras coisas, hierarquias e extermínios até aqui. Todo o aparato antropotecnológico que faz do entorno ‘humano’, portanto não natural, também tende a encontrar limites de saturação [vide as crises climáticas]. As estruturas jurídicas e políticas dos Estados-nação, a necessidade do próprio Estado como instância de controle do homem-animal, também compõem o aparato antropotecnológico – são linguagem e insistem em colocar o humano no centro de tudo, abandonando a finitude constitutiva [da linguagem - do humano].

Essas formas mais refinadas foram se estabelecendo organizando o mundo em histórias que, até aqui, buscam se sobrepor umas às outras. A própria invasão da América Latina e das imposições de suas fronteiras, foi, também, gramatical [pela linguagem], em forma e conteúdo. Por aqui, o governo pela língua também foi violento, silenciando as resistências e as dissonâncias de antes, do e desde o período colonial, esmagando ou apagando completamente algumas. Dussel (1993), propõe, por essa via, uma outra composição semântica para pensarmos a nossa história, a de que não houve um descobrimento da América, mas um encobrimento, reduzindo-nos como bárbaros e primitivos e desconsiderando todos os graus de desenvolvimento dos povos que já habitavam estas terras – um encobrimento que ainda tem ecos.

Foi também pela linguagem que o mundo pôde se definir pela colonialidade do saber, como nomeia Catherine Walsh (2007): um saber que tenta se sobrepor, se estabelecer como única forma de racionalidade, um saber que não é desconhecido, que é eurocêntrico, portanto, vem de um lugar, e que possui cor e sexo, é masculino e é branco [e acrescentamos: adulto]. A imagem que ela traz lembra a da menina migrante, olhando o mapa do mundo pelo globo<sup>56</sup>

Un ejemplo claro se encuentra en el mapa del mundo, donde existe una estrecha relación entre geografía, política, cultura y conocimiento, una relación consolidada en la misma configuración del mundo - aquella que ha orientado nuestras perspectivas desde la escuela. ¿Se han fijado ustedes que el mapa-*mundi* siempre localiza a Europa en la mitad y a América del Norte como mucho más grande que América del Sur? En sí, ¿cuál es la representación que construye sobre la geografía, la política, las culturas y el poder y saber relacionados con ellas, sobre el norte y el sur, sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones “otras” (p. 27).

É de sobreposição, de esmagamento. E na sequência ela cita Eduardo Galeano, para dizer que o mapa mente – compõe um mundo pela linguagem, que não é bem assim. E ela e Galeano, pela própria linguagem, o dizem de outro jeito, lembrando [no texto (Walsh, 2007)] de outros que propõem pensarmos um mapa invertido. Será que a inconformidade com os tamanhos do mapa, que a menina migrante experimentou e fez experimentar, ensaia uma centelha de outros modos de dizer o mundo, mesmo enquanto virá-lo de ponta-cabeça ainda não é possível? Ou ele próprio [o mundo dado em um mapa pronto] já fica de ponta cabeça quando uma criança desacredita [*não é possível!*] e pergunta? E ainda sai desenhando os tamanhos conforme outras importâncias...?

---

<sup>56</sup> No capítulo *memórias*.

A linguagem [humana] que não se esgota e que tem na infância a sua condição, ainda é um contrassenso – é só assim que a linguagem pode ser: é só por ela mesma que podemos colocá-la em questão, reconhecendo que há mundo e vida sem ela [sem nós]. Assim, ao menos até que o mundo acabe, para nós, ainda podemos ensaiar dizê-lo de outras formas: que talvez não mudem a história da América Latina, por exemplo, mas que pelo menos lembrem que ela é bonita; e que reivindicuem que o aniquilamento não deveria ter a ver com a linguagem, que nos seus arranjes ontológicos tem justamente na infância [no re/começar a cada vez] a sua própria condição. É pelo encontro com o outro, que chega, que a linguagem [humana] pode existir. As relações físicas, que só podem existir entre duas margens, como escrevia Deleuze (1997) também conversam com as pontas da infância como abertura ao mundo, que pergunta por ele e o faz gaguejar – sim, as coisas vão se repetindo: o entre, a infância, as linguagens [e mais].

É que tudo até aqui tem a ver com o tempo, que é muito mais que cronológico – por isso vai e volta, vice-versa e se faz do meio. Kohan em conversa com Keneddy (2020), traz o fragmento 52 de Heráclito “Tempo (é) uma criança brincando, seu poder” (“aión país esti paízon, paídos he basileíe”), para marcar que *aión* é uma palavra de tempo, assim como são *chrónos* e *kairós*. A primeira designa intensidade, a continuidade do tempo sucessivo, a duração; a segunda, o crônico, marcado em números, por uma sequência entre antes e depois; e a terceira lembra a medida, a proporção, o tempo crítico em relação ao próprio tempo. O fragmento marca também essa relação estabelecida por Heráclito entre tempo e criança, que sugere que na relação com o tempo a criança é mais poderosa, brincando na dimensão inumerável da existência. O que emerge daí é a possibilidade de pensarmos que a experiência mais poderosa, exprimida pela criança, não se dá no tempo que é marcado por *chrónos*, mas naquele que é marcado por *aión* em uma experiência de tempo não cronológica, que não vai passar, vai durar em intensidade: que é a infância, não um período da vida, mas uma experiência na vida – tempo e poder do questionamento.

Kennedy na conversa com Kohan (2020), convocado pela relação entre infância como tempo e poder do questionamento [linguagem], faz pensar que a infância é, também, uma forma de linguagem em língua do mundo, inscrita pelo código ontológico da natureza em manifestação simples e descomprometida com a relação de significado [que alinha signo e significante em uma direção só] da idade adulta. Mas entre [como a criança descrita em Deleuze], uma vez que a infância se estabelece em mediação, em *kairós*. A linguagem da infância abre o mundo dentro da experiência, em instantes, momentos de ruptura das lógicas de causa e efeito cronológicas. Isso [me] faz pensar que

a linguagem humana, que tem na infância sua condição, tem na infância também a possibilidade de se partir, encontrando-se com fragmentos outros, de um mundo que não é, essencialmente, humano, mas algo do qual, simplesmente, participamos.

Uma linguagem, indeterminada em devir infantil, que se abre em muitas – linguagens abertas aos encontros que que a transformam e a recomeçam de novo e de novo, pelo meio. É essa ideia de linguagem que esse texto pretende afirmar – e ao pretender já corre um risco sério de se filiar à linguagem adulta, que opera em sobreposição, limita, apaga e conquista. Mas é que também só é possível escrever entre as forças adultas e o devir infantil, entre os tempos intensivos e cronológicos, entre o que fizeram de nós e o que ainda tentamos fazer do mundo. Só é possível escrever com riscos [traços]. Talvez a escrita – que é uma forma de linguagem muito alinhada aos significados, tanto quanto pode ser muito desalinhada em sentido às aberturas – também seja uma experiência de entre, uma experiência em mediação, proporção e crítica, uma experiência em *kairós*. Talvez. Um talvez pensado entre [mais uma vez] as pessoas já citadas até aqui e Anzaldúa (2000), que não escreve nomeadamente a partir da infância, mas escreve a partir das fronteiras – as já determinadas, entre os países, entre os homens e as mulheres, entre as mulheres de cor e as mulheres brancas, e entre as mulheres que aparecem nela mesma quando pega a caneta para escrever – e experencia a não separação entre a vida e a escrita, de modo que o perigo ao escrever não é fundir a experiência pessoal com a escrita, porque importam as nossas relações significativas com nós mesmas/os e com os outros, ao contrário, o “perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico” (p. 233).

É que escrever entre a escola e as migrações contemporâneas é escrever entre tensões muito maiores do que as palavras das quais disponho. É escrever correndo o risco de deixar de escolher muitos caminhos importantes entre elas. E, nesse caso, entre e para pessoas. É escrever com medo – em corpo pequeno e intruso [o meu, sem ser da escola e sem ser migrante, sem conhecer muito do mundo ou muito das línguas maiores, ao ponto de não parecer ser nem da psicologia e nem da educação, ao não saber tudo de uma e nem tudo da outra – e, às vezes, me atrapalhar querendo saber demais, explicar demais]. É escrever junto com aqueles que estorvam e, muitas vezes, não são vistos como interlocutores válidos, como já colocava Deleuze sobre a questão palestina, em 1978 (cf. Deleuze, 2016). Assim, escrevo só de onde posso, como aquele menino que fazia a prova de matemática em outra língua e em outro país estando neles [língua e país] só há duas

semanas: ele fazia fazendo. Escrevo, escrevendo [com riscos]. A partir das relações significativas, engendradas pelas conexões disjuntivas, do que se produz, do que acontece entre a escola e migração, e faz pensar, pela infância, a educação como um campo problemático – uma força poderosa e questionadora. O que escrevo não é tudo o que acontece e nem tudo o que os acontecimentos fazem pensar, é um intervalo, uma parte.

Só.

Simplesmente uma participação.

Escrever um encontro, escrevendo, implica traços de caminhos inesperados, que poderiam ser outros, mas que se fizeram estes que são incapazes de serem encerrados em explicações totais. São traços que encontram a escola pelo meio e as migrações pelo meio: como se fossem a escola e as migrações os adultos, o contemporâneo a história em parte pronta e em parte acontecendo, e a escrita a criança que vai se lançando entre tempos intensivos e cronológicos, nos intervalos. Uma cartografia. Escrever este encontro é riscar a parte que sobra entre os territórios já instituídos e as desterritorializações, como as meninas quando desenharam os mapas aproveitando os espaços entre os países [esses também transformados em tamanhos mais condizentes com as suas importâncias singulares<sup>57</sup>]. É verdade que as meninas desenharam por uma ideia proposta por outros [a pesquisa], mas com traços aos seus modos. Assim como é verdade que o encontro foi uma produção partilhada, proposta [a pesquisa], mas que não delimitou os modos de traçar, que foram se agenciando no caminho.

Estou roubando e traindo [mais uma vez] Deleuze e algumas de suas conversas com Guattari e com Parnet. Deleuze (1990), separa a cartografia extensiva, das especificidades da geografia que buscam dar conta de um território, de uma cartografia intensiva que substitui uma topologia quantitativa por uma captura das intensidades que compõem um território. Com isso, ele delinea a cartografia como uma maneira de perceber os dispositivos que produzem os espaços estriados e extensivos que operam em linhas de sujeição e objetivação, para que então, abertos, desmontados, os dispositivos possam perder força e, quem sabe, serem agenciados de outros modos. Perceber as forças que compõem os dispositivos é possível ao fazer mapas dessas forças, desmontando-as. Porque as forças de uma coisa, de um dispositivo e de suas instituições, funcionam em rizoma. O rizoma, como propõem Deleuze e Guattari (1995), é a estrutura que se opõe à árvore: não faz caminho entre o um e o múltiplo, mas entre multiplicidades sem unidades,

---

<sup>57</sup> No capítulo *transgressões*.

como sujeito e objeto. Quando desmontado, rompido de algum modo, ele se arranja de outros jeitos, porque as linhas todas fazem parte de um rizoma, todo “rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (p. 17).

Essas linhas são diferenciadas no diálogo entre Deleuze e Parnet (1998), que dividem três linhas que constituem os sujeitos, os grupos, as instituições e as coisas: uma linha sedentária, molar, da segmentaridade dura, das séries já instituídas, dos processos de reterritorialização do desejo; outra, uma linha migrante, molecular, a das segmentaridades flexíveis, das forças instituintes, dos pequenos desvios; e a terceira, uma linha nômade, de fugas, de desterritorialização do desejo, das quais só podemos encontrar rastros. Essas linhas rizomáticas constituem a escola [e as pessoas]. E constituem a migração internacional contemporânea [e as pessoas]. Constituem as instituições e constituem as pessoas que constituem as instituições. Assim mesmo, um e o outro, sem parar. E quando as linhas de uma e de outra se encontram, essas linhas se chocam e se arrajam mais uma vez [em rizoma].

Assim que a composição da escola passa por determinações de todo o tipo: para ser escola todo um conjunto de linhas opera sobre, com e por ela, por ser brasileira, ser pública, ficar no interior de um estado, mais um conjunto de linhas se estabelecem operando sobre, com e por ela, e por ser tomada neste momento, as linhas também se modulam em conjuntos específicos, sobre, com e por a escola. Essas linhas estão emaranhadas na ideia de escola, nos últimos séculos, nas legislações antigas e nas atuais que a dispõem, bem como nos escapes que elas engendram, tanto quanto estão emaranhadas no capitalismo, na produção econômica do mundo, nas próprias migrações, nos medos da escola traduzidos em ataques e desconfianças da escola e da educação – e daqueles que a fazem.

Tal como a composição das migrações internacionais contemporâneas: cujas linhas antigas e novas se sobrepõem e são moduladas por linhas antigas e novas de cada território e de cada pessoa também, compondo as migrações, neste momento, pela ideia de crise, de subjugação, de destruição do planeta e de desejos de vida, ao mesmo tempo. Essas linhas são arranjadas, por exemplo, em diretos humanos e em agências internacionais, sem poder executivo, e em direitos civis executados pela ideia de soberania de cada território e desmembradas em leis, protocolos e regulações, que não são garantias, engendrando movimentos de vida e morte e criações imprevisíveis também.

As margens de uma e de outra, escola e migrações contemporâneas, marcam também os tons morais e jurídicos que as compõem. E não apenas pelo direito a uma e outra, mas pelo temor que elas expressam: pelos encontros que engendram e que, vez ou outra, podem fazer questionar as lógicas.

Quando se encontram lá naquele prédio, de cartazes coloridos cobrindo as paredes, essas linhas todas também se encontram e se modulam: as obrigações, os tensionamentos e as criações imprevistas – e compõem narrativas singulares [que constituem essa escrita]. Afinal, não é como se pudéssemos prescindir de uma ou de outra linha. Nomeadamente, este encontro é possível porque a legislação brasileira determina o acesso gratuito e obrigatório ao ensino básico em todo o território nacional para todas as crianças, porque algumas das pessoas que buscaram o Brasil como país de destino, saídas da Venezuela e da Argentina, estão aqui, e porque as linhas de fuga sempre compõem o rizoma – que nunca vai em um sentido só. Em agenciamento, elas produzem este encontro.

Um problema [que se desdobra, *influxo permanente*]. Uma conversa [em intermezzo]. Entre infâncias [acontecimentos e *memórias* fragmentadas que contam tudo de novo]. Uma linguagem sem harmonia [ecoando pequenas *transgressões*] e uma atenção às disjunções conectivas [um *não*, uma *hospitalidade* pelos sabores e o jogo e uma *ética* do perguntar]. Não é que do encontro entre a escola e as migrações contemporâneas, se produza uma escola. Nem que do encontro entre a escola e as migrações contemporâneas, se produza uma migração. Também porque não se trata de A escola ou de A migração, mas de um encontro entre uma escola e uma experiência de migração narradas singularmente. De maneira, que neste encontro, entre a escola e as migrações contemporâneas, ecoa uma educação em devir.

O devir, como colocam Deleuze e Guattari (1995a) é uma operação de subtração, uma força que subtrai e coloca em variação a língua maior [aquela que pretende se sobrepor], de modo que a questão está em desterritorializar a língua maior, a língua padrão, não distinguir a língua maior de uma língua menor. Uma língua menor não existe em si, ela funciona em relação a língua maior para torná-la, quem sabe, menor também. É nesta operação de subtração que a noção de minoria se apresenta, se contrapondo a maioria não apenas por uma questão quantitativa – a maioria supõe uma questão de constante maioritária, de expressão ou conteúdo, constituindo um estado de poder e de dominação, ainda que seja menos numerosa; a outra variante da constante é, portanto, a *minoritária*, ainda que possa ser mais numerosa. Como dito por eles: "o homem" tem a

maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante” (p. 43). Mas aí acontece uma inversão: a maioria, pelo padrão abstrato, é Ninguém; enquanto a minoria é o devir de todo mundo, devir-minoritário – só pode ser, *menor*.

Criação.

Há pouco contei que escrevia, então, a partir das relações significativas, engendradas pelas conexões disjuntivas, do que se produzia entre a escola e migração, e fazia pensar a educação, pela infância, como um campo problemático – uma força poderosa e questionadora. Costurando, pois, o campo pela ideia de mantê-lo como um problema, delinea-se e o que foi sendo possível traçar neste rizoma assim cartografado:

educação-campo-problema-linguagem-sobreposição-limites-criança-infância-  
experiência-tempo-linhas-escola-migração-devir

tracejando uma proposta: a de que [neste encontro] entre a escola e as migrações contemporâneas, ecoa uma educação em devir-migrante, uma educação-*migrante*: que não se opõe a escola ou a migração, embora faça pensá-las, ao o/por [fazer frente, atrelar] a educação, presente nas constantes e nas variáveis da escola e da migração, em devir-minoritário, de criação. Uma educação-*migrante* que faz a educação gaguejar em sua própria língua, reivindicando um tempo aos pequenos gestos em educação, tomada como tempo de transgressão, espaço público de produção de memórias e encontros éticos que convidam a falar um mundo comum e recusam uma língua única.

Mas pelo menos dois problemas emergem daí e exigem ressalvas. Ao fazer tais ressalvas, diálogo com Deleuze, quando, em entrevista com Michel Foucault, em 1972, assinala, a partir de Proust, que “a teoria não se totaliza, se multiplica e multiplica” (Foucault, 2003, p. 39), sendo que as teorias deveriam ser tratadas como um par de óculos, que devem ser trocados por outros até que se encontre um aparelho de combate.

O primeiro é que um devir-*migrante* não é o mesmo que a linha migrante [molecular] – constitutiva dos arranjos, junto da linha nômade e da linha sedentária. Deleuze e Guattari (1997) diferenciam o nômade do migrante, colocando o primeiro como aquele cujos pontos de desterritorialização-reterritorialização, assim ligados, são estabelecidos pelas próprias alternâncias de um trajeto, e o segundo como aquele que vai, pelos fluxos de territorialização e desterritorialização, de um ponto a outro, ainda que este outro ponto seja incerto. Formam, assim, nômade e migrante, um conjunto comum, mas com causas e condições diferentes: os nômades são uma abstração, uma ideia, a

possibilidade de efetuar longas viagens sem sair do lugar – são espaço liso e a própria máquina-de-guerra irreduzível ao Estado. Assim, o devir-*migrante* aqui apontado precisa ser contornado: indica a sua força minoritária, por isso devir, em contraposição a constante maioritária, em forma e conteúdo, do sedentarismo. Uma educação em devir-*migrante*, busca pensar um uso *menor* para a educação, que possa perguntar por ela de novo e de novo, fazendo-a gaguejar sempre, mais uma vez.

O segundo é contornar o mundo comum como um problema coletivo, que contemple as conexões e as disjunções, portanto, o outro, se distanciando da ideia de comum como mesmo. O mundo comum é uma perspectiva, uma ideia, para tomá-lo de novo [e de novo], o mundo, como algo que se faz entre humanos e não humanos, entre margens em encontro, sem sobreposições. Garcès (2013), propõe que a perspectiva de um mundo comum nos permite perguntar não mais pelo que nos une, mas pelo que nos separa, para pensar desde aí a herança revolucionária que a política moderna ocidental deixou aberta. Até aqui, entrar em combate é o caminho único que propõe uma ontologia cujas bases se sustentam pela tarefa de entrar em contato o outro – como se o outro fosse uma dimensão estável e transcendente que espera ser contemplada, para nos agredir em seguida [a própria divisão nós-eles]. Nessas bases, a educação costuma ser pensada como produto e serviço para a manutenção das lógicas e para as conquistas do outro [recém-chegado]. Na perspectiva de um mundo comum formulado ao contrário, pela pergunta do que nos separa, a ontologia pode deixar de ser um espaço de poder, para ser um espaço de vulnerabilidade [comum]. E a educação pode ser pensada como problema coletivo, de implicação e transformação.

Contornar o mundo comum como problema coletivo implica, portanto, considerar que uma linguagem [comum] não precisa ser harmoniosa, ela pode ser inconciliável, sem precisar ser violenta e exterminadora. Ela pode desobedecer a fronteiras, ao torná-las muito mais pontos de encontro [de choques e misturas], do que linhas de separação para a segurança das lógicas unas. Um encontro só pode acontecer entre duas margens, afinal. E os signos não têm referentes por definição, não são referentes diretos de seus objetos – o que faz destituir toda a ideia de uma língua maior, uma língua única, como única possibilidade. Deleuze (1997) define que os signos são “estados de corpo (afecções) e variações de potência (afectos) que remetem uns aos outros. (...) Tem por referentes misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do acaso ou do encontro” (p. 158-159). É preciso que os choques aconteçam.

Uma língua maior pode ser o português, pode ser o espanhol, pode ser o inglês [e é muitas vezes], ou qualquer outra. Uma língua única, nesses termos, não é, necessariamente, o mesmo que um idioma específico, mas é uma língua majoritária, aniquiladora, que silencia encontros e devires. É uma língua antrópica. É uma língua colonizadora. É uma língua que encobre e conquista à força. E é preciso tomarmos cuidado com os desejos por uma língua assim, que podem passar despercebidos incrustados em práticas conciliadoras [como quando a criança só pode escrever e se comunicar em um mesmo idioma, para tonar supostamente mais fácil a adaptação].

As palavras – que são uma parte da nossa linguagem humana – são também ferramentas, tecnologias, elas importam e têm consequências. Como lembra Garcès (2017)<sup>58</sup>, a “manera como maltratamos el lenguaje es parte importante de cómo nos maltratamos unos a otros. Las violencias de nuestro tiempo empiezan ahí” (s/p). Ela sugere que precisamos escutar para não seguir só repetindo e vomitando palavras por aí. Palavras cheias, com certezas demais, como representações de um mundo pronto demais, indiscutível, são palavras maltratadas, que maltratam. As palavras importam. As línguas importam. Os outros gestos que compõem uma linguagem importam.

Uma educação-*migrante* escova essa ideia: que a preocupação com os recém-chegados não seja, somente, pelo estabelecimento de uma língua única na escola, por dois vetores: 1) os idiomas não precisam ser apagados, eles podem compor a própria escola [o que exige trabalho de implicação e transformação de quem chega e de quem recebe]; 2) e as memórias, as histórias singulares e as perguntas também podem compor a escola [o que exige trabalho de implicação e transformação de quem chega e de quem recebe do mesmo modo]. As coisas – o mundo – não precisam ser ditas de um jeito só [como uma América Latina tomada só pela falta e outras coisas mais]. Como aproveitar o encontro educacional, entre pessoas, entre migrantes, entre outros que têm outros encontros com mundo, para ampliar a conversa [em ‘e,e,e..’] e não para silenciar [em ‘ou, ou, ou...’]?

E nesta se ligam outras ideias que uma educação-*migrante* pode escovar. Escovar como ao alisar ou lustrar com a escova. Tanto para aludir ao espaço liso, plano de imanência, não estruturado, onde as coisas não são marcadas pela hierarquia, onde o mundo pode ser visto e pensado de forma intensiva, em contraposição às formas exclusivamente extensivas, estriadas em estruturas, em cronologias (Deleuze; Guattari, 1997). Tanto para aludir a ideia de lustrar – dar brilho – ao que, em boa medida, já

---

<sup>58</sup> Lembrança sugerida pela professora Sandra Richter, durante a banca de qualificação.

acontece, mas, em alguma medida, deixa de acontecer também. São outras ideias que escovam uma educação em devir-migrante, tais como:

Uma educação como espaço de produção de memórias – um espaço para colocar a si e ao mundo em narrativas, em encontros desentendidos, que permitem recomeçar [a si e ao mundo, mais uma vez, a cada vez].

Uma educação como espaço de encontros éticos – encontros entre margens, fronteiras a serem desobedecidas como linhas de separação, transformadas em linhas de toque, de contato e, assim, de transformação, não de um lado no outro, mas em outros lados imprevisíveis [que têm na pergunta um elemento de abertura conectivo-disjuntivo].

Uma ideia da hospitalidade em educação – no exercício de tentar torná-la não um momento, mas também um encontro. Tem a ver com o mundo comum e com uma língua comum, com a escuta também. Tem a ver com o toque e com os gestos. Tem a ver com encontros contemporâneos não colonizadores.

Uma educação como tempo de transgressão – que experimenta outros tempos, suspende e dimensiona as velocidades [faz, fazendo]. Que não precisa abandonar as paixões. E que permite escutar palavras que nunca deixam de não dizer o que são. Uma *transgressão-entre-cotidiana*, sem grandes explicações.

E, finalmente, reivindica um tempo aos pequenos gestos em educação.

Skliar (2017), destaca o tempo da supremacia da razão e da linguagem jurídica que partilhamos, mas afirma que a perda da responsabilidade ética não tem nessa sobreposição a outros modos de convivência a única justificativa. O fim, o limite máximo da ética, se estabelece em uma relação que subjuga o outro – e esse desejo já é nosso conhecido, aparece há muito tempo pela proliferação “de vigilantes vociferantes da lei e de suas políticas e suas instituições, mal sabem reconhecer a estreiteza da casa onde moram e a volatilidade e voracidade do emaranhado da língua que pronunciam” (p. 256).

Nesse sentido, reivindicar um tempo aos pequenos gestos, não é se colocar contra os gestos grandes. As legislações brasileiras, por exemplo, que regulam e determinam os acessos às políticas educacionais e que, assim, constituem tanto a ponta da escola, quanto a ponta das migrações contemporâneas, cujo encontro foi pensado aqui, precisam de atenção. Para que possam ser revisitadas, transformadas, atualizadas, reinventadas. Para que as políticas públicas conheçam e se adequem às demandas singulares dos territórios. Para que, quem sabe, elas possam experimentar e engendrar experimentações múltiplas, pela sua força legislativa também. Que possam dispor arranjos jurídicos que potencializem os encontros – sem interrompê-los. Para que as escolas tenham outras e

mais possibilidades, mas não deixem de tatear e se perguntar com quem chega. Para que as políticas públicas em educação possam ser compostas também por criação. Poéticas públicas, como sugere Cappellari (2019). Que pudessem se conectar com uma educação poética, como só pode ser uma educação, como propõe Mèlich (2001): uma educação poética que “vive no jogo, no conflito das interpretações, na contradição, porque nunca se está de todo em uma interpretação; sempre se vive no conflito”, nos encontros desentendidos que não sobrepõem línguas – e histórias e memórias, linguagens, no fim.

Em alguma medida, reivindicam que os gestos grandes sejam sensíveis aos menores também. Ampliando e torcendo o sentido de menor, em inspiração deleuziana, que passa a funcionar como potência e criação, como sugere Hillesheim (2008). Ao tempo em que permita ecoar o valor político da temporalidade infantil, também nos estatutos – um valor ao qual é preciso atentar e cuidar, muito mais do que interromper, também nas instituições, para que não interrompam as infâncias, de todas as idades, “em nome de palavras nobres como democracia, cidadania ou ética” como propõem Kohan e Fernandes (2020, p. 14).

A pergunta que inaugurava esta escrita – *como se dá o encontro entre a escola e as migrações e o que pode acontecer entre uma e outra?* – encontra contornos pelo artigo indeterminado uma (cf. Deleuze, 2002). Uma que são muitas e muitos. Muitas e muitos menores. Muitas e muitos menores que torcem [torcem por e tensionam] uma educação. Uma educação-*migrante*. O que acontece entre a escola e as migrações contemporâneas, são, principalmente, pequenos gestos em temporalidade infantil:

Uma professora. Uma menina. Um cartaz: *Bem-vindos e  
Bienvenidos*. Um nome. Um cantinho. Um não. Uns  
sorrisos. Um café. Um chimarrão. Umas arepas. Um futebol  
sem exceções [e, quem sabe, um beisebol qualquer dia?].  
Gente. Uma escola-casa. Uma América-Latina bonita. Uma  
pergunta. Umas memórias. Uma língua em linguagens. Uma  
escuta. Uma atenção. Um encontro. Uma educação. Um  
intervalo. Pequenos gestos.

Gestos que se alinham a ideia inconfessável de uma “gestualidade mínima para pensar a educação, para pensar no interior da própria educação” (Skliar, 2017, p. 257),

abertos em uma direção diferente das linguagens heroicas ou hiper trágicas. São gestos em temporalidade infantil. Gestos pequenos, em devir, comprometidos apenas com as importâncias. São gestos encontrados entre a escola e a migração, que sustentam que entre uma e a outra, ecoa uma educação-*migrante*. E que pelo eco reivindicam tempo de transgressões, de produção de memórias e de encontros éticos, convidam a falar um mundo comum e recusam uma língua única: [por] uma educação-*migrante*.

## gente

ACNUR. Informe Retrospectiva. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2023/12/2023-Retrospectiva.pdf> Acesso em: 10 jan 2024.

ACNUR. Protegendo refugiados no Brasil e no mundo. 2018. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiadosno-Brasil-e-no-Mundo\\_ACNUR-2018.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiadosno-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf) Acesso em: 14 jun 2023.

AGAMBEN, Giorgio. *Mais além dos direitos do homem*. Trad. Murilo Duarte Costa Correia. 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4453017/mod\\_resource/content/1/AGAMBEN\\_art\\_2010\\_Mais\\_alem\\_direitos\\_homem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4453017/mod_resource/content/1/AGAMBEN_art_2010_Mais_alem_direitos_homem.pdf) Acesso em: 03 mar 2022.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, Tiago; COSTA, Luciano Bedin. cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de portugal e brasil. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 17, p. 01-24, fev. 2021.

AMARAL E SILVA, Eder. *A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra*. Seguida da tradução para o português de “Co-ire: album systématique de l’*enfance*” de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976/2016. 314 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing, 2015.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, p. 229-236, jan./jun. 2000.

AREND, Jéssica Fernanda. Entre calúnias, terras e vizinhos: o crime dentro da comunidade teuto-brasileira de Santa Cruz do Sul na segunda metade do século XIX. In: *Migrações históricas e recentes / Tiago Weizenmann, Rodrigo Luis dos Santos, Caroline von Mühlen (Orgs.)*. Lajeado : Ed. da Univates, 2017. 293-304 pp. ISBN 978-85-8167-204-5.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa São Paulo: Perspectiva, 2003.

- BAENINGER, Rosana. Rotatividade Migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XX, Nº 39, p. 77-100, jul./dez. 2012.
- BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. *Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil*. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. *Estado de Crise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2016.
- BARZALLO MORA, Sandra Veronica. Nós, as recém-chegadas...mulheres migrantes venezuelanas e aprendizagens sobre migração em um espaço não-escolar. 82f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). 2022.
- BERGSON, Henri. Três cartas de Henri Bergson para Gilles Deleuze. *Critique*, n. 732, maio 2008. Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2014/10/27/tres-cartas-de-henri-bergson-para-gilles-deleuze-2/> Acesso em: 02 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. II Comigrar. [Brasília]: MJSP. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/ii-comigrar>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.1 de 13 de novembro de 2020*. Brasília, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf) Acesso em: 20 set 2022.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei 13445, de 24 de maio de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 03 mar 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Decreto. *ECA*. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, 1990.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BÓGUS, Lúcia Maria Machado; BAENINGER, Rosana; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Migração Internacional na América do Sul: o contexto brasileiro. *TRAVESSIA - revista do migrante*, v. 1, n. 87, p. 23–44, 2021.

BUITRAGO, Jairo. Para onde vamos. Trad. Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

CANDIOTTO, César. O governo biopolítico do migrante de sobrevivência: uma leitura crítica da lógica do capital humano na era neoliberal. *TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia da Unesp*, v. 44, n. 2, p. 87-106, 2022.

CAPPELLARI, Amanda. Poéticas insurgentes: o desligamento institucional por maioria. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CERNADAS, Ceriani. Crise migratória na América Latina: um fenômeno que expõe a população mais vulnerável. Entrevista de Norman Flores, *Página/12*, 24-08-2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/621791- crise-migratoria-na-america-latina-um-fenomeno-que-expoe-a-populacao-mais-vulneravel> Acesso em: 24 dez 2023.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; MACÊDO, Marília. Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

COUTO, Caroline; HILLESHEIM, Betina. Crônica de um naufrágio anunciado: entre mares e muros, os refugiados. *Textura*, 20(43), maio-ago 2018, <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3886>

COUTO, Caroline. *Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil* : cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos*. Textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, pp. 10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault*, filósofo. pp. 155-161. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: editora 34, 1995a.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 5*. São Paulo: editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo, Escuta, 2003.
- DHEIN, Gisele. *Uma cartografia criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola*. 156f. Tese de Doutorado – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). 2021.
- DICIONÁRIO HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa – Online. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-2/html/index.php#0](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#0). Acesso em: 20 jan. 2024.
- DUSSEL, Henrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FARIAS, André Brayner. *Políticas da Hospitalidade*. Ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk, 2018.
- FONSECA, Caue. Frio, família e arepas: a vida dos imigrantes venezuelanos depois de um ano no Rio Grande do Sul. *Jornal Zero Hora*. On-line, 28 de setembro de 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/09/frio-familia-e-arepas-a-vida-dos-imigrantes-venezuelanos-depois-de-um-ano-no-rio-grande-do-sul-ck144tff1016b01r2umw7gojp.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População. Curso no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio à Transgressão. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III*. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 2 ed. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- GARCÈS, Marina. Entrevista a Bárbara Bayarri, publicada em Pliego Suelto, Revista de Literatura y Alderedores, em 17 de março de 2017. Disponível em <http://www.pliegosuelto.com/?p=21748>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- GARCÈS, Marina. *Un mundo comun*. Madrid: edicions bellaterra, 2013.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. *Revista Educação Em Questão*, v. 28, n.14, maio, 2007.

GROS, Frédéric. *Caminhar*, uma filosofia. São Paulo: É. Realizações, 2010.

HILLESHEIM, Betina. Uma educação por vir: infância e potência. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 611-620, abr./jun.2013.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anitta; MEDEIROS, Patrícia F. Leitura de uma onda: pesquisa e observação. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p.213-224, set./dez. 2009.

HILLESHEIM, Betina. *Entre a literatura e o infantil: uma infância*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter. Aión, kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infundável sobre infância, filosofia e educação. In: KENNEDY, David. *Comunidade de Infância*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, p. 193-222, 2020.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez. 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-16, 2020.

KRENAL, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACERDA, Geovane Dantas. DIRES: um esboço genealógico da gestão escolar. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2022.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, F. R.; NETTO, M. J. KOHAN, W. O. (Orgs). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: Lamparina – FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPÉZ, Maximiliano Valerio. *A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação*. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

MASSCHELEIN, Jan. O mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas. In: MARTINS, F. R.; NETTO, M. J. KOHAN, W. O. (Orgs). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: Lamparina – FAPERJ, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEGAT, Carla. O mito do herói imigrante que faz fortuna com suor e trabalho encobre a escravização do século XXI. Entrevista especial com Carla Menegat. Por Vítor João Santos. *Instituto Humanitas Unisinos*. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/626583-o-mito-do-heroi-imigrante-que-faz-fortuna-com-suor-e-trabalho-encobre-a-escravizacao-do-seculo-xxi-entrevista-especial-com-carla-menegat>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra Múltipla: por uma educação (po)ética. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MCGRATH, MATT. Mudanças climáticas: os efeitos alarmantes sobre o mundo hoje, segundo novo relatório da ONU. *BBCNews*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58146500#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20diz%20que%20as,%22n%C3%A3o%20pode%20ser%20descartado%22>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOYA, José. Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global. *Sociologias*, Porto Alegre, 49, pp. 24-68, set-dez 2018.

NAIL, Thomas. *The figure of the migrant*. Stanford: Univesity Press, 2015.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.

NORONHA, Andreza Estevam. *A produção da criança refugiada a partir das fotografias nos documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR)*. 147f. Tese de Doutorado – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). 2020.

OIM. *Glossário sobre Migração*. Genebra: Organização Internacional para Migrações, 2009.

OIM. *Migration Data Portal*. Genebra: Organização Internacional para Migrações. Disponível em: <https://www.migrationdataportal.org/> Acesso em: 20 dez. 2023.

OIM. Relatório Mundial sobre Migração. Genebra: Organização Internacional para Migrações. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais;

Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

ONU. World Population Prospects. 2022. Disponível em: [https://reliefweb.int/report/world/world-population-prospects-2022-summary-results?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQiAzoEuBhDqARIsAMdH14GAhYG5XuST6-Y0Mn8ePpedfPWCDopSddX-D5XyYWzF11J\\_V3rVOKYaAlqMEALw\\_wcB](https://reliefweb.int/report/world/world-population-prospects-2022-summary-results?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAzoEuBhDqARIsAMdH14GAhYG5XuST6-Y0Mn8ePpedfPWCDopSddX-D5XyYWzF11J_V3rVOKYaAlqMEALw_wcB) Acesso em: dez 2023.

PIÇARRA, Nuno. A União Europeia e “a crise migratória e de refugiados sem precedentes”: crônica breve de uma ruptura do Sistema Europeu Comum De Asilo. *e-Pública*, 3(2), 2016, p. 001-040.

PORTAL RS. Após identificação de corpo, chega a 52 o número de mortos nas enchentes do Vale do Taquari. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/apos-identificacao-de-corpo-chega-a-52-o-numero-de-mortos-nas-enchentes-do-vale-do-taquari>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RECHIA, Karen Christine *et al.* Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge. Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. A dimensão ficcional da arte na educação da infância. 289p. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação. 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis.; BERLE, Simone; MURILO, Márcia Vilma. Desafios à formação pedagógica na experiência lúdica de começar-se em linguagem na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.28, p. 236-248, 2020.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2007.

ROMANDINI. *A comunidade dos espectros*. I. Antropotecnica. Cultura e Barbárie. Edição do Kindle. 2013.

ROSÁRIO, Maria do; MELO, Clarice de. A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. Companhia de Bolso. Edição do Kindle. 1993.

SALES, Luis Carlos. Prédios escolares: representações sociais das escolas. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.333-342, 2002.

SASSEN, Saskia. *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. Paz e Terra. Edição do Kindle. 2016.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Giles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Mozart Linhares da; WESCHENFELDER, Viviane. Sujeitos rasurados: uma análise da construção da identidade afrodescendente a partir dos espaços educativos no território do Rio Grande do Sul. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 10(1), 259-281, 2010.

SILVA, Rodrigo Lages *et al.* Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 42, pp. 161-175, 2018.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: Educar*. Autêntica Editora. Edição do Kindle. 2017.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, 5, 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. Babilônos somos. A modo de apresentação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMINK, Veronica. 'A única saída é o aeroporto': por que jovens profissionais abandonam em massa a Argentina. *BBCNews*. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60163252>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Airton Ribeiro; SILVA, Douglas Avezum Marques; CURY, Lucilene. O fluxo migratório da América Central para os Estados Unidos via México. In: URQUIDI, Vivian *et al.* *Estado e Lutas Sociais na América Latina*. São Paulo: PROLAM/USP, 2019.

TEDESCO, João Carlos. A crise migratória europeia e a sua macropolítica: confins comunitários ou nacionais? In: *Migrações históricas e recentes* / Tiago Weizenmann, Rodrigo Luis dos Santos, Caroline von Mühlen (Orgs.). Lajeado : Ed. da Univates, 2017. 293-304 pp. ISBN 978-85-8167-204-5

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg; RANINCHESKI, Sonia Maria. Uma ponte para o futuro?: as migrações internacionais na agenda governamental brasileira – perfis, agendas e tratamentos. In: *Migrações históricas e recentes* / Tiago Weizenmann, Rodrigo Luis dos Santos, Caroline von Mühlen (Orgs.). Lajeado : Ed. da Univates, 2019.

UN DESA. World Population Prospects 2022: Summary of Results. UN DESA/POP/2022/TR/NO. 3. 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/07/Relatorio-ONU-populacao-2022.pdf> Acesso em 20 ago 2022.

UNICEF. Unicef aponta recorde de 60 mil crianças que atravessaram selva de Darién. *Onu News*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/09/1820127>. Acesso em: 18 dez. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. inclusão, exclusão, in/exclusão. *verve*, 20, 2011, p.121-135. Disponível em: <file:///C:/Users/carol/Downloads/14886-Texto%20do%20artigo-35805-1-10-20130423.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VERSIANI, Fernanda; NETO, Antônio Carvalho. Migração Sul-Sul: um estudo sobre refugiados trabalhando em pequenas e médias empresas brasileiras. *Cad. EBAPE.BR*, 9(2), Rio de Janeiro, abr-jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.