

Interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise do Espaço de Bitita¹

Lucas Rech da Silva²

Orcid: 0000-0003-1284-3649

Resumo

Este trabalho analisa, a partir da Interculturalidade Crítica Decolonial, algumas das práticas educacionais da escola paulistana EMEF Espaço de Bitita, reconhecida internacionalmente por suas boas práticas de inclusão de estudantes migrantes. A etnografia, realizada entre 2019 e 2021, destaca como a escola implementou abordagens interculturais e decoloniais em um contexto de diversidade cultural e desafios sociais em meio à pandemia. A diversidade existente nas escolas brasileiras, intensificada também por fluxos migratórios, exige práticas educacionais que respondam aos desafios das desigualdades sociais e do legado colonial. O Espaço de Bitita é notável por iniciativas como os projetos *Escola Apropriada*, *Rádio de Bitita*, *Discutindo gênero para uma cultura de paz* e os *Roteiros de Aprendizagem*, que incorporam elementos das culturas migrantes ao currículo, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. A etnografia utiliza a Teoria Modernidade/Colonialidade e a Interculturalidade Crítica Decolonial para analisar como a instituição desafia estruturas de poder coloniais através de suas ações e iniciativas. Durante o estudo, a escola enfrentou desafios como uma enchente e a pandemia de Covid-19, revelando a complexidade de implementar uma educação justa em um contexto de desigualdades estruturais. A pesquisa contribui para a Antropologia da Educação, oferecendo *insights* sobre como as escolas podem valorizar a diversidade cultural e desafiar estruturas coloniais. A experiência etnográfica mostrou que a educação intercultural crítica não apenas reconhece a diversidade, mas busca transformar as relações de poder, promovendo uma sociedade equitativa e democrática. Bitita exemplifica como práticas educacionais inovadoras podem surgir em resposta a desafios, promovendo uma educação inclusiva e culturalmente sensível.

Palavras-chave

Interculturalidade crítica decolonial – Etnografia em educação – Pedagogia crítica – Espaço de Bitita – Antropologia da Educação.

1- Disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no banco de dados SciELOData e pode ser acessado em: <https://doi.org/10.48331/SCIELODATA.ETWH46>

2- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Ribeirão das Neves. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: lucas.rech@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551291294por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Critical Decolonial Interculturality as an analytical lens for the Espaço de Bitita

Abstract

This article examines, through the lens of Critical Decolonial Interculturality, selected educational practices at the São Paulo municipal school EMEF Espaço de Bitita, internationally recognized for its effective inclusion of migrant students. The ethnography, conducted between 2019 and 2021, highlights how the school implemented intercultural and decolonial approaches in a context of cultural diversity and social challenges amid the pandemic. The diversity present in Brazilian schools, further intensified by migratory flows, demands educational practices that respond to the challenges posed by social inequalities and the colonial legacy. Espaço de Bitita stands out for initiatives such as the projects Escola Apropriada, Rádio de Bitita, Discutindo gênero para uma cultura de paz, and the Roteiros de Aprendizagem, which incorporate elements of migrant cultures into the curriculum, fostering an inclusive and respectful environment. The ethnography draws on Modernity/Coloniality Theory and Critical Decolonial Interculturality to analyze how the institution challenges colonial power structures through its actions and initiatives. During the study, the school faced challenges such as flooding and the Covid-19 pandemic, revealing the complexity of implementing a just education within a context of structural inequalities. The research contributes to the Anthropology of Education by offering insights into how schools can value cultural diversity and contest colonial structures. The ethnographic experience demonstrated that critical intercultural education not only acknowledges diversity but also seeks to transform power relations, promoting a more equitable and democratic society. Bitita exemplifies how innovative educational practices can emerge in response to challenges, advancing inclusive and culturally responsive education.

Keywords

Decolonial Critical Interculturality – Educational ethnography – Critical pedagogy – Espaço de Bitita – Anthropology of education.

Introdução

Em um mundo frequentemente dominado por notícias trágicas e desalentadoras, a análise de experiências exitosas assume um papel fundamental. Como antropólogo e professor, penso ser essencial destacar e compartilhar histórias positivas que demonstram resiliência e inovação crítica em comunidades escolares. Esses exemplos bem-sucedidos iluminam o potencial humano para superar adversidades e servem como fontes de inspiração e de esperar, tal como nos ensina Freire (1970). Em detrimento disso, adianto que neste texto há menções nominais à escola e também a outros participantes

da pesquisa, pois, na perspectiva de amplificar uma experiência exitosa, não faria sentido subtrair a referência aos nomes dos envolvidos na construção desta pesquisa.

Ao divulgar essas vivências, promovemos uma visão mais equilibrada da realidade, mostrando que, apesar dos desafios e dificuldades, há iniciativas e projetos que estão efetivamente transformando vidas e construindo novos futuros. Essas histórias de práticas exitosas de educar têm o poder de inspirar outros a adaptar e/ou replicar soluções criativas e eficazes, contribuindo para a construção de legados positivos no mundo. Ao amplificar vozes e boas experiências, criamos uma rede de (re)conhecimento e motivação que pode desencadear mudanças em escala local e global.

Nesse sentido, o presente texto é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado defendida em 2022 e realizada ao longo de dois anos (2019-2021), que investigou como uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) paulistana alcançou reconhecimento internacional como espaço de boas práticas de inclusão de estudantes migrantes. A tese resultante da pesquisa oferece uma análise aprofundada das práticas educacionais da escola Espaço de Bitita³, mas neste texto apresento e analiso como a instituição implementou abordagens interculturais e decoloniais em um contexto de diversidade cultural e desafios sociais, recebendo, por isso, reconhecimento nacional e internacional por seu trabalho. Tal pesquisa nasceu de uma dissertação de mestrado que analisou a (ex)inclusão de estudantes migrantes haitianas em uma escola estadual de Caxias do Sul (Silva, 2018), onde se verificou a existência de inúmeras violências estruturais e psicológicas (Fanon, 2015, 2020) no processo de escolarização de estudantes oriundos do fluxo migratório haitiano para o Brasil em meados dos anos de 2010.

A crescente diversidade cultural nas escolas brasileiras, intensificada pelos fluxos migratórios contemporâneos, demanda uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais, o currículo e a cultura escolar (Silva, 2023). A necessidade desse trabalho se fundamenta na urgência de desenvolver abordagens educacionais que respondam efetivamente aos desafios apresentados pelas diversidades emergentes no *chão das escolas*⁴ brasileiras, em um contexto de desigualdades sociais e legados coloniais persistentes. Como argumenta Candau (2008, p. 13), “[...] a interculturalidade crítica orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. Ou seja, nos complexos contextos urbanos e sociais de nosso tempo, a interculturalidade crítica se torna uma ferramenta para semear e construir experiências de educação escolar que transgridem a lógica de reprodução colonial.

Nesse caminho, a EMEF Espaço de Bitita, ou apenas Bitita, é reconhecida por suas iniciativas inovadoras, como o projeto *Escola Apropriada* (EA) e a implementação de

3- A identificação do nome da escola respeita o desejo da própria gestão da instituição e é respaldada pelos princípios éticos em pesquisa na perspectiva da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece normas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

4- *Chão da escola* é uma expressão comum entre os professores da Educação Básica para se referir à complexa realidade de quem está na linha de frente da educação no país, ou seja, quem conhece o *chão da escola* é quem, de fato, melhor conhece a realidade educacional do Brasil. Por vezes, pode ser utilizada como uma forma de provocação ao Ensino Superior, à academia e à universidade, uma vez que, na perspectiva dos professores da Educação Básica, a universidade vive *encastelada na torre de marfim* e a escola, ainda que esteja logo ali ao lado, vive uma realidade muito mais complexa dos que as pesquisas acadêmicas em educação são capazes de refletir. Isso se deve à compreensão de que os indicadores de qualidade da educação e as avaliações externas não necessariamente refletem a realidade das escolas e dos estudantes.

um currículo que incorpora elementos das culturas migrantes, característica do território onde a escola está localizada. Essas práticas refletem o compromisso da escola em criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso às diversidades, alinhando-se com o que Gundara (2000, p. 9, tradução do autor) define como educação intercultural:

A educação intercultural tem a função complexa de desenvolver culturas locais dinâmicas que levam a vínculos pessoais com outras localidades e identidades. Essas tarefas exigem não apenas a democratização de instituições como escolas, mas também o desenvolvimento de culturas cívicas democráticas para que os direitos humanos de todos os cidadãos sejam protegidos. Um dos problemas discutidos é como lidar com visões dominantes e hegemônicas da educação.

Como lidar com visões dominantes e hegemônicas da educação quando visões não hegemônicas sobre o *educar*, como a apresentada aqui, são constantemente atacadas, por desafiar o *status quo* e a normatividade escolar e acadêmica das ciências humanas e sociais eurocentradas? Apesar disso, os ataques geram também impulsos dialéticos de contra-ataque que fortalecem as visões dissidentes das normas acadêmicas dominantes.

Faz parte do desafio aqui apresentado proporcionar que as visões não hegemônicas sejam reconhecidas e respeitadas pelas suas contribuições ao acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade sem negar a importância de outras perspectivas epistemológicas. Outras construções de saberes que não estejam no cânone das cátedras acadêmicas das ciências humanas e sociais, fortemente influenciadas pelo impositivo positivismo europeu e anglo-saxão, sempre terão o extenuante trabalho de justificação dos saberes, pois estes emergem às margens e nas fendas da colonialidade do saber que Quijano e o grupo Modernidade/Colonialidade nos apresentam (Ballestrin, 2013).

É por tais tensionamentos que esta etnografia crítica se torna necessária, pois, durante a realização do trabalho de campo, a EMEF Espaço de Bitita enfrentou inúmeros desafios, como uma enchente, a persistência de comportamentos sexistas entre os estudantes, o *cyberbullying*, as lutas por melhores condições de trabalho durante a pandemia de Covid-19 e os lutos gerados por ela. Esses aspectos revelam a complexidade de implementar uma educação que tenha como horizonte um projeto de sociedade justa, crítica, inclusiva e equânime em um contexto social marcado por desigualdades estruturais.

Assim, este estudo contribui, desde o campo da Antropologia da Educação, oferecendo *insights* sobre como as escolas podem promover uma educação que valorize a diversidade cultural e desafie as estruturas da colonialidade do poder⁵. Ao mesmo tempo, reconhece os desafios e as contradições inerentes a esse processo, destacando a necessidade de uma abordagem integral que considere o contexto social mais amplo em que a escola está inserida. Para compreender melhor como essas iniciativas se enquadram em um contexto teórico maior, é importante examinar a origem dos conceitos de interculturalidade crítica

5- “[...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial” (Grosfoguel, 2012, p. 126).

e decolonialidade, bem como o modo como eles se articulam na etnografia crítica em educação e se aplicam ao contexto educacional do Espaço de Bitita.

Fundamentação teórico-metodológica

Este estudo se alicerça na Teoria Modernidade/Colonialidade (MC) aplicada à educação por meio da Interculturalidade Crítica Decolonial (ICD). A presente etnografia busca aprofundar a compreensão sobre as complexas dinâmicas sociais e culturais presentes no ambiente escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Espaço de Bitita. Esta etnografia caracterizou-se, também, pela imersão prolongada em um campo específico, o que permitiu a observação participante e a construção de dados qualitativos – como entrevistas e registros de campo –, possibilitando a compreensão aprofundada dos fenômenos em seu contexto natural. Em educação, a etnografia é particularmente importante para compreender as práticas e dinâmicas pedagógicas, bem como as relações sociais e hierárquicas que se moldam no cotidiano escolar ao mesmo tempo que o constroem (Oliveira, 2023).

Conforme exposto por Mainardes e Marcondes (2011, p. 434, tradução do autor), a etnografia crítica

[...] contribui para o fortalecimento das pesquisas em educação, na medida em que pressupõe o emprego consciente e reflexivo de conceitos/categorias, tais como: igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não-seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo, entre outros conceitos/categorias que, muitas vezes, são empregados de forma acrítica e a-histórica nas pesquisas do campo da educação.

A perspectiva de etnografia proposta por Mainardes e Marcondes dialoga com a construção teórica do Grupo Modernidade/Colonialidade, também conhecida como Estudos Decoloniais, articulada por Mignolo (2005, 2010), Quijano (1992, 2005), Walsh (2007, 2009, 2013) e outros, que buscam desconstruir padrões de poder/ser/saber coloniais que persistem nas estruturas e tecidos sociais e educacionais dos territórios que sofreram com a exploração colonial durante séculos. Essa abordagem é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde as hierarquias raciais, de classe, gênero e origem continuam a moldar as experiências educacionais de estudantes nacionais e internacionais.

O conceito de colonialidade foi comentado, primeiramente, em 1989 por Aníbal Quijano (Ballestrin, 2013; Walsh, 2008, 2009; Candau, 2008). Segundo Quijano (2005, p. 342), a colonialidade

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Quijano (1992) destaca a centralidade da classificação racial/étnica na constituição e manutenção do poder capitalista global. O conceito, conhecido como *colonialidade do poder*, do *ser* e do *saber*, argumenta que as estruturas de dominação estabelecidas durante o período colonial europeu e cristão persistem e se reproduzem na atualidade, influenciando todos os aspectos da vida social, desde as relações econômicas até as subjetividades individuais e coletivas. A América, como ponto de origem desse sistema, torna-se um local crucial para entender e desafiar essas estruturas de poder.

Tal perspectiva nos leva a refletir sobre como as diferentes desigualdades estão profundamente enraizadas em nossas sociedades, tanto como resquícios históricos, quanto como elementos ativos e constitutivos das relações de poder contemporâneas. Isso implica que qualquer tentativa de transformação social ou educacional deve necessariamente abordar e desafiar essas estruturas de classificação racial/étnica. Portanto, a referida perspectiva vem como um instrumental teórico para nomear, interpretar e explicar o trabalho pedagógico que é feito e como é feito em Bitita. O que antes do trabalho de campo era apenas uma possibilidade, após a imersão tornou-se a única abordagem viável para a interpretação analítica dos dados etnográficos construídos na interação entre eu, pesquisador, e os sujeitos atuantes no campo.

A elaboração teórica é não apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui – dadas as características particulares da etnografia – num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Não queremos afirmar com isto que os conceitos teóricos “surgem” dos dados empíricos, mas que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conhecimentos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico. Na etnografia, este processo dá-se de um modo peculiar. A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como “marco”, ou seja, que delimite o processo de observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a operacionalização de variáveis é necessária. Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica (Rockwell; Ezpeleta, 1989, p. 49).

Nesse contexto, a noção da Interculturalidade Crítica Decolonial (ICD) emerge como uma resposta teórico-prática à colonialidade do poder e também como uma ferramenta de análise da etnografia crítica em educação, pois, como argumenta Oliveira (2023), a etnografia em educação deve adotar uma abordagem integral (que olhe para todos os aspectos da dinâmica social e cultural da realidade estudada), mas também crítica para que possa trabalhar com assuntos sensíveis. A interdependência entre metodologia e teoria em um texto etnográfico cria uma fundação sólida para a investigação, permitindo que o pesquisador navegue com profundidade nas complexas realidades sociais que se desenrolam no campo da educação.

Diferentemente de abordagens multiculturais mais amplas, a interculturalidade crítica decolonial busca reconhecer a diversidade, mas questionando e transformando as estruturas de poder que sustentam as desigualdades entre povos e culturas (Candau, 2008). Essa abordagem propõe uma reconfiguração radical das relações sociais, culturais

e institucionais, visando à construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa e democrática. Para isso, a prática etnográfica se coloca como um exercício crítico transformador que impacta a subjetividade dos sujeitos que a exercem, propiciando reflexões *sui generis* ao imergir em diferentes contextos culturais e sociais (Oliveira, 2023).

Desse modo, um etnógrafo é desafiado a desenvolver uma ampla compreensão para com as experiências e perspectivas dos *outros*, sem julgamentos. Logo, a etnografia crítica em educação se mostra como a ferramenta necessária para capturar e analisar as complexidades do cotidiano escolar, especialmente em contextos de mudanças e desafios.

[...] o etnógrafo educa-se em vários sentidos: adquire conhecimento, habilidade prática, um código, uma compreensão pela experiência, pela convivência e sociabilidades. Portanto, o etnógrafo “aprende”, e a etnografia “educa”. Essa é por si mesma uma experiência formadora, transformadora, “educacional”. Sem se transmutar no “outro”, o etnógrafo passa por um processo de sociabilidades, “situado” numa específica situação de contato, no qual percebe saberes e ensinamentos, desvendando e relativizando os códigos linguísticos e as fronteiras simbólicas (Dauster, 2012, p. 43).

A ICD, conforme argumenta Walsh (2009), propõe um diálogo entre culturas baseado no respeito mútuo e na igualdade, buscando questionar e tencionar as relações de poder que sustentam as desigualdades, hierarquias e diferenças entre povos e culturas. Assim, a ICD deve ser compreendida

[...] como estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importantes são seu entendimento, sua construção e seu posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos – que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação. Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural, da educação intercultural bilíngue ou, inclusive, da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitam que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes (Walsh, 2008, p.4, tradução minha).

A perspectiva da Interculturalidade Crítica Decolonial, conforme articulada por Walsh, Oliveira e Candau (2018), oferece o quadro teórico fundamental para compreender e analisar as práticas educacionais observadas em Bitita, bem como para entender a necessidade da Etnografia Crítica em Educação. Não se limitando a propor um simples diálogo entre culturas, a ICD questiona e busca transformar as estruturas que perpetuam desigualdades e discriminações através de práticas interdisciplinares, disruptivas e críticas da realidade em que está inserida sua comunidade. Essa abordagem ressoa profundamente

com a presente experiência etnográfica, na qual testemunhei esforços concretos para implementar práticas educacionais que desafiam padrões coloniais e eurocêtricos.

O Espaço de Bitita

Para falar de Bitita, iniciemos pelo nome. O *Espaço de Bitita* homenageia a Doutora *Honoris Causa* Carolina Maria de Jesus⁶ e já sinaliza um compromisso crítico e decolonial com a valorização de saberes tradicionalmente marginalizados. Aqui cabe uma primeira contextualização: à época do trabalho de campo, o nome ainda atribuído à escola era EMEF Infante Dom Henrique. Entretanto, há anos a comunidade escolar pleiteava, perante a Secretaria Municipal de Educação, a alteração do nome de forma a homenagear Carolina Maria de Jesus, que viveu parte de sua vida perto de onde hoje está localizada a escola, no Canindé. Somente em 2022, após anos de luta e depois de já defendida esta etnografia, a escola foi final e oficialmente reconhecida como EMEF Espaço de Bitita⁷.

A saber, Carolina Maria de Jesus, conhecida como Bitita em sua infância, foi uma importante escritora brasileira que desafiou todas as probabilidades. Nascida em 1914 em Sacramento, Minas Gerais, ela era descendente direta de pessoas que foram escravizadas por um sistema de opressão e exploração colonial que perdurou por mais de 300 anos da história do Brasil. Após migrar do interior de Minas Gerais para a capital paulista, Carolina viveu grande parte de sua trajetória na então favela do Canindé, onde atualmente está localizada a EMEF que a homenageia. Apesar de ter tido a vida escolar limitada à alfabetização, tornou-se uma das vozes mais poderosas e autênticas da literatura brasileira do século XX. Seu diário *Quarto de Despejo*, publicado em 1960, vendeu mais de 100.000 cópias em seu primeiro ano, sendo traduzido para catorze idiomas.

Carolina escrevia em pedaços de papel que coletava nas ruas, transformando sua realidade dura em poesia crua e honesta. Sua obra expôs as condições de vida nas favelas brasileiras e desafiou os estereótipos sobre pessoas negras e pobres no Brasil. Carolina Maria de Jesus, com sua caneta e sua determinação, provou que a literatura pode ser uma arma de transformação social e resistência cultural. Sua vida e sua obra continuam a inspirar gerações de escritores e ativistas, lembrando-nos da importância de amplificar vozes marginalizadas e reconhecer o valor da experiência vivida na produção de conhecimento.

Verso inicialmente sobre Carolina para situar o leitor sobre onde está localizada geograficamente a EMEF Espaço de Bitita. Mesmo que o território do Pari/Canindé tenha se transformado desde o tempo de Carolina, há ali remanescentes do Canindé⁸, que ainda pode ser considerado uma das periferias do centro expandido da cidade de São Paulo, mas sobretudo um bairro que mistura indústria, comércio e residências, acolhendo camadas populares que contrastam na desigualdade social e na diversidade cultural com regiões geograficamente próximas, porém socialmente distantes.

6- Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

7- O nome de alguns professores aparecem no texto com prévia autorização, bem como da gestão da escola, uma vez que esta pesquisa evidencia suas trajetórias e seu trabalho em prol de uma educação pública inclusiva no *sentido amplo*, como consta no Projeto Político-Pedagógico da escola.

8- A antiga favela do Canindé foi parcialmente destruída para dar espaço às indústrias que se instalaram no território, o que modificou o perfil do bairro.

A história do distrito do Pari está calcada nos seus imigrantes, suas profissões e atividades. Não é possível falar do bairro sem falar das inúmeras etnias que acolheu. O bairro do Pari se inscreveu na história da metrópole paulistana como um bairro operário. Sua população inicialmente era formada por portugueses e italianos. Depois da década de 1950, com o crescimento das indústrias e do comércio da região, vieram imigrantes de diversas outras nacionalidades: árabes, espanhóis, judeus, armênios, gregos e japoneses. Na década de 1980 começaram a chegar os coreanos, bolivianos e paraguaios. O distrito é composto basicamente pelos descendentes desses imigrantes, além de apresentar migrantes nordestinos, que na década de 1970 também procuraram o bairro para morar, sobretudo os cortiços (Pacca, p. 58-59).

De acordo com dados obtidos no *sítio* eletrônico da Prefeitura de São Paulo, o Canindé está inscrito no distrito do Pari, sob a subprefeitura da Mooca. Possui uma área de 2,90 km², uma população de aproximadamente 17.359 pessoas e uma densidade demográfica de 5.965 hab/km² (São Paulo, 2024).

Imagem 1 – Entrada da EMEF Espaço de Bitita



Fonte: Obra da artista chilena Verónica Ytier fotografada pelo autor (2019).

A luta da comunidade escolar para renomear a instituição representa um movimento importante de decolonização e reconexão com a sua territorialidade⁹. Enquanto o nome anterior fazia menção a um príncipe português, que simboliza o início da expansão colonial e do comércio escravagista, homenagear a Doutora *Honoris Causa* Carolina Maria

9- A territorialidade não se limita a ser uma abstração analítica ou epistemológica; ela também possui uma dimensão imaterial. Ontologicamente, como “imagem” ou símbolo de um território, a territorialidade pode atuar efetivamente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território em questão não esteja fisicamente presente (Haesbaert, 2007).

de Jesus encarna a resistência e a criatividade de uma das maiores escritoras brasileiras que viveu no próprio território da escola.

Essa mudança não é apenas simbólica, mas reflete um compromisso profundo com a valorização da história local e das vozes marginalizadas. Como relatado pelo diretor da escola em evento *online* da Cátedra de Educação Básica e da Escola da Metrópole (Núcleo de Apoio à Pesquisa do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo), Cláudio Marques, “[...] a escola precisa entender que ela é territorializada, ela está dentro de uma lógica que, inclusive, já existia antes dela” (Silva Neto, 2021). Ao escolher homenagear Carolina Maria de Jesus, a escola reconhece a rica herança cultural do território e desafia ativamente as narrativas coloniais que por muito tempo dominaram a educação brasileira, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial.

O território da escola, hoje conhecido como Pari/Canindé, foi sendo moldado pelos diferentes fluxos migratórios que a cidade de São Paulo acolheu e segue acolhendo ao longo de sua história. Carolina já descrevia diferentes nacionalidades em *Quarto de despejo*, mas, com o passar dos anos, esses fluxos foram ganhando diferentes cores e sotaques. Se nos anos de Carolina predominavam espanhóis, portugueses, armênios e migrantes regionais de outros estados do Brasil, atualmente a escola recebe diversas nacionalidades, com predomínio de países latino-americanos, depois asiáticos e africanos.

Oliveira (2023), em *Etnografia para educadores*, explora a importância da compreensão da realidade escolar por meio da observação etnográfica, destacando a necessidade de analisar não apenas as práticas institucionais, mas também as experiências vividas pela comunidade escolar. Ao longo da observação participante no cotidiano escolar de Bitita, pude entender como os educadores buscavam incluir estudantes de diversas origens culturais (mais de dez nacionalidades), bem como repensar criticamente o currículo, as relações de poder dentro da escola e as conexões com a comunidade local através do constante diálogo e da abertura da escola para a comunidade.

Essas observações etnográficas conversam com o que Walsh (2008) descreve como um projeto político, social, ético e epistêmico que visa construir modos *outros* de poder, saber, ser e viver. E, nesse sentido, a etnografia, como perspectiva teórica e metodológica, mostrou-se particularmente adequada para capturar essas nuances e complexidades, permitindo-me testemunhar de perto os desafios, as possibilidades e os limites de implementar uma educação crítica, intercultural e decolonial. Oliveira (2023) ainda sugere que a reflexão crítica proporcionada pela etnografia pode inspirar os pesquisadores a se tornarem agentes de mudança social, trabalhando pela promoção da justiça social. Essa mesma ideia pode ser transportada para a realidade dos docentes que atuam na Educação Básica.

A pedagogia crítica e intercultural de Bitita

Como cientista social que pesquisa educação, mergulhei no cotidiano de Bitita, uma escola pública de um território periférico da cidade de São Paulo, para realizar uma etnografia crítica em educação durante a maior crise sanitária do nosso tempo. Particularmente, a pesquisa ocorreu durante a crise sanitária global de Covid-19, o que impôs desafios e adaptações metodológicas. O isolamento social e as mudanças no modelo educacional

(do presencial para o Ensino Remoto Emergencial - ERE) exigiram uma reconfiguração da observação participante, que passou a incluir interações virtuais em plataformas digitais (*GoogleMeet*, grupos de *WhatsApp*, *lives* no *YouTube*, entre outras), acompanhamento de reuniões *online* e comunicação assíncrona, além dos momentos presenciais possíveis (no início e já ao final do campo), sempre respeitando os protocolos de saúde. Essa experiência etnográfica em um cenário de crise permitiu observar de perto a resiliência e a capacidade de adaptação da comunidade escolar diante das adversidades estruturais.

Durante a imersão no Espaço de Bitita, desde o final do ano letivo de 2019, ao longo do ano letivo de 2020 e no primeiro semestre de 2021, participei de inúmeras reuniões, atividades escolares, aulas, reuniões com a comunidade, reuniões da Associação de Pais e Mestres, encontros da *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), eventos culturais da escola, grupos e projetos de trabalho.

No início de 2020 estive presencialmente nas primeiras semanas de trabalhos de formação pedagógica e organização escolar, bem como nas primeiras semanas de aulas presenciais e de reuniões de boas-vindas com os familiares das turmas. Rapidamente fui acolhido como parte do grupo, um *nós* que se reconhece como defensores ativos da educação pública com qualidade social.¹⁰ Esse acolhimento, percebi, é parte fundante das práticas da escola, refletindo uma preocupação constante em garantir a todas as famílias e estudantes o melhor serviço público possível.

Um dos pilares da EMEF Espaço de Bitita é sua notável abertura, manifestada de diversas formas. Ela acolhe futuros docentes para estágios e projetos acadêmicos junto a instituições de Ensino Superior da cidade e região, como a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essa colaboração se estende a diversos projetos e parcerias com entidades do terceiro setor, movimentos sociais pela educação, organizações comunitárias, outras instituições de ensino presentes no território – a exemplo do Instituto Federal de Educação de São Paulo – e outros atores e equipamentos sociais locais.

Um dos aspectos mais marcantes da experiência de etnografar em Bitita foi observar como a escola lidou com os desafios impostos pela pandemia. Assisti educadores se adaptando rapidamente ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), atendendo estudantes por até 16 horas diárias¹¹ em distintas plataformas¹², assim como vi a dificuldade de diversos outros educadores diante dos *novos* moldes de salas de aula. Presenciei a criação da Rádio de Bitita, uma iniciativa dos professores para alcançar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, pela falta da presencialidade, estavam em processo de evasão. Essas observações colaboraram na reflexão sobre a resiliência e a criatividade dos educadores em face de circunstâncias extremamente desafiadoras.

No entanto, também testemunhei conflitos e tensões. Um incidente, ainda presencial, envolvendo um estudante flagrado com fotos íntimas de alunas e outras fotos

10- Sobre qualidade social da educação, ver Fontoura, 2021.

11- Para assegurar o acolhimento dos estudantes, dadas suas heterogêneas condições de acesso, os professores identificaram que a maior parte da comunidade discente, inserida em um cenário de vulnerabilidade econômica agravada pela pandemia, dependia dos aparelhos eletrônicos familiares para o engajamento remoto. Tal realidade demandou uma disponibilidade ininterrupta: os docentes estendiam o atendimento para além do horário convencional, prestando auxílio em finais de semana ou no período noturno, conforme a oportunidade de acesso de cada criança.

12- Para que mais estudantes pudessem estar presentes, era necessário estabelecer diferentes espaços de diálogo em diferentes plataformas digitais como *Youtube*, *Google Meet*, *Facebook* e *WhatsApp*.

de professoras retiradas das redes sociais proporcionou uma reflexão coletiva de como questões de sexualidade e gênero são abordadas no ambiente escolar em um momento em que o Estado brasileiro, através de uma ministra de Estado, defendia uma campanha de abstinência sexual durante o carnaval de 2020 (Zylberkan, 2020). Tais eventos aconteceram no mesmo espaço-tempo e destacaram a necessidade de uma abordagem crítica e abrangente para lidar com temas sensíveis como esses.

No âmbito das ações do projeto *Discutindo gênero para uma cultura de paz*, liderado pela professora de História, uma exposição fotográfica foi organizada no Espaço de Bitita, desafiando os estereótipos de gênero convencionais e combatendo o *cyberbullying*. A mostra apresentou imagens de homens em trajes tradicionalmente associados ao feminino, adotando poses sexualizadas, comumente utilizadas em campanhas publicitárias direcionadas aos homens, mas utilizando mulheres como atrativo apelativo para um produto (cervejas, carros e outras campanhas). A iniciativa visava provocar reflexões críticas sobre os padrões de gênero estabelecidos e promover um diálogo mais aberto sobre diversidade e inclusão na comunidade escolar.

Isso se alinha com os esforços da escola em construir uma cultura educacional transformadora, que questione as estruturas de poder que mantêm as diferenças e desigualdades. É possível notar a importância e o potencial das práticas pedagógicas críticas e reflexivas em promover mudanças nas percepções e atitudes dos estudantes em relação a questões de gênero e diversidade a partir do evidenciado pelo relato da professora líder do projeto:

No ano passado um dos TCAs que eu orientei, nos Trabalhos Colaborativos de Autoria¹³, foi sobre gênero e em especial violência contra pessoas trans e a necessidade de combater essa violência [...]. E um grupo de estudantes resolveu entrevistar uma mulher trans da EJA, [...] e um dos meninos que apresentou esse TCA, que participou de todo o processo de elaboração do trabalho já no 9º ano, se formou no ano passado. Ele, quando estava no 6º ano, foi agressor. O nome desse menino é Apoena¹⁴, ele é maravilhoso, foi um estudante maravilhoso no 8º e 9º ano. Só que lá no 6º ano ele com o colega, eles acudaram duas meninas, duas adolescentes de ascendência boliviana na rua, no caminho para casa depois da aula. E eles passaram as mãos nos seios delas, assustaram as meninas, foi uma violência muito grande. Nós ficamos sabendo disso através de outros colegas que presenciaram. Houve uma conversa grande, uma ação com esse menino e as ações do projeto também continuaram, mas ele sempre foi bastante arreio. Só que para você ver como essas ações acabaram transformando esse menino também, ajudando um pouquinho a transformar esse menino. No 9º ano ele era um defensor da necessidade de haver um projeto sobre gênero na escola, ele participou deste TCA por vontade própria para defender pessoas trans contra violência de gênero. Ele ajudou a entrevistar e a gravar entrevista com a estudante da EJA e, nesse documentário que saiu no Canal de Bitita no *YouTube*, ele me faz uma pergunta [...]. Ele faz algumas perguntas para mim na entrevista e ele me pergunta justamente se eu notei alguma melhora no ambiente escolar graças às ações do projeto *Discutindo Gênero*. E eu falei: “Sim, notei muitas”. Eu não o mencionei na hora, mas eu pensei justamente nele. Ele melhorou muito,

13- O Trabalho Colaborativo de Autoria é realizado pelos estudantes ao longo do ano para ser apresentado ao final do último ano do Ensino Fundamental.

14- Os nomes de estudantes foram substituídos por nomes de origem indígena e não refletem o nome real dos estudantes.

ele passou de agressor a defensor e multiplicador. Porque eu sempre falo para os estudantes que o importante é que eles sejam e elas sejam multiplicadores e multiplicadoras das ideias que a gente conversa ali na sala de aula ou no ambiente escolar, né: (Transcrição de relato obtido em entrevista durante o trabalho de campo, 2021).

Outro desafio enfrentado logo no início do trabalho de campo foi a enchente de fevereiro de 2020, que inundou a escola e resultou na destruição de parte do acervo da sala de leitura e de inúmeros materiais didáticos. A escola está localizada muito próxima à Marginal Tietê, um terreno que geograficamente é propício a alagamentos, mas as intervenções humanas tornam essa condição mais problemática. O evento destacou a vulnerabilidade das instituições educacionais diante de problemas estruturais e ambientais, revelando como tais situações impactam diretamente o processo educativo.

A interrupção das atividades escolares para a limpeza e recuperação dos espaços comprometeu o calendário acadêmico e gerou perdas econômicas substanciais devido aos recursos didáticos danificados. O episódio expôs a necessidade urgente de políticas de infraestrutura resilientes e de estratégias de mitigação de riscos para proteger as cidades e os ambientes educacionais, garantindo a continuidade do aprendizado, mesmo em face de desastres naturais cada vez mais comuns.

Além dos fenômenos já mencionados, o Espaço de Bitita se destaca por outras iniciativas que promovem o diálogo intercultural crítico e inclusivo. Um dos principais aspectos a ser destacado do funcionamento de Bitita, talvez gerador de todos os outros, é a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). A JEIF emerge como um espaço catalisador de ideias, projetos e inovações por meio da formação continuada no *locus* educativo para os professores, em temas relacionados à interculturalidade e à decolonialidade.

Perini (2018) e Ham (2019) apontam que, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, foi na gestão de Luiza Erundina (1989-1993), quando Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade, que a Jornada de Tempo Integral (JTI) passou a incluir a formação em serviço como política pública de formação continuada no *locus* educativo, e isso é um diferencial da rede pública municipal de São Paulo. Nesse sentido, entende-se que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1970, p. 80).

Ainda de acordo com Perini (2018) e Ham (2019), foi na gestão de Freire que iniciou a implementação da carga horária de formação remunerada através do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92). Porém, a partir da Lei nº 14.660/07,

[...] a JTI é substituída pela Jornada Especial integral de Formação (JEIF), que especifica de maneira mais detalhada a que devem se dedicar às horas adicionais no caso desta jornada de trabalho. Além das 25h/aula em sala de aula, o(a) professor(a) que aderir a esta jornada tem adicionado ao seu contrato 15h/aula, sendo que oito horas devem ser cumpridas obrigatoriamente em trabalho coletivo, quatro em atividades individuais dentro da escola e três no lugar de escolha do professor (Ham, 2019, p. 47).

O autor ainda aponta que a mesma legislação coloca na responsabilidade da Coordenação Pedagógica a gestão das horas de trabalho colaborativo no ambiente escolar, as quais “[...] destinam-se a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o alcance das metas de aprendizagens dos alunos” (Ham, 2019, p. 48).

No Espaço de Bitita, durante o trabalho de campo, a JEIF era organizada de forma a promover tanto discussões sobre demandas escolares imediatas quanto reflexões mais amplas sobre práticas pedagógicas e temas educacionais. O Coordenador Pedagógico desempenhou um papel crucial na gestão desses momentos, garantindo um percurso formativo coerente e acolhedor durante o distanciamento social. Ao longo da pandemia, a JEIF adaptou-se ao formato remoto, mantendo-se como um espaço vital para trocas e reflexões entre os educadores. Um exemplo foi a discussão sobre cosmologias indígenas e o conceito de *Bem Viver*, que surgiu como resposta às preocupações com os ataques aos povos originários e as questões ambientais daquele espaço-tempo histórico (queimadas no cerrado) que ganharam notoriedade em meados de 2020.

A JEIF no Espaço de Bitita demonstra como a formação continuada pode ser um catalisador de ideias e inovações pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível. No entanto, também se observam desafios, como a resistência de alguns profissionais em engajar-se plenamente nesse processo formativo por diferentes motivos, bem como a luta pela necessidade de que todos os trabalhadores da educação que atuam na escola (monitoras/es, auxiliares, cozinheiros/as e outros profissionais) também tenham assegurado esse direito, uma vez que dentro da escola todos são educadores, afinal, mesmo aqueles que não são professores em sala de aula também educam no convívio social.

Ainda assim, o modelo de formação continuada da JEIF, no Espaço de Bitita, alinha-se com a perspectiva da interculturalidade crítica e da educação decolonial, contribuindo para a construção de práticas disruptivas e que questionem as estruturas de dominação cultural, econômica e política dos povos marginalizados. A experiência do Espaço de Bitita ressalta a necessidade de uma formação docente que vá além das demandas do mercado de trabalho, promovendo uma educação crítica e transformadora ao longo da vida para que possibilite também uma ressignificação da *praxis* pedagógica.

Foi através das reuniões da JEIF que o projeto anteriormente citado – a Rádio de Bitita – surgiu, em meio à pandemia. Um projeto inovador que emergiu como resposta criativa às dificuldades de comunicação com os estudantes da EJA, composta também por migrantes de diversas nacionalidades que, por meio da escolarização, buscam incorporar-se ao sistema de ensino brasileiro para poder acessar o Ensino Superior e ter uma melhor inclusão no país. Essa iniciativa alinha-se com o que Candau (2022, p. 9) aponta como fundamental na construção da interculturalidade crítica: “Reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais, promover uma ecologia de saberes [...] no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado”.

Inicialmente concebida como uma série de mensagens de áudio, a iniciativa evoluiu para um formato de *podcast*, abordando temas diversos como cidadania, cultura popular, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, meio ambiente, crise climática e diversidade

sexual e de gênero. O projeto era conduzido por uma equipe interdisciplinar de professores, que colaboraram na criação de roteiros, na gravação, na edição e na distribuição dos episódios. A Rádio de Bitita fornecia informações e comunicados importantes para a comunidade escolar e também serviu como um espaço de reflexão crítica sobre a realidade local e global.

Durante o período de isolamento social, a Rádio tornou-se uma ferramenta de conexão entre a escola e a comunidade, ajudando a manter o vínculo pedagógico e emocional com os estudantes. Muitos dos estudantes que participavam das atividades remotas buscavam a escola não apenas para um vínculo pedagógico, mas sobretudo para um acolhimento afetivo, uma vez que, no contexto da pandemia, as emoções individuais e coletivas também foram severamente afetadas.

O projeto também demonstrou seu potencial como recurso didático, sendo utilizado em aulas e atividades escolares dos Roteiros de Aprendizagem (RAs). O sucesso da iniciativa levou a equipe a ser convidada pela Secretaria de Educação a oferecer um curso de formação para outros professores da rede municipal, ensinando-os a produzir *podcasts* em suas próprias escolas. Além disso, a Rádio de Bitita recebeu reconhecimento através de dois prêmios municipais em 2021: o Prêmio Paulo Freire de Qualidade da Educação e o Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos. Esse projeto, em particular, exemplifica o que Walsh (2017, p. 15-16, tradução do autor) chama de *la flor en la grieta*, uma prática criativa e insurgente que emerge das fissuras do sistema dominante em tempos de crises e rupturas:

As fissuras, é claro, são amplamente as consequências das resistências e insurgências exercidas e em andamento. Elas se abrem e ganham forma na luta, nos levantes, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e cotidianas. Refiro-me às práticas que não se baseiam na lógica da modernidade/colonialidade capitalista/patriarcal/heteronormativa/racializada, com seu 'monólogo da razão moderno-ocidental', negação ontológica/existencial, epistêmica e cosmológica-espiritual, de exploração da natureza e projeto de guerra/morte, mas sim nas suas exterioridades, bordas e fissuras. São essas práticas, construídas, criadas, moldadas e vividas a partir de baixo, das bordas, margens e frestas, que dão origem a processos e práticas que o sistema de poder jamais conseguiu ou conseguiria imaginar ou compreender.

Em uma conferência *online* realizada em junho de 2020, Walsh abordou as pedagogias decoloniais e as insurgências surgidas nas brechas e fendas sociais. Ela propôs que o coronavírus estava acompanhado por um vírus de violência, o qual resultava de uma guerra que perdura há mais de 500 anos, uma guerra racializada, patriarcal e territorializada. Essa guerra colonial tem ceifado vidas indígenas, negras, jovens e femininas desde sempre.

A autora propõe uma perspectiva a partir dessas rachaduras, aberturas e fissuras nas paredes e no concreto, onde as flores e as forças da natureza emergem de forma insurgente, resistindo e surpreendendo-nos diante da dureza das pedras e perdas. É por meio dessa analogia que Walsh busca compreender a importância do momento histórico vivido, visando refletir sobre o papel da pedagogia decolonial na construção do mundo que se almeja para a manutenção das vidas no planeta. Nesse sentido, ela propõe que a

educação seja pensada a partir de seus pontos de atrito, para refletir sobre o que podemos semear e colher para uma resistência crítica, essencial às transformações urgentes que a humanidade precisa enfrentar.

A Rádio de Bitita, nesse sentido, exemplifica como a comunicação popular pode ser uma ferramenta poderosa para a educação decolonial, promovendo o diálogo intercultural e a reflexão crítica sobre questões sociais relevantes e, por vezes, sensíveis às salas de aula. No entanto, o projeto também revelou desafios persistentes na comunicação com algumas famílias migrantes, especialmente aquelas de línguas não latinas, destacando a necessidade contínua de estratégias de inclusão e mediação intercultural através de políticas públicas que colaborem com o atendimento escolar em contextos urbanos multiculturais. Esse projeto demonstra como iniciativas colaborativas podem surgir em resposta a desafios educacionais, promovendo uma educação crítica e culturalmente sensível, exemplificando o que Walsh (2020) chama de *práticas criativas e cotidianas* que surgem *desde as bordas, margens e frestas*.

Além da Rádio, testemunhei outros esforços da escola para manter o vínculo com os estudantes através de buscas ativas por telefone e também presencialmente nas casas dos estudantes¹⁵. Esses esforços refletem o que Candau (2022, p. 9) descreve como a “[...] necessidade de ampliar nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção no contexto escolar”. Um dos maiores obstáculos que notei foi a falta de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos por parte de muitos alunos, os quais não necessariamente eram de comunidades migrantes, uma vez que estes compunham a maioria entre os estudantes que permaneceram com vínculos pedagógicos e de acolhimento com seus professores. Uma resposta a isso veio por parte da gestão do município somente em meados de 2021, ao final do trabalho de campo.

Para além dos projetos pedagógicos de Bitita, outro fator que emerge a partir de encontros da JEIF e que a escola incorporou como uma metodologia de ensino própria e que engloba elementos das culturas migrantes são os denominados Roteiros de Aprendizagem (RAs). Implementados no Espaço de Bitita a partir de 2018, os RAs foram inspirados por um ciclo de formações chamado *Descolonizando o Currículo*, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em meados de 2017. A iniciativa começou com a professora de Língua Portuguesa e gradualmente se expandiu para outras disciplinas, como Matemática, Ciências e História, para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os RAs visam promover a autonomia dos estudantes e abordar temas relevantes como gênero, diversidade, crise ambiental e mobilidade humana, que é uma característica intrínseca da comunidade escolar. Eles são construídos de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e incentivando o pensamento crítico e reflexivo a respeito das questões que aborda. O projeto ganhou reconhecimento ao ser premiado pelo Instituto Tomie Ohtake, o que motivou mais professores a aderirem à proposta. A implementação dos RAs levou à adoção de um sistema de tutoria, em que cada professor acompanha de perto um grupo de dezesseis a dezessete alunos – em média, dois professores tutores

15- Em alguns casos, professores foram até as casas dos estudantes, de máscaras e mantendo o distanciamento seguro, para compreender as dificuldades enfrentadas pelas famílias que poderiam estar agravando a evasão de crianças e adolescentes.

por turma. Isso permite uma aprendizagem e um acompanhamento individualizado do processo de cada estudante.

Os roteiros são orientados pela territorialidade, incorporando saberes e culturas populares ao currículo oficial. Eles também ajudam a contornar problemas de infraestrutura da escola, permitindo um uso flexível dos espaços físicos disponíveis. Embora o impacto dos RAs ainda não pudesse ser totalmente refletido nos índices oficiais (como o IDEB) durante o trabalho de campo, já se observava um aumento no número de estudantes que conseguiram acessar as escolas mais concorridas para o Ensino Médio, as escolas técnicas estaduais e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo¹⁶. Além disso, durante a pandemia de Covid-19, os RAs mostraram-se uma ferramenta importante para manter o engajamento dos estudantes, especialmente entre aqueles que já estavam familiarizados com o sistema.

Esse modelo de ensino alinha-se com a proposta de reinvenção da escola no pós-pandemia, como sugerido por Candau (2022), promovendo uma perspectiva plural e dialógica na educação. Também dialoga com o que Cha *et al.* (2017, p. 1, tradução do autor) descrevem como uma educação que proporciona “[...] oportunidades significativas de aprendizado para adquirir os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver em uma sociedade cultural e etnolinguisticamente diversa”.

Entre outras iniciativas desenvolvidas em Bitita, merece destaque também o *Escola Apropriada* (EA), projeto premiado nacionalmente que busca integrar alunos migrantes e brasileiros através de encontros quinzenais de trocas de saberes. Essa prática é um compromisso da escola em criar espaços de convivência e aprendizagem mútua entre diferentes culturas, o que Gundara (2015), Walsh (2009) e Candau (2008) definem como educação intercultural.

Foi também por meio desse projeto que Bitita foi convidada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) para integrar a rede de escolas associadas, uma honraria que usualmente as escolas se candidatam para receber, mas que nesse caso teve o sentido de adesão ao programa invertido. Durante o trabalho de campo, o projeto foi o mais afetado, pois o distanciamento afetou a raiz da proposta – que é justamente o encontro entre os estudantes na sua diversidade – em razão das dificuldades de acesso. Porém, o projeto foi retomado com a presencialidade, já ao fim do trabalho de campo.

O Espaço de Bitita exemplifica a resiliência e a inovação no sistema educacional público durante a pandemia de Covid-19. Através de práticas como a Rádio de Bitita e os Roteiros de Aprendizagem, a escola demonstrou um compromisso com a educação crítica e inclusiva, enfrentando desafios estruturais com criatividade. Histórias de transformação pessoal, como a do estudante citado, mostram o impacto positivo de uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e a justiça social. Esse caso *sui generis* chamado Bitita evidencia a importância de políticas públicas que fortaleçam instituições educacionais, permitindo que elas continuem a ser agentes de transformação em suas comunidades.

16- O referido Instituto Federal está localizado ao lado de Bitita, sendo um espaço parceiro da escola.

Conclusão

Minha experiência etnográfica em Bitita revelou como uma escola pode se adaptar e resistir às adversidades, promovendo uma educação crítica e intercultural. Esta pesquisa reafirma a importância de uma educação que reconheça a diversidade cultural e trabalhe para desconstruir hierarquias sociais e de poder que perpetuam sistemas de opressão. Durante a pandemia de Covid-19, a etnografia crítica destacou a escola como um exemplo de inclusão e acolhimento de estudantes migrantes.

O sucesso da escola não se deve a um plano específico, mas a uma abordagem integradora que beneficia estudantes, professores e comunidade escolar. A abertura para o território e a comunidade, promovendo uma gestão democrática, permite uma compreensão das necessidades locais, facilitando estratégias educacionais eficazes. A educação continuada dos professores, exemplificada pela *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), é crucial para atualizar práticas pedagógicas e responder aos desafios contemporâneos.

A valorização da diversidade cultural do entorno, incorporando-a nas práticas pedagógicas, permite que estudantes migrantes vejam suas culturas refletidas no currículo, promovendo pertencimento. Projetos inovadores como os Roteiros de Aprendizagem, *Escola Apropriada*, *Discutindo Gênero para uma Cultura de Paz* e Rádio de Bitita demonstram o compromisso com métodos que promovem autonomia e protagonismo estudantil.

A educação intercultural crítica e decolonial permite que a escola aborde questões de diversidade e justiça social, preparando estudantes para serem cidadãos conscientes. O engajamento dos professores como *educadores-defensores*¹⁷ reflete-se em práticas de sala de aula e em parcerias com organizações locais, ampliando oportunidades educativas.

Em suma, o Espaço de Bitita é reconhecido pela inclusão efetiva de estudantes migrantes através de uma abordagem integrada que valoriza a diversidade e promove o pensamento crítico, engajando-se com a comunidade. Mas Bitita não é exemplo apenas por isso, e sim, sobretudo, por sua bravura de inovação, resiliência e resistência crítica. Essa experiência oferece lições para outras instituições que buscam criar ambientes inclusivos e interculturais capazes de enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. *Perspectiva* (Online), Florianópolis, v. 40, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85552>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 45-56, 2008.

CHA, Yun-Kyung *et al.* (org.). *Multicultural education in glocal perspectives*. Singapore: Springer, 2017.

17- Ver a concepção de *educadores-defensores* (Salinas; Reyes, 2004).

DAUSTER, Tania. Etnografia, modo de conhecer: entre a antropologia e educação. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-12, 2012.

FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. 3. reimpr. Minas Gerais: UFJF, 2015.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.
FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos institutos federais**: uma abordagem na perspectiva da política pública. 2021. 337 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v. 1, n. 2, 2012. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3428>. Acesso em: 16 out. 2025.

GUNDARA, Jagdish. **Interculturalism, education and inclusion**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

GUNDARA, Jagdish. **The case for intercultural education in a multicultural world**. Oakville: Mosaic Press, 2015

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/0>. Acesso em: out. 2025.

HAM, Daniel de Arruda Botelho Van. **Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Signo, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Unesp, 2023.

PACCA, Penha Elizabeth. **A estagnação urbana como parte da metrópole paulistana no século XXI**: o caso do Pari. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16139/tde-01062010-092111/publico/FINAL_TESE.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.



PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *In*: BONILLO, Héctor. **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo: Flacso, 1992. p. 437-449.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

SALINAS, Cinthia., REYES, Reynaldo. Creating successful academic programs for chicana/o high school migrant students: the role of advocate educators. **The High School Journal**, Chapel Hill, Universidade da Carolina do Norte, v. 87, n. 4, p. 54-65, 2004. <https://doi.org/10.1353/hsj.2004.0015>

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Urbanismo e Licenciamento. **População - Dados**. São Paulo: [s. n.], 2024. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/licenciamento/w/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/demografia/260265. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Lucas Rech. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, Lucas Rech. Critical decolonial interculturality as a tool to analyse best practices of inclusion centred on migrant children in a multi-ethnic territory of São Paulo City during the Covid-19 pandemic. *In*: ARUN, Shoba *et al.* (org.). **Global migration and diversity of educational experiences in the global South and North**. v. 1. New York: Routledge, 2023. p. 53-69.

SILVA NETO, Cláudio Marques. **Encontro - Escola, Cidade e Cidadania na Formação Docente**. parte II. 2021. 1 vídeo (2h 57min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YXZeUYXP8CA>. Acesso em: 15 set. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. v. 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48. (Serie Pensamiento Decolonial).

WALSH, Catherine. Insurgencias desde las Grietas. *In*: SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE EN PENSAMIENTO CRÍTICO. CEIP Histórica de Argentina, Centro de Investigación RÍUS de ClacsoMéxico y Otras Voces en Educación, 2020. **Anais [...]**. [S. l. s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc>. Acesso em: set. 2025.



WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais** [...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. 9-11 de março de 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/24039704/Interculturalidad_cr%C3%ADtica_y_educaci%C3%B3n_intercultural. Acesso em: out. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento posicionamento “Outro” a partir da diferença colonial. *In*: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 47-62. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/download/15002/10532>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31700817/Walsh?email_work_card=thumbnail. Acesso em: out. 2025.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 83, p. 1-13, 2018.

ZYLBERKAN, Mariana. ‘Não é loucura de ministra fundamentalista’, diz Damares sobre campanha. **Veja**, São Paulo, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Recebido em: 21.10.24

Revisado em: 07.07.25

Aprovado em: 12.09.25

Editora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho.

Lucas Rech da Silva é cientista social pela Universidade Federal de Pelotas, mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.