

Migração, Epistemologias Decoloniais e a Escola como Espaço-Fronteira

 Nilda Beatriz do Nascimento Lesmo¹,  Rosângela Aparecida Campos de Oliveira²,  Cristóvão Domingos de Almeida³

¹ Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Faculdade de Comunicação e Artes (FCA) / Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. Avenida Fernando Correa da Costa Nº 2.367, Bairro: Boa Esperança. Cuiabá-MT. Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. ³ Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: niilda.lesmo@sou.ufmt.br

RESUMO. Este estudo analisa a recepção e o processo de inclusão de estudantes migrantes na rede pública de ensino de Cuiabá, Mato Grosso, à luz das epistemologias decoloniais. O objetivo central é discutir como a persistência da colonialidade do poder e do saber pode se manifestar no ambiente escolar, reforçando o monoculturalismo e a violência simbólica. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, propondo a hibridização da Cartografia com a Etnografia Escolar para mapear as tensões e as estratégias de resistência dos estudantes no território escolar. Dentre os principais resultados, conclui-se que a inclusão efetiva transcende o formalismo burocrático e exige a reconfiguração da escola como um espaço-fronteira, mediador ativo na promoção da interculturalidade crítica. A formação continuada de professores é crucial para a descolonização do currículo e para garantir o reconhecimento pleno de todas as identidades na educação básica.

Palavras-chave: educação, migração, decolonialidade, espaço-fronteira, cultura.

Migration, Decolonial Epistemologies, and the School as a Border Space

ABSTRACT. This study analyzes the reception and inclusion process of migrant students in the public education network of Cuiabá, Mato Grosso, in the light of decolonial epistemologies. The central objective is to discuss how the persistence of the coloniality of power and knowledge can manifest itself in the school environment, reinforcing monoculturalism and symbolic violence. The research adopts a qualitative methodology, proposing the hybridization of Cartography with School Ethnography to map the tensions and resistance strategies of students in the school territory. Among the main results, it is concluded that effective inclusion transcends bureaucratic formalism and requires the reconfiguration of the school as a border space, an active mediator in the promotion of critical interculturality. Continuing teacher training is crucial for decolonizing the curriculum and ensuring full recognition of all identities in basic education.

Keywords: education, migration, decoloniality, border space, culture.

Migración, Epistemologías Decoloniales y la Escuela como Espacio Fronterizo

RESUMEN. Este estudio analiza el proceso de recepción e inclusión de estudiantes migrantes en la red de educación pública de Cuiabá, Mato Grosso, a la luz de epistemologías descoloniales. El objetivo central es discutir cómo la persistencia de la colonialidad del poder y el conocimiento puede manifestarse en el ámbito escolar, reforzando el monoculturalismo y la violencia simbólica. La investigación adopta una metodología cualitativa, proponiendo la hibridación de Cartografía con Etnografía Escolar para mapear las tensiones y estrategias de resistencia de los estudiantes en el territorio escolar. Entre los principales resultados, se concluye que la inclusión efectiva trasciende el formalismo burocrático y requiere la reconfiguración de la escuela como un espacio fronterizo, un mediador activo en la promoción de la interculturalidad crítica. La formación continua de docentes es crucial para descolonizar el currículo y garantizar el pleno reconocimiento de todas las identidades en la educación básica.

Palabras clave: educación, migración, descolonialidad, espacio fronterizo, cultura.

Introdução

A magnitude e a persistência dos fluxos migratórios globais estão profundamente ligadas ao que Quijano (2005) denominou *colonialidade do poder*, que estabelece uma classificação social da população mundial baseada na ideia de raça para outorgar legitimidade às relações de dominação. Em um país como o Brasil, historicamente marcado por raízes coloniais e diversidade, a busca pela *descolonização do saber* e a promoção de uma educação inclusiva se tornam essenciais, a começar pela escola. Contudo, a adaptação e o acesso aos direitos permanecem como desafios significativos para os migrantes.

O pensamento de Freire (1987), em "Pedagogia do Oprimido", defende a tomada de consciência da realidade social e propõe uma educação voltada para os saberes dos estudantes. Alinhado a essa crítica, o conceito de *Amefricanidade* de Gonzales (1988) permite ultrapassar limitações territoriais e linguísticas, importante para levar em conta a complexa formação cultural e os laços identitários que os estudantes migrantes trazem para os currículos escolares. Na prática pedagógica, o reflexo do pensamento colonial, como a desvalorização de saberes regionais ou a persistência do racismo institucional, pode ser desestimulante para os estudantes, afetando sua autoestima e permanência no sistema.

Em Cuiabá, a trajetória do povo indígena venezuelano Warao para a EE Professora Eliane Digigov Santana demonstra a urgência de uma resposta educacional. Com o aumento de estudantes migrantes na escola, é preciso pensar a instituição como um espaço-fronteira, a fim de reestruturá-la como um local de "lutas por reconhecimento" e "hibridismo cultural". A perspectiva de Chauí (2001) é clara ao demonstrar que a cultura é um *campo de batalha*, e, neste sentido, é fundamental que a escola construa currículos e incentive práticas docentes que contemplem a diversidade cultural existente.

Desse modo, este estudo se utiliza de metodologia qualitativa e propõe a hibridização da Cartografia com a Etnografia Escolar para um maior aprofundamento do fenômeno migratório no ambiente escolar, as quais buscam os seguintes objetivos: 1) Analisar a manifestação da colonialidade do poder/saber e seus reflexos, como a violência simbólica (Bourdieu, 1990), na recepção dos estudantes migrantes e indígenas, especificamente os Warao, na escola; 2) Discutir o conceito de escola como espaço-fronteira (SOL-SBC, 2024) e a mediação cultural (Peruzzo, s.d.) como estratégias para a superação do currículo monocultural e a efetivação da interculturalidade crítica (Walsh, 2013), e 3) Avaliar a relevância de uma abordagem metodológica de cartografia e etnografia escolar para captar as

marcas culturais (sociabilidade, resistência) e as tensões não reveladas pelo discurso oficial, reconhecendo a escola como um território de disputa cultural.

Espera-se que este estudo contribua para a descolonização do currículo e a fundamentação de práticas docentes que promovam o reconhecimento e a inclusão efetiva de todas as identidades culturais presentes na educação básica e promova reflexões no âmbito da educação e da cultura.

A Colonialidade do Poder/Saber e os Reflexos do Fenômeno Migratório na Educação Escolar Contemporânea

Segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2025), até o final de 2024, 123,2 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbaram seriamente a ordem pública. A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2025), define o Brasil, como sendo “um dos países que mais recebe migrantes no mundo”, e tem se mostrado acolhedor especialmente depois da consolidação da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que adota uma perspectiva humanitária e de direitos humanos.

Outra menção jurídica importante nesse cenário, refere-se a Lei nº 13.684/2018, que dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária (BRASIL, 2017-2018). Ambas, importantes para a desburocratização no acesso a serviços públicos essenciais no país, como o Sistema Único de Saúde (SUS).

No entanto, o maior desafio para os migrantes que chegam ao país reside justamente na adaptação, no acesso aos direitos, que podem comprometer significativamente a sua integração no local de destino, ou mesmo de passagem. Os dados demonstram que apesar de uma série de fatores determinantes para os deslocamentos forçados, as possíveis causas da migração não se resumem apenas a eventos pontuais (como guerras e desastres naturais), isolados ou acidentais.

A magnitude e a persistência desses fluxos migratórios globais estão ligadas de maneira mais aprofundada ao que Quijano (2005) denominou de *colonialidade do poder*, uma classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista (p. 107). Tais raízes estruturais que estendem-se até os dias de hoje e comprometem principalmente

populações em situações de desigualdade e vulnerabilidade, “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 107).

Em um país como o Brasil, historicamente marcado pelas raízes coloniais e pela diversidade de povos e saberes, a busca pela descolonização do saber e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, trazem reflexões e discussões importantes para o futuro da sociedade brasileira, a começar por instituições sociais como a escola.

Nesse espaço histórico e político, de infinitas trocas e possibilidades de diálogo, estabelecem-se as diferentes manifestações de poder, que podem ou não resultar em um ambiente propício a reproduzir e perpetuar a colonialidade através de práticas que, muitas vezes, são vistas como “neutras” ou “tradicionais”, mas que, na verdade, reforçam saberes eurocêntricos ou excludentes em seus currículos.

Isso significa dizer que, os saberes regionais — orais, populares, indígenas e dos próprios migrantes que chegam e se fazem presente — não podem ser invisibilizados ou vistos como irrelevantes. O Brasil, país composto por uma rica diversidade de povos, bem como seus estados e cidades que trazem consigo traços únicos, deve ser digno de valor e reconhecimento.

O pensamento de Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defende princípios como a tomada de consciência da realidade social e política e a de certa forma já aborda uma crítica à colonialidade do saber, propondo uma educação voltada para a realidade e os saberes dos estudantes. Esse pensamento norteia grande parte das políticas educacionais vigentes que buscam o desenvolvimento integral e o despertar do estudante para a compreensão crítica da realidade à sua volta como ponto de partida.

Mas de que realidade falamos? De qual lugar de fala nos localizamos e percebemos os diversos fenômenos sociais do nosso tempo? Essas perguntas são importantes para traçar um breve parâmetro de como o professor da educação básica pode fomentar diferentes formas de valorização da identidade dos estudantes, uma maneira de enfrentar e propor soluções aos desafios epistêmicos que são impostos pela colonialidade do saber, promovendo assim, uma efetiva descolonização do currículo e da prática pedagógica. Quijano (2005, p. 107), nos diz que

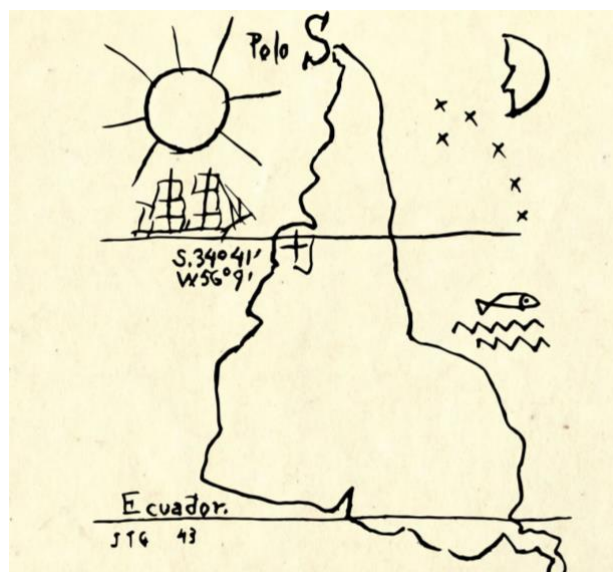
Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

O reflexo desse pensamento na educação, em relação aos estudantes migrantes, pode ser percebido através das relações estabelecidas no ambiente escolar, na existência em naturalizar a desigualdade e na presença de práticas que reforçam, ou mesmo perpetuam, mesmo que de maneira velada, o racismo institucional. O resultado disso é completamente devastador na vida de muitos estudantes, que afetam a autoestima, sua performance acadêmica e a permanência deles no sistema educacional, pois sentem-se desvalorizados e invisibilizados. A formação continuada na escola pode ser um caminho importante para aprender a lidar com a diversidade étnico-racial e desconstruir a matriz eurocêntrica que muitas vezes ainda permanece, propondo práticas pedagógicas decoloniais.

O Currículo Escolar na Perspectiva Decolonial e a Valorização dos Saberes de Estudantes Migrantes

O artista e uruguaio Joaquín Torres García também trouxe uma nova perspectiva para o continente sul-americano ao virar o mapa de cabeça para baixo, em sua obra, *América Invertida* (1943), estabelecendo que o sul da América do Sul é o norte, uma metáfora que dialoga diretamente com o conceito de colonialidade do saber e poder, e, uma afronta direta aos paradigmas geográficos e culturais eurocêntricos e às influências culturais ditadas pelo imperialismo do Norte global.

Figura 1 América Invertida (1943), por Joaquín Torres García.



Nota. Pintura a tinta sobre papel criada por Joaquín Torres García em 1943. Fonte: Centro Cultural La Moneda (2019). Direitos autorais sob domínio público no Brasil.

Para Costa (2011), essa imagem ilustra uma necessidade latino-americana de buscar caminhos próprios, a partir da criação de uma escola defendida por Garcia (1935), chamada “Escuela del Sur”, cujo o pensamento estava ligado ao resgate da arte indígena e o diálogo entre uma arte construtiva que harmonizasse com as leis universais e com o saber de todos os tempos históricos (Costa, p.193). Desse modo, Costa (2011) *apud* Garcia (1935), afirma

Eu disse Escola do Sul; porque na realidade o nosso norte é o Sul. Não deveria haver norte, para nós, exceto em oposição ao nosso Sul. É por isso que agora colocamos o mapa de cabeça para baixo, e aí já temos uma ideia justa da nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, estendendo-se, aponta insistentemente para o Sul, o nosso norte. Da mesma forma a nossa bússola: ela sempre se inclina irrevogavelmente para o Sul, para o nosso pólo. Os navios, quando saem daqui, descem e não sobem, como antes, para irem para o norte. Porque o norte agora está em baixo. E suba, de frente para o nosso Sul, está à nossa esquerda. Esta retificação era necessária; então agora sabemos onde estamos. (Costa (2011) *apud* Garcia (1935, p.193 [Tradução nossa])

Como Garcia (1935), autores como Gonzales (1988), Walsh (2013) e Santos (2019), aprofundam debates sobre o pensamento decolonial. No contexto da educação — especificamente voltado para a questão de estudantes migrantes em fase escolar no Brasil, o pensamento de Gonzales (1988) é importante porque nos permite refletir acerca do conceito de *Amefricanidade* como um contraponto ao pensamento estabelecido pelo Norte Global em detrimento ao Sul Global. Esse conceito traz à luz a complexa formação cultural e os laços

identitários que os estudantes migrantes trazem de seus países de origem, pensamento esse que deve ser levado em conta nos currículos escolares. Neste sentido, Gonzales (1988) considera que

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“*Amefricanity*”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela, se manifesta: A *AMÉRICA* e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). (Gonzales, 1988, p. 76).

Outro ponto importante sobre o pensamento de Gonzales (1988) revela também a existência do racismo como um sintoma da neurose cultural brasileira, que nega a nossa própria “ladinoamefricanidade” (p.69). Na escola, isso pode acontecer ao classificar saberes que incluem por exemplo, a *cultura popular* e o *folclore nacional*, como contribuições menos relevantes do que outras já estabelecidos dentro de um pensamento eurocêntrico, como “importantes”, minimizando contribuições culturais negras e indígenas e das demais culturas de outros povos que compõem o ambiente escolar, em outras palavras, desmascarar a ideologia do branqueamento, que persiste desde os tempos do colonialismo.

O estudo de Walsh (2013) junto a outros autores, adota uma postura política, enraizada nas lutas da existência e do viver (p. 39 [Tradução nossa]), sua contribuição para o estudo das migrações no ambiente escolar estão na promoção da interculturalidade crítica, propondo a ideia de uma escola como um espaço de diálogo e re-existência das minorias.

Para os estudantes, o diálogo intercultural na escola desperta o senso de valorização do “outro”, que para Walsh (2013), é definida como uma prática de re-humanização diante das estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade dos seres humanos, uma forma de “desaprender” o que é imposto e assumido e de reconstituir o ser (p. 39 [Tradução nossa]). A ideia da escola como espaço-fronteira nesse sentido, refere-se não a algo delimitado, mas sim de um caminhar sob diferentes perspectivas epistemológicas¹.

Desse modo, Santos (2019) reconhece que os conhecimentos resgatados pelas epistemologias do Sul são técnica e culturalmente intrínsecos a determinadas práticas - as práticas da resistência contra a opressão. Ele afirma estarem incorporados em práticas sociais (p.20). O pensamento decolonial nas práticas pedagógicas propõe a igualdade entre os saberes que se manifestam na sala de aula, instiga ao debate, à reflexão, ao reconhecimento da diversidade e a valorização das identidades, rompendo com hierarquias culturais que contribuem para o silenciamento cultural de diferentes grupos. Portanto, para Santos (2019),

O Sul que se opõe ao Norte não é o sul constituído pelo norte como vítima, e sim o sul que se revolta a fim de ultrapassar o dualismo normativo vigente. A questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder que os habitam. As epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias de poder. (Santos, p.26)

A adoção de um currículo escolar na perspectiva decolonial pode significar a “libertação” de saberes, um gesto intrinsecamente político, que cria novas pontes para se construir relações, o combate ao racismo e a tantas outras formas de violência que perpetuam nas raízes mais profundas de cada ser que algum dia pisou no chão de uma terra colonizada.

A Trajetória da Diáspora Warao em Mato Grosso: Vulnerabilidade, Resistência e Desafios Institucionais

A trajetória do povo indígena venezuelano Warao para Cuiabá, Mato Grosso, é parte de um complexo movimento de deslocamento forçado que se intensificou na segunda metade da década de 2010, impulsionado pela crise na Venezuela (Nexo Jornal, 2024; Realize Editora, 2021). Os Warao, cujo nome significa "povo da água" em sua língua materna (SETADES, 2021), são originários do Delta do Rio Orinoco (SETADES, 2021). Sua mobilidade não é uma característica original, mas decorreu de intervenções em seu território a partir dos anos 1960 e se intensificou após os anos 1990, com seu deslocamento para cidades venezuelanas (Realize Editora, 2021).

O caminho para Cuiabá frequentemente envolveu uma parada prévia, com algumas famílias chegando ao Brasil em 2017 e permanecendo em Manaus por cerca de três anos (Realize Editora, 2021). O deslocamento para a capital mato-grossense foi motivado por informações de parentes que indicavam uma situação melhor (Realize Editora, 2021). Uma família fez o trajeto Manaus – Porto Velho – Cuiabá, chegando em outubro de 2020 (Realize Editora, 2021). Em Cuiabá, os Warao enfrentam extrema vulnerabilidade, incluindo problemas de moradia, saúde e emprego (RDNEWS, 2024; Ministério Público, 2024; YouTube, 2024). O líder de uma comunidade relatou dificuldades com salários baixos e insuficientes (RDNEWS, 2024), e um grupo de cerca de 50 famílias viveu por quase dois anos sob abrigos de lona (RDNEWS, 2024). Em uma iniciativa interinstitucional, a Prefeitura de Cuiabá cedeu uma área de 3,5 hectares para a construção da que será a primeira aldeia indígena urbana do Centro-Oeste a abrigar famílias Warao, representando um marco

importante na garantia de seus direitos (Prefeitura de Cuiabá, 2024; Ministério dos Povos Indígenas, 2024).

O acolhimento desses migrantes desafia os serviços públicos tradicionais, especialmente em relação à prática da coleta (entendida por muitos como mendicância) e à necessidade de adaptar-se a novos contextos sociais e culturais. As crianças Warao enfrentam dificuldades na escola, como problemas de aprendizagem, infraestrutura inadequada e falta de materiais básicos. Em resposta, os próprios venezuelanos começaram a oferecer aulas de reforço de alfabetização e de suas línguas espanhol e Warao (Revista Travessia, 2024).

O Olhar Decolonial: a Escola como Instituição Moderno-Colonial

As Epistemologias Decoloniais fornecem o quadro crítico para a compreensão da inclusão de estudantes migrantes e indígenas, como os Warao, no sistema educacional brasileiro. A perspectiva decolonial argumenta que as estruturas educacionais são historicamente moldadas pela lógica moderno-colonial, que universaliza e impõe o conhecimento e as práticas ocidentais como superiores. Essa imposição marginaliza, desvaloriza e, por vezes, torna invisíveis as culturas e os saberes de grupos subalternizados, como é o caso dos estudantes venezuelanos. Ao não reconhecer e valorizar o diverso capital cultural desses estudantes, o sistema educacional pode inadvertidamente perpetuar o que Pierre Bourdieu (1990) chamou de violência simbólica — uma dominação sutil manifestada em preconceitos e microagressões cotidianas.

Nesse contexto, a escola, especialmente a EE Professora Eliane Digigov Santana com sua alta concentração de migrantes, deve ser reconfigurada como um Espaço-Fronteira. Este conceito designa o lugar de emergência de "lutas por reconhecimento" e de "hibridismo cultural" (SOL-SBC, 2024), onde as identidades não são passivamente assimiladas, mas sim constantemente negociadas entre o *habitus* dos estudantes venezuelanos e o dos colegas locais. O Espaço-Fronteira é, portanto, um ambiente de interação que demanda a transformação da própria instituição, promovendo a criação de pontes e o intercâmbio de saberes e experiências, enriquecendo o ambiente escolar para todos os estudantes. Essa abordagem é fundamental para combater a estigmatização e a xenofobia, transformando a escola em um local de combate às desigualdades e à desvalorização cultural.

A Cultura como Campo de Batalha

A perspectiva teórica de Marilena Chauí (2001) sobre a cultura constitui um arcabouço analítico indispensável para desvelar as dinâmicas de poder e as manifestações de xenofobia (REDALYC, 2019) inerentes ao ambiente escolar. Longe de ser um domínio neutro de convivência, a cultura, na visão da filósofa, é apresentada como um espaço onde se travam intensas lutas pelo poder, pela legitimidade do saber e, fundamentalmente, pela dominação ideológica (Chauí, 2001). A escola, enquanto instituição do Estado responsável pela difusão e legitimação de uma cultura que historicamente se consolidou como hegemônica e universal, torna-se, assim, um dos principais palcos onde essa batalha é encenada, frequentemente operando como um instrumento de massificação e de controle social (Chauí, 2001).

Neste cenário de confronto cultural, a inclusão precária ou a invisibilização da cultura, da língua espanhol e Warao e dos saberes dos estudantes migrantes e indígenas venezuelanos pela escola não é um simples lapso pedagógico, mas uma manifestação direta dessa dominação. O currículo, as regras de convívio e as práticas docentes, ao negligenciarem ou subestimarem o capital cultural trazido por estudantes Warao – que engloba sua cosmologia, seu idioma e sua rica experiência de resistência –, acabam por impor a cultura local/nacional como única referência válida (Bourdieu, 1990). Esse processo gera uma forma sutil, mas persistente, de exclusão que reforça a violência simbólica (Bourdieu, 1990), onde o estudante é levado a desvalorizar sua própria identidade em favor daquela imposta pela instituição. A crítica de Chauí (2001) é clara ao demonstrar que a neutralidade cultural na educação é uma falácia.

Dessa forma, o olhar de Chauí (2001) impõe que a escola, no caso específico da EE Eliane Digigov Santana, atue como um agente de contracultura, reconhecendo a presença da comunidade Warao não como um problema a ser "resolvido", mas como uma fonte de enriquecimento e um desafio ao *status quo*. A cultura Warao deve ser integrada e valorizada como uma forma de resistência e um valor a ser debatido no espaço escolar. É importante que a escola se posicione ativamente no combate à retórica discriminatória e xenofóbica (Periodicos.UFSM, 2021; Redalyk, 2019), transformando o espaço de potencial dominação em um legítimo Espaço-Fronteira de negociação e reconhecimento mútuo. Somente ao abraçar essa luta cultural e ao questionar suas próprias bases hegemônicas, a instituição de

ensino poderá avançar de um modelo de mera "integração" para uma "inclusão" real e decolonial (Rocha & Mendes, s.d.), honrando a complexidade da experiência migratória.

Território, Comunidade e Mediação

Para além da análise da dominação cultural exposta pelo prisma de Chauí, é importante examinar a dimensão espacial e social da experiência migratória dos Warao na rede de ensino de Mato Grosso. Para tal, este segmento articula o referencial teórico de Cícera Peruzzo (s.d.) sobre comunicação comunitária, território e mediação, e a sociologia da cultura de Renato Ortiz (1992, 1999) para aprofundar a dinâmica da polifonia cultural. Peruzzo (s.d.) aborda o território não apenas em sua acepção geográfica e ou administrativa, mas principalmente como um espaço de pertencimento, de interação comunicativa e de negociação de sentidos.

Da mesma forma, o conceito de comunidade transcende a simples proximidade física, sendo entendido como um campo de forças que se articula em torno de experiências compartilhadas, laços identitários e, de uma capacidade de agência e mobilização coletiva. A aplicação desse binômio — território e comunidade — é vital para compreender a reconfiguração da EE Professora Eliane Digigov Santana como um dos principais lócus de diáspora Warao em Cuiabá.

A concentração de estudantes venezuelanos, na EE Eliane Digigov Santana transforma a escola em um Território em Movimento ou Território de Diáspora. Este território é atravessado por tensões resultantes do choque entre o *habitus* cultural e social Warao — marcado pela língua materna, pelas práticas coletivas e pela cosmologia indígena — e o *habitus* escolar e cultural local (Bourdieu, 1990). Nesse contexto, a escola deixa de ser uma instituição homogênea e se torna um espaço onde as identidades são obrigadas a se confrontar e se renegociar.

É nesse ponto de fricção que a contribuição de Renato Ortiz (1992, 1999) se torna indispensável. O sociólogo argumenta que, em sociedades complexas, a cultura manifesta-se em termos de polifonia ou contrafonia, no qual múltiplas vozes culturais coexistem, mas nem todas possuem o mesmo peso ou a mesma legitimidade. Na EE Eliane Digigov Santana, a presença de 95 estudantes venezuelanos (SEDUC-MT, 2024) gera uma polifonia cultural inédita: a língua Warao e o espanhol irrompem no espaço do português, as práticas culturais de coleta e os hábitos sociais venezuelanos confrontam a ordem escolar brasileira. O desafio,

portanto, não é meramente contabilizar essas vozes (o que seria integração), mas garantir que a voz Warao se eleve em uma contrafonia legítima, ou seja, que sua identidade e cultura não sejam apenas toleradas, mas reconhecidas institucionalmente como saberes válidos, em um ato decolonial (Mignolo, 2011).

A formação da comunidade venezuelana no ambiente escolar, conforme a perspectiva de Peruzzo (s.d.), é uma resposta direta à vulnerabilidade e à necessidade de reconhecimento. A experiência compartilhada da migração forçada (Phelps, 2014), somada às barreiras enfrentadas no país de destino (como a xenofobia e a dificuldade linguística), atua como catalisador para a solidificação de laços internos (TRAVESSIA, 2000). Essa articulação comunitária se traduz em ações de resistência e auto-organização, a exemplo das iniciativas citadas de reforço escolar e ensino da língua Warao pelos próprios venezuelanos (Revista Travessia, 2024). Tais ações não são apenas pedagógicas; são atos de mediação cultural e de afirmação identitária que garantem a sobrevivência do capital cultural do grupo (Chauí, 2001).

Por fim, a mediação, o terceiro pilar do referencial de Peruzzo (s.d.), emerge como a chave para o sucesso da inclusão. A escola tem o papel institucional de mediar a relação entre a cultura dominante (que impõe o *habitus* escolar) e a cultura migrante/indígena, evitando que o processo de acolhimento se torne um mero processo de assimilação e silenciamento da polifonia venezuelana. A mediação eficaz exige a capacitação de professores e funcionários para atuarem com a diversidade (PERIODICOS.UFSM, 2021) e o reconhecimento de que as dificuldades de aprendizagem não são inerentes ao estudante, mas barreiras criadas pelo sistema (Rocha & Mendes, s.d.).

Se essa mediação falha, a escola, ao invés de promover o encontro de saberes (decolonialidade), reforça a hierarquia e o desmonte da comunidade. Portanto, a efetivação do Espaço-Fronteira depende criticamente de a escola assumir seu papel como mediadora ativa, transformando o Território em Movimento em um espaço legítimo de coexistência e coaprendizagem, onde as epistemologias Warao encontrem o devido lugar de voz e reconhecimento. A complexidade dessa dinâmica reitera que a inclusão bem-sucedida é um projeto de transformação sistêmica, e não um fardo individual.

Abordagem Metodológica: a Escola como Território de Disputa Cultural e a Cartografia Decolonial

A pesquisa no campo dos estudos de cultura e educação aborda a escola a partir de múltiplas e distintas dimensões. Ela a compreende não apenas como um discurso materializado no currículo, mas também estuda a prática pedagógica como uma ação cultural. É fundamental entender a escola nessa perspectiva, pois ela se revela como um território de múltiplas dimensões e disputas culturais.

Nesta linha, um estudo exemplar utilizou a cartografia para mapear a experiência de um grupo de estudantes. O objetivo foi identificar os "territórios" dentro da escola onde eles buscavam proteção, expressavam suas perspectivas ou denunciavam a opressão. A pesquisa, conduzida por Santos (2023), revelou que certos espaços, como os banheiros, eram territórios simultâneos de sociabilidade, resistência e enfrentamento. Nesses locais, os estudantes deixavam marcas, como frases e desenhos artísticos, que criticavam o ambiente escolar e respondiam a ofensas.

Enquanto muitos pesquisadores da educação tradicionalmente focam no currículo, no livro didático ou na fala do professor, a abordagem proposta é fazer a cartografia do território escolar para localizar espaços específicos: o território hostil, o território afetivo de sociabilidade e o território de resistência, e como estes são ocupados pelos estudantes. Essa perspectiva é essencial e pode ser aplicada, por exemplo, ao estudo do estudante migrante, como o venezuelano. Assim como o estrangeiro ou o indivíduo dissidente por gênero, raça, etnia ou procedência regional e nacional, o migrante precisa sobreviver na escola, que é um lugar de disputa. É preciso notar as estratégias culturais desses estudantes para se manterem como grupo e resistirem a um ambiente hostil – no caso de Cuiabá, por exemplo, a própria cidade pode ser um território de crítica e observação enviesada.

O estudante migrante possui uma perspectiva cultural e comunicacional própria, expressa em suas falas, escritos e marcas deixadas. Se o pesquisador conseguir captar e interpretar essas marcas – que são evidências de sobrevivência, afetividade e sociabilidade –, a hipótese de pesquisa deve partir do pressuposto de que a escola não é suficientemente acolhedora ou inclusiva, mas sim um território de disputa cultural.

Uma pesquisa nessa linha, coerente com os estudos de cultura, deve fugir da metodologia superficial da educação tradicional, que muitas vezes se limita a entrevistar professores. A crítica é que, ao serem entrevistados, os docentes tendem a fornecer um

discurso institucional filtrado, que nem sempre reflete sua prática real. Propõe-se, então, hibridizar a cartografia com a etnografia escolar para buscar a materialidade desses elementos: as marcas deixadas pelos estudantes, que muitas vezes passam despercebidas, mas que significam muito sobre suas vivências e estratégias de sobrevivência na escola.

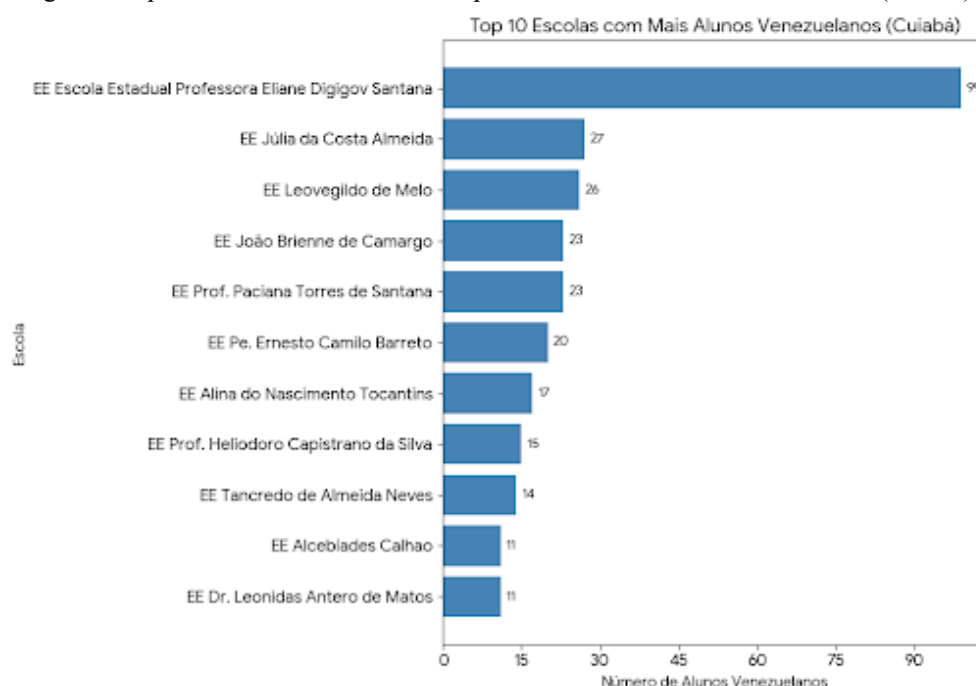
Ao adotar essa abordagem, o pesquisador se alinha com a área dos estudos de cultura, que vê a escola como um lugar culturalmente conflituoso e em disputa por identidades e sentidos. A pesquisa deve utilizar elementos conceituais e metodológicos que permitam captar o que é invisível – as marcas culturais que o documento oficial ou o depoimento do professor não revelam. A real posição da escola e a interação com os estudantes venezuelanos não serão encontradas no discurso oficial – que pode ser burocraticamente "inclusivo" – mas sim no lugar de sociabilidade e vivência. O pesquisador pode captar isso por meio da observação, da cartografia e da interação criativa com o grupo, evitando a entrevista formal.

A escola é um lugar de produção permanente de discursos distintos e de práticas ressignificadas pelos atores por meio de práticas culturais. As marcas deixadas podem se tornar evidências para estudar a sociabilidade, a identificação e a relação dos estudantes venezuelanos com o ambiente escolar. O caminho criativo e produtivo, portanto, é não reproduzir a pesquisa burocrática e superficial da educação tradicional, mas sim adotar um recorte etnográfico e cartográfico, próprio de um pesquisador situado nos estudos de cultura.

Análise dos Desafios e Tensões na EE Professora Eliane Digigov Santana

A Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana emerge no contexto de Cuiabá como um ponto de concentração da migração venezuelana, transformando-se em um foco de intensas tensões e desafios.

Figura 2 Top 10: Escolas com números expressivos de estudantes venezuelanos (Cuiabá).



Nota. Coordenadoria do censo escolar do estado de Mato Grosso

A alta concentração de estudantes venezuelanos na unidade escolar — que chega a 26,7% das matrículas migrantes em Cuiabá — deve ser interpretada como a emergência de um "campo de forças" dinâmico (Bourdieu, 1990; Ortiz, 1992, 1999). Este campo, por um lado, favorece o apoio mútuo e o fortalecimento do sentido de comunidade entre os migrantes, mas, por outro lado, impõe exigências urgentes de adaptação à escola, especialmente em relação à barreira linguística e à formação de professores.

Um desafio adicional e significativo imposto à EE Eliane Digigov Santana e aos estudantes migrantes é a obrigatoriedade de participação em avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de âmbito federal, e o CAED/AVALIA-MT, de âmbito estadual. Os estudantes venezuelanos são exigidos a participar dessas provas em condições de igualdade com os estudantes locais, apesar de enfrentarem a barreira linguística e as dificuldades decorrentes da interrupção escolar e da adaptação a um novo sistema de ensino. Essa participação, sem as devidas adequações e mediações pedagógicas, pode desvalorizar o desempenho dos estudantes e impactar negativamente os indicadores da escola.

No cotidiano escolar, a presença massiva do *habitus* Warao/venezuelano, que difere do padrão cultural local, torna o ambiente suscetível à manifestação da violência simbólica e da xenofobia. A violência simbólica (Bourdieu, 1990) atua quando a escola, ao não

reconhecer e valorizar o capital cultural e a língua materna dos estudantes Warao, desqualifica tacitamente sua identidade e seus saberes. Esta desvalorização é agravada pela xenofobia, que se manifesta em comportamentos como "piadas maldosas" dentro da escola, sendo uma barreira real que dificulta a interação e o engajamento dos estudantes migrantes. Tal contexto reforça a necessidade de combater ativamente a retórica discriminatória.

Diante dessas barreiras, emergem importantes iniciativas de resistência e adaptação por parte do próprio grupo migrante e do poder público. A resposta do grupo Warao se configura como um ato de autonomia e resistência, por exemplo, através da auto-organização para garantir o reforço escolar e o ensino da língua materna (Revista Travessia, 2024). No âmbito institucional, a discussão sobre a criação de um "Centro Estadual de Referência Educacional para imigrantes, refugiados e indígenas" pela SEDUC-MT e UNICEF aponta para o reconhecimento da necessidade de um sistema que se adapte (inclusão), e não o contrário. Embora a criação formal do Centro não tenha sido confirmada, a proposta (discutida em 2020) buscava promover a certificação de escolaridade e oferecer atendimento multidisciplinar, refletindo a busca por uma política de inclusão mais estruturada.

Considerações Finais

A partir deste estudo, considera-se que o fenômeno da migração no Sul Global está intrinsecamente ligado à *colonialidade do poder* (Quijano, 2005), a qual se manifesta, diante das estruturas sociais, em formas que variam da mais sutil à mais violenta, indo muito além de eventos isolados e acidentais. Neste sentido, a escola, enquanto um espaço de trocas e saberes distintos entre culturas diversas, configura-se como o lugar estratégico onde o pensamento decolonial deve atuar. É fundamental que, neste ambiente, ocorra o rompimento com as construções sociais que reproduzem um saber eurocêntrico como o único válido, combatendo a ignorância e a invisibilidade impostas às culturas presentes, sejam elas afro-brasileiras, indígenas ou migrantes.

Apesar da legislação humanitária brasileira (Lei nº 13.445/2017 e Lei nº 13.684/2018) ter consolidado uma perspectiva de direitos para migrantes, o maior desafio na prática reside na adaptação e na garantia do acesso pleno a esses direitos. Neste contexto, a escola se apresenta como um espaço histórico e político de diálogo fundamental para a superação dessas barreiras. Para a efetivação da descolonização do saber e do currículo, é de suma importância que a prática pedagógica adote perspectivas ampliadas, conforme abordado neste

estudo. Tais perspectivas incluem a pedagogia crítica proposta por Freire (1987), o reconhecimento da Amefricanidade (Gonzales, 1988) do continente e a valorização da polifonia cultural, alinhada às epistemologias do Sul (Santos, 2019), combatendo ativamente a ideologia do branqueamento e o silenciamento cultural.

A análise da experiência dos estudantes venezuelanos Warao na rede estadual de ensino de Cuiabá, especialmente na EE Professora Eliane Digigov Santana, evidencia que a inclusão bem-sucedida transcende a mera formalidade da matrícula. A trajetória do povo Warao, marcada pelo deslocamento forçado (Phelps, 2014) e pela busca de sobrevivência em um novo território (Realize Editora, 2021), impõe à escola a necessidade urgente de se assumir como um verdadeiro Espaço-Fronteira. Esta é a tese central defendida por este estudo: a negociação cultural, e não a assimilação, deve ser a norma institucional. O conceito de Espaço-Fronteira se concretiza no campo de forças onde o *habitus* dos migrantes (Bourdieu, 1990) colide com a estrutura escolar, gerando a polifonia (Ortiz, 1999) de saberes, línguas e necessidades.

As implicações dessa perspectiva são essencialmente decoloniais. Superar a xenofobia e a violência simbólica (Bourdieu, 1990) que desvalorizam o capital cultural dos alunos Warao requer uma ruptura com a lógica moderno-colonial do sistema educacional (Mignolo, 2011). Isso exige uma prática pedagógica que se guie pelas epistemologias decoloniais, valorizando a cultura como um campo de resistência (Chauí, 2001) e reconhecendo o agrupamento de alunos na EE Eliane Digigov Santana como a formação de uma comunidade (Peruzzo, s.d.) em diáspora. É por meio da mediação ativa da escola (Peruzzo, s.d.) que as dificuldades estruturais, como a barreira linguística e a participação em avaliações padronizadas de larga escala como o SAEB, podem ser tratadas não como falhas individuais, mas como barreiras sistêmicas (Rocha & Mendes, s.d.) a serem minimizadas.

A complexidade dessa dinâmica reitera que a inclusão bem-sucedida é um projeto de transformação sistêmica, e não um fardo individual. Por isso, este trabalho aponta para a necessidade de ações mais robustas e coordenadas, a partir de políticas educacionais que valorizam a pessoa e as suas experiências de vida. É importante investir em políticas públicas que promovam a educação intercultural e a capacitação docente (PERIODICOS.UFSM, 2021), indo além das intenções de discussão sobre centros de referência (SEDUC-MT, 2024). A inclusão real exige que o Estado de Mato Grosso avance na concretização de estruturas de apoio que atendam à singularidade dos Warao, transformando o potencial Território de

Diáspora em um polo de desenvolvimento intercultural, garantindo que a escola seja, de fato, um lugar de inclusão e não apenas de integração (Rocha & Mendes, s.d.).

Espera-se que este estudo contribua para a fundamentação de práticas pedagógicas decoloniais, instigando o debate e a reflexão sobre o currículo para que ele se torne um campo de valorização das identidades, em que os saberes de todos os povos – orais, populares, indígenas e dos próprios migrantes – sejam dignos de valor e reconhecimento.

Referências

Acnur. (2024). Dados: refugiados no Brasil e no mundo. ACNUR. <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>

Baeninger, R. A. F. (2018a). O Brasil na rota das migrações do século XXI. In R. A. F. Baeninger (Org.), *Migrações: Um olhar de geógrafos*. NEPO/UNICAMP.

Baeninger, R. A. F. (2018b). Migrações internacionais no Brasil: O fluxo de venezuelanos. *Travessia - Revista Do Migrante*, 31(79).

Bourdieu, P. (1990). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.

Brasil. (2017). Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Institui a Lei de Migração). *Diário Oficial da União*. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/leis2>

Brasil. (2018). Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018 (Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências). *Diário Oficial da União*. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/leis2>

Chauí, M. de S. (2001). *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas* (7. ed.). Cortez.

Clochard, O. (2007). *La crise des migrants: Une urgence humanitaire*. Documentation Française.

Costa, M. L. C. (2011). O mapa de ponta-cabeça. In *Anais do World Congress on Communication and Arts* (pp. 193–197). World Congress on Communication and Arts.

Falleiros, A. M. (2023). A imigração venezuelana na perspectiva da educação e da escola. *Revista FT*. <https://revistaft.com.br/a-imigracao-venezuelana-na-perspectiva-da-educacao-e-da-escola/>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Paz e Terra.

García, J. T. (1943). *América invertida* [Desenho]. Museo Torres García, Montevideu, Uruguai. Retirado de Centro Cultural La Moneda: <https://www.cclm.cl/exposicion/joaquin-torres-garcia/>

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92(93), 1–13.

Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Ministério do desenvolvimento. (2024). *Operação Acolhida: Relatório de Atividades*. Ministério do Desenvolvimento.

Museu da imigração. (2020). *Observatório das migrações: Migração venezuelana no Brasil*. Museu da Imigração.

Nexo jornal. (2024). A crise Warao: como um povo indígena venezuelano busca refúgio no Brasil. [Referência jornalística].

Ortiz, R. (1992). *Românticos e folclóricos*. Brasiliense.

Ortiz, R. (1999). *O mundo deserto em construção*. Brasiliense.

Periodicos.UFSM. (2021). Xenofobia e violência simbólica na escola: O caso dos estudantes migrantes. [Referência de periódico acadêmico].

Peruzzo, C. M. K. (s.d.). *Comunicação e comunidade: Conceitos e práticas*. [Referência teórica sem data explícita].

Phelps, S. (2014). *Forced Migration and Refugee Studies*. Oxford University Press.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Landier (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 107–130). CLACSO.

RDNEWS Portal de Notícias. (2024). Comunidade Warao em Cuiabá: desafios e conquistas. [Referência jornalística].

Realize Editora. (2021). *A trajetória do povo Warao em Mato Grosso*. [Referência de publicação].

Sistema de Información Científica Redalyc. (2019). A retórica da discriminação: Análise da xenofobia em contextos migratórios. [Referência de periódico acadêmico].

Revista Travessia. (2024). Auto-organização e resistência Warao na diáspora. [Referência de periódico].

Rocha, S. R. P., & MENDES, G. M. L. (s.d.). *Integração ou inclusão? uma reflexão sobre a garantia do direito à educação de crianças migrantes*. [Referência acadêmica sem data explícita].

Santos, A. N. (2023). *Territorialidades e interseccionalidades de mulheres trans prostitutas na cidade de Macapá-ap**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amapá.

Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*. Autêntica Editora.

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. (2024). *Relatório de matrículas de alunos migrantes na rede estadual de ensino de Cuiabá*. [Documento interno da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso].

Secretaria de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social. (2021). *Povo Warao: cultura e deslocamento*. [Referência de órgão governamental].

Biblioteca Digital da Sociedade Brasileira de Computação. (2024). O Espaço-Fronteira na comunicação: hibridismo e lutas por reconhecimento. In *Anais do Congresso SOL-SBC*. [Referência de anais de congresso].

Travessia - Revista do Migrante. (2000). *A experiência migratória e a construção de laços de solidariedade*. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios.

Universidade Federal de Mato Grosso. (2024). *Articulação institucional para o acolhimento de migrantes*. [Referência institucional].

Xavier, J. (2025, 28 de janeiro). Migrantes e refugiados no Brasil. *Fiocruz Brasília*. <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/radis-de-janeiro-destaca-reconhecimento-dos-direitos-de-migrantes-e-refugiados-no-brasil/>

ⁱ Essa definição contemporânea e crítica enfatiza a funcionalidade da epistemologia na sociedade, ela questiona como o conhecimento é criado partindo da ideia de quem o produz para que ele seja aceito ou não socialmente.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 23/01/2026

Aprovado em: 18/02/2026

Publicado em: 17/03/2026

Received on January 23th, 2026

Accepted on February 18th, 2026

Published on March, 17th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lesmo, N. B. N., Oliveira, R. A. C., & Almeida, C. D. (2026). Migração, Epistemologias Decoloniais e a Escola como Espaço-Fronteira. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20492.

ABNT

LESMO, N. B. N.; OLIVEIRA, R. A. C.; ALMEIDA, C. D. Migração, Epistemologias Decoloniais e a Escola como Espaço-Fronteira. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20492, 2026.