

## Migração, Docência e Práxis Anticolonial

### Migration, Educating and Anticolonial Praxis

**Rubens Lacerda de Sá**

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 [rubens.sa@unifesp.br](mailto:rubens.sa@unifesp.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

**Rosemeire Rodrigues de Oliveira**

Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Diretora ODS e IEG-M, Prefeitura Municipal, Francisco Morato, SP, Brasil

 [rose.roliveira10@outlook.com](mailto:rose.roliveira10@outlook.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6986-3013>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-9>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

#### Resumo

O intensificado fluxo migratório na contemporaneidade produz possibilidades de encontros plurais e aprendizagens entre os que migram e os que recebem, mas também produz, segundo nossa percepção e vivência, muitas violências e sofrimentos. Desta maneira, o objetivo inconcluso deste ensaio é narrar brevemente um proto-projeto envolvendo migrantes de diferentes nacionalidades que integram a rede municipal de educação da cidade de Francisco Morato, São Paulo, Brasil. Para tanto, buscamos contextualizar nosso leitor para, a partir de um referencial teórico que pauta pelo acolhimento, tecer reflexões que ressaltam nossa indignação e denúncia das desumanidades que o colonialismo impõe sobre o sistema educacional. Nosso movimento pauta-se por premissas que visam à uma práxis anticolonial para a reversão dessa operação colonizante e excludente. Nosso ensaio não é concluído, pois isso ainda não possível enquanto continuarmos operando nesta sociedade que produz o sujeito migrante para, em seguida, oprimi-lo das formas mais vis possíveis. Por conseguinte, seguimos indignados!

*Palavras-chave:* educação; migrantes, práxis anticolonial

### Abstract

The intensified migratory flow in contemporary times produces possibilities of plural encounters and learning between those who migrate and those who receive, but it also produces, according to our perception and experience, many forms of violence and suffering. Thus, the inconclusive goal of this essay is to briefly narrate a proto-project involving migrants from different nationalities who are part of the municipal education system in the city of Francisco Morato, São Paulo, Brazil. To do so, we seek to contextualize our reader and, based on a theoretical framework that emphasizes hospitality, to reflect on our indignation and denunciation of the inhumanities that colonialism imposes on the educational system. Our movement is guided by premises that aim for an anticolonial praxis to reverse this colonizing and exclusionary operation. Our essay is not concluded, as it is not yet possible while we continue to operate in a society that produces the migrant subject only to oppress them in the most mean ways possible afterwards. Therefore, we remain indignant!

*Keywords:* education; migrants; anticolonial praxis

Recebido em 08/01/2023

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

### Contextualização<sup>32</sup>

O município de Francisco Morato localiza-se na parte Norte-Noroeste da Grande São Paulo, fica a 30,5 km em linha reta da capital do Estado, 43 km por ferrovia e 45 km por rodovia e possui uma área de 49,2 Km<sup>2</sup>. Segundo a Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2021) o município possui 176.346 habitantes, embora a projeção do IBGE/2021 seja de 179.372 habitantes. Desse quantitativo<sup>33</sup>, mais de 38 mil famílias estão cadastradas no CADÚnico e, destas, cerca de 22.390 famílias estão em situação de extrema pobreza sendo atendidas por programas de transferência de renda. Em termos econômicos, o município possui um PIB *per capita*, em 2020, de R\$ 9.696,12<sup>34</sup>. Apenas 20% do orçamento são provenientes de recursos próprios, outros 80% são recursos de transferência externa da União, do Estado e de emendas parlamentares que contribuem para a manutenção das políticas públicas locais.

No que tange à Educação, o município de Francisco Morato conta com 49 escolas, aproximadamente 2.200 servidores públicos, 22.248 alunos matriculados, sendo 9.085 na educação infantil, 12.986 no ensino fundamental e 357 na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>32</sup> A escolha do vocábulo *docência*, tanto em Português Brasileiro quanto em Inglês, guarda relação não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas com o processo educacional em sentido amplo envolvendo docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares.

<sup>33</sup> Secretaria Nacional do Cadastro Único (SECAD/MC, dezembro de 2022).

<sup>34</sup> Fonte: IBGE, Francisco Morato, SP | Cidades e Estados.

Dentre a população estudantil figuram 73 migrantes falantes de língua espanhola sendo 72 bolivianos e um paraguaio. Vale ressaltar que também há estudantes de outras nacionalidades, a saber, 40 haitianos, um nigeriano e uma pessoa de Bangladesh<sup>35</sup>. No que diz respeito ao manejo do Português Brasileiro dentre esses estudantes migrantes, é possível afirmar que o nível de proficiência varia de básico a intermediário. Esse é um dado importante, pois se constitui em um fator que pode impactar diretamente no processo de desenvolvimento acadêmico desses estudantes provenientes de diferentes países, bem como o que pode ser considerado como sucesso ou fracasso escolar (Lahire, Américo Vasques & Goldfeder, 2004).

Com base nos fluxos de migrantes com necessidades de inserção no sistema municipal de educação, a Secretaria de Educação da cidade acionou o Departamento de Educação Especial, coordenado à época pela coautora deste texto, para apurar as muitas queixas trazidas pelos docentes e acolhidas pelos orientadores educacionais quanto às dificuldades de aprendizagem desses estudantes migrantes.

A partir dessas queixas, a equipe do departamento buscou fazer um diagnóstico da problemática e concluiu que essa extrapolava a relação ensino-aprendizagem, pois se relaciona a questões envolvendo tanto a língua quanto a cultura dos atores do processo. Diante disso, o Departamento de Educação Especial formalizou parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo com o fito de desenhar a muitas mãos possibilidades de atendimento às necessidades desses estudantes migrantes.

O caminho adotado foi a realização de uma série de encontros, por meio de um projeto de extensão da universidade parceira, envolvendo os docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares desses estudantes migrantes com o fito de levantar as necessidades e dificuldades reais enfrentadas por esses servidores nos tratos com os migrantes que integram a comunidade escolar. Ademais, o projeto contemplou em um segundo momento a realização de oficinas de línguas, depois disso discussões de cunho intercultural e, por fim, estudos dirigidos com base em temas relacionados às questões coloniais, à pedagogia freireana, à educação em uma perspectiva inclusiva, bem como desenhos metodológicos.

Os encontros contribuíram à compreensão, por todos os envolvidos, que a inclusão social e escolar plena desses estudantes migrantes extravasava o contato linguístico. À

---

<sup>35</sup> Secretaria Municipal de Educação, Francisco Morato, SP, Brasil.

luz de uma perspectiva inclusiva era preciso levar em conta movimentos e choques interculturais, deslocamentos de subjetividades, reconfiguração de identidades, reordenamento da dinâmica familiar do migrante, questões estruturais e determinantes advindas do processo de colonização, políticas migratórias, direitos humanos, etc. (Sá, 2016). Em outras palavras, queremos salientar nossa compreensão de que reduzir os processos de inclusão social e educacional desses migrantes apenas a questões vinculadas à aquisição de língua com pitadas de saberes culturais generalizantes é ingênuo e até, diríamos nós, desrespeitoso com o migrante, pois reduziria as ontologias a um punhado histórico a partir do olhar do outro<sup>36</sup> e não do eu. No levantamento diagnóstico em tela, percebemos a necessidade de pensarmos juntos com todos os atores do processo em um novo lugar educacional que contemplasse essa população migrante e atendesse suas expectativas enquanto pessoas em mobilidade como forma de aliviar as “privações sofridas, produzir leveza de pensamento e modificar a precariedade da existência” (Rojo, 2013, p. 65).

### **Buscando Vestígios Anticoloniais**

Pensando na metáfora arqueológica (Foucault, 2008) que nos instiga à busca de indícios e vestígios paradigmáticos (Ginzburg, 2011), fizemos um levantamento sucinto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Capes buscando pesquisas realizadas a partir dos descritores estudantes migrantes, inclusão, educação e decolonialidade. Percebemos durante a busca que uma média de cinco trabalhos a cada cem deles tratam de questões mais abrangentes relacionadas à dificuldades, queixas de aprendizagem, situações da deficiência, atendimento educacional especializado, migrantes, refugiados, língua escrita, língua portuguesa de acolhimento, redes migratórias, currículo, exclusão e identidades. Até a data de produção deste texto, setembro de 2022, não foi possível identificar a relação entre a dinâmica colonial, a docência e o fluxo migratório. Portanto, essa lacuna aponta para a necessidade de estudos nesta direção, pois, em nossa compreensão, a estrutura colonizante ainda vigente pode contribuir para uma percepção equivocada sobre os processos educacionais envolvendo a população de estudantes migrantes não somente no município em tela, mas em muitos outros.

---

<sup>36</sup> Difiro do Outro laciano (1973), mais abstrato, e que se refere à linguagem, inconsciente ou lugar.

A razão para entendermos a busca por essas relações reside em nossa compreensão de que os processos coloniais<sup>37</sup> ainda produzem marcas e feridas na sociedade contemporânea, que é afetada em todos os setores, inclusive a Educação. Chomsky (2012) critica duramente<sup>38</sup> o sistema de ensino moderno que segue pautado por uma lógica colonial cuja premissa é destituir o docente de suas competências e capacidades intelectuais e individuais em favor de um processo baseado em procedimentos e técnicas. Essa lógica fundada na dinâmica colonialista, capitalista, patriarcal, meramente explicadora e domesticadora não permite aos discentes o desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico que lhes possibilite avançar para além do que lhes apresentado e reduzido a conteúdos necessários para sua inserção no mundo do trabalho (Rancière, 2009). Trata-se de uma operação tecnocrática, desumanizadora e desintelectualizante que impede tanto os docentes como os discentes de perceber e, por conseguinte, denunciar e atuar em prol da reversão da hipocrisia, das injustiças sociais e da miséria humana (Chomsky, 2012).

Outra pensadora contemporânea que contribui para nossa busca por vestígios anticoloniais e que afetam o processo de inclusão social e educacional dos migrantes em diferentes cenários mundo afora é a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Em uma palestra proferida em 2009 no TEDx<sup>39</sup>, Adichie alertou para o perigo que reside na propagação de narrativas únicas que se cristalizam como verdades e que, muitas vezes e invariavelmente, produzem compreensão distorcida e incompleta da realidade. Para ela isso é especialmente relevante e aplicável às questões coloniais que, partindo de uma lógica branco-patriarcal-eurocentrada, prestavam-se a tornar narrativas locais como inferiores e, por conseguinte, inadequadas. Essa mono perspectiva priva os povos locais de suas alteridades, ontologias e dignidade. Deixa-os sem esperança por selecionar, omitir e distorcer as narrativas locais e categorizá-las como primitivas.

Em adição ao pensamento de Adichie, o argumento de Chinua Achebe (1994) ressalta que a meta narrativa colonialista cria aqueles que são vítimas e os salvadores. Os que operam a manutenção do colonialista, mesmo na atualidade, assumem o papel de salvadores daqueles em condição de vítimas. A substantivação do vocábulo vítimas serve ao propósito dessa meta narrativa colonialista, pois pressupõe que se trata de uma

---

<sup>37</sup> Ver Sá (2021), Sá & Fidalgo (2022) e Sá & Chaves (2023a) para uma breve discussão sobre esses processos colonizantes, bem como seu histórico de desenvolvimento e continuidade na sociedade.

<sup>38</sup> Paráfrase do texto da contracapa da obra em tela.

<sup>39</sup> [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story)

condição *sine qua non* da existência dos povos latinos, africanos, asiáticos e outros que não se encontram no eixo norte-eua-euro centrado. Isso é perigoso, pois oculta o fato de que tais pessoas foram processualmente, agora aqui é verbo!, vitimadas ou colocadas nessa condição de vítimas para que assim surgisse a figura do salvador branco-fálico-norte-eua-eurocentrado.

Dentre os que são colocados nessa condição de vítimas na contemporaneidade figuram sobretudo os milhões que se veem obrigados a sair de sua terra natal, a desenraizar-se por meio de um processo violento por causa das muitas privações e degradações a que são submetidos em seus países. A Agência de Refugiados da Organização das Nações Unidas<sup>40</sup> fala de vergonhosos 100 milhões de deslocados e classifica essa cifra como “um recorde que nunca deveria ter sido alcançado”. É óbvio que todo esse fluxo impacta de maneira direta os processos educacionais nos países que recebem essa população migrante, dentre esses encontra-se o Brasil.

Outro vestígio colonialista que deve ser identificado e anti colonizado é a relação entre os processos migratórios e a crescente intolerância nos países de recepção. Umberto Eco (2020) argumenta que a migração em si não é o problema, mas sim a maneira como as pessoas reagem a ela. A intolerância surge quando as pessoas sentem sua idiosincrasia ameaçada pela presença de migrantes, pois são incapazes de perceber e aceitar que “as migrações são fenômenos naturais que acontecem e ninguém pode controlá-los” (p. 24). Para o autor, a intolerância em relação aos migrantes é retroalimentada pelo desconhecimento do outro, por ideias pré-concebidas ou preconceitos, pela estereotipação, por um sentimento de hostilidade, por movimentos de exclusão e, por fim, por discriminação e atos xenófobos (Sá, 2023c).

Eco (2020, p. 28) diz que todos aqueles que foram empobrecidos pela ganância dos colonizadores estão “batendo às portas da Europa (e países do norte global!) e vão entrar mesmo que esses não estejam de acordo”. E alerta em tom meio jocoso que a “Europa será um continente multirracial ou, se preferirem, ‘colorido’. Se lhes agrada, assim será; se não, assim será da mesma forma”, e arremata que “os racistas serão uma raça em vias de extinção” (p. 29). Embora os migrantes sejam vistos, muitas vezes, como uma ameaça à economia, ao emprego e à segurança, sendo associados à criminalidade, entende que é no processo educacional que se pode consubstanciar um um apelo à

---

<sup>40</sup> <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1807317>

tolerância e ao respeito pela diversidade étnico-racial e cultural a fim de possibilitar a coexistência pacífica em sociedades cada vez mais plurais.

Pelas razões elencadas acima é possível identificar o vínculo, os vestígios do colonialismo e como esses estabelecem relações com o fluxo migratório e, por nossa escolha neste texto, com o papel que a educação pode desempenhar na inclusão de tais migrantes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade mais ampla. Assim, entendemos que é preciso pensar essas relações a partir de uma práxis anticolonial. Como assevera Cusicanqui (2021), essa práxis que se contrapõem ao que ainda é colonizante não é só imprescindível, mas também urgente porque no “colonialismo, há uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem... os discursos se convertem em formas de não dizer. E esse universo de significados e noções não ditas, vai sendo incubado no senso comum” (p. 29).

Portanto, acompanhamos os autores que trouxemos com brevidade neste ensaio quando falam da necessidade de seguirmos buscando vestígios colonizantes que precisam ser anti colonizados qual esforço de reversão das violências históricas que a maior parcela da população mundial vem sofrendo ao longo de séculos. Todos os migrantes, sobretudo os forçados a se deslocar por questões de sobrevivência, compartilham de um passado que entrelaça muitas histórias de sofrimento que se interconectam e formam o passado colonial (Subrahmanyam, 2020). Sobre isso, Sousa Santos (2022) discorre sobre a necessidade de descolonizar essa história que se pretende ser única por meio de “uma intervenção intelectual que confronta os diferentes modos de dominação moderna, à medida que estes têm configurado a escrita hegemônica da história moderna” (p. 75). E a partir de Cusicanqui (2021, p. 30), afirmamos que é por meio da educação que será possível tanto descolonizar como anticolonizar as meta narrativas coloniais por meio de uma operação que possa “desnudar as formas escondidas, soterradas [eis aqui a arqueologia!], dos conflitos que carregamos e que não podemos racionalizar”, pois “custa-nos dizer o que pensamos e nos conscientizarmos desse pano de fundo pulsional, de conflitos e vergonhas inconscientes”.

Por conseguinte, é preciso pensar um processo de inclusão dos migrantes por meio da educação que não se converta em mera retórica de igualdade e cidadania mas que, ao mesmo tempo, não passa de uma caricatura que encontre privilégios tidos como tácitos e que contribuem para a manutenção de estruturas coloniais de opressão. É

desse esforço que o trabalho supra descrito sobre os migrantes no município de Francisco Morato em São Paulo, Brasil, tentou ensejar ainda que timidamente. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer, mas o vemos como factível.

### **Seguimos a Reflexão-Indignação-Denúncia**

Retomando a condição dos migrantes do município em tela, nossa percepção é que se faz necessário entender os lugares que ocupam no fluxo migratório, os processos de exclusão a que são expostos, as marcas que essa dinâmica impõem sobre essas pessoas, as políticas públicas e educacionais que podem contribuir para a inclusão social e escolar dessa população e, por fim, mas não menos importante, os modos em que os docentes podem participar e contribuir para esse processo.

Entendemos que o ponto de partida desse quebra-cabeças deve ser a disposição para a mudança por parte dos atores que devem reger esse processo, a saber, todos os docentes e gestores educacionais envolvidos. Esses devem pensar como o professor John Keating<sup>41</sup> que humildemente reconheceu que “quando você pensa que conhece alguma coisa, você tem que olhar de outra forma”. Para compreender plenamente a condição dos migrantes em sua relação mais ampla e o papel da educação nesse cenário é preciso mudar a posição do olhar. Para tanto, é preciso estar disposto a integrar e participar ativamente em um processo de desconstrução, reversão e refacção à la Derrida (1967; 2004). A estrutura educacional, e mais ainda em relação aos migrantes, organiza-se em torno das aporias derridianas. Do grego *áporos*, aporias significa algo “sem passagem, sem saída” ou algo impraticável. No entanto, embora a lógica colonial tente reafirmar a impossibilidade de mudanças no espaço educacional (Chomsky, 2012), acompanhamos J. Derrida quando ele nos ensina a enxergar fissuras nas aporias da estrutura educacional e, assim, conceber oportunidades para pensar em operar nessas brechas. Como no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, é preciso enxergar as diferentes potencialidades dos discentes e esses devem incluir indistintamente os migrantes que chegam na escola.

Na peça musical *The Wall* (Pink Floyd, 1979), os músicos fazem uma crítica bastante ácida do sistema educacional que segue sendo pautado por uma dinâmica autoritarista, segregadora, repressora e padronizante que segue produzindo

---

<sup>41</sup> Protagonizado pelo ator Robin Williams no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.



invisibilidades e anulando alteridades e ontologias outras. Portanto, mais do que nunca é preciso que nos juntemos ao vocalista Freddie Mercury quando no refrão da música ele canta com veemência que *“We don’t need no education”. We don’t need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teacher, leave them kids alone”*. Para que a educação seja, *ipso facto*, para todos ela precisa ser inclusiva, crítica e equitativa. É preciso dizer ao bom e velho Karl Marx que o que ele diz se tornou obsoleto e que logo “os homens fa[rão] a sua própria história de livre e espontânea vontade ao escolher as circunstâncias sob as quais ela é feita” (Marx, 2011, p. 25).

Indignar-se implica obrigatoriamente em conhecer o processo de fragmentação a que fomos expostos e que reverbera em tempos modernos na condição migrante. Tanto Walter Mignolo (2010) quanto Catherine Walsh (2013) concordam que é preciso continuar identificando e exercendo forte oposição a todas as formas de opressão e dominação instauradas pelo sistema colonialista e que ainda persistem. Para Amelie Rorty (1998, p. 11) *“La etimología de la palabra ‘educación’ en el pensamiento occidental deriva de la palabra latina erudire, “sacar a alguien o algo de una condición ruda o cruda”*. Essa visão ainda reflete o pensamento kantiano que o homem é, por natureza, tosco, indisciplinado e rebelde, sendo necessário que este seja educado e iluminado por uma entidade superior, *i.e.*, branco-fálica-norte-eua-eurocentrado.

Sá (2021) denuncia que no interior do sistema social e, por extensão, educacional os migrantes “são negativa e invariavelmente considerados ignorantes, mal-sucedidos e incapazes” (p. 12). E acrescenta que para Michel Foucault (2011), a escola é um dos espaços em que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (p.119-120). No caso dos migrantes que, quando chegam ao país que os recebe, passam a integrar o sistema educacional, essas lógicas continuam contribuindo para que seus valores culturais e identitários se mantenham sob o controle de um domínio hegemonicamente constituído.

Novamente, Catherine Walsh (2013, p. 390) contribui para a ampliação de nossa reflexão-denúncia ao dizer que a mudança de prestígio de um arcabouço social e cultural *“fonocêntrico a lo grafocêntrico con el énfasis mayor en la palabra escrita”* impôs sobre os migrantes um fardo<sup>42</sup> já que a escola contribui para esse papel de manutenção colonizante ao negar e relegar a um plano distante a língua, a cultura e a história do migrante e, por conseguinte, negando sua existência. Em suas palavras, Walsh diz que *“la*

---

<sup>42</sup> Sá (2023b) discorre em profundidade sobre isso sob o prisma da ideologia imposta pela língua.

*diferencia lingüística fue la distinción más empleada para categorizar [pues] desde la perspectiva de los amos, el habla ininteligible de los extranjeros implicaba una falta de racionalidad, lo que hacía que estos no parecieran totalmente humanos”* (2013, p.196). Portanto, é fundamental que sigamos refletindo, nos indignando, denunciando e desnudando essa lógica de educação colonizante.

### **Não Vamos Concluir Este Ensaio**

Ainda há exclusão... e medo... e sofrimento... opressão... e violências xenofóbicas... e desumanização docente e migrante discente... e desamor... e... e...

### **Referências**

- Achebe, C. (1994). *Things fall apart* (1st Anchor Books ed). Anchor Books.
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (J. Romeu, Trans.). Companhia das Letras.
- Chomsky, N. (2012). *La (Des)educación* (D. P. Macedo, Ed.; G. G. Djembé, Trans.; 1a ed. en Austral). Crítica.
- Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores* (1a edição). n-1 edições.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (2004). *Papel-máquina* (E. Nascimento, Trans.). Estação Liberdade.
- Eco, U. (2020). *Migração e intolerância* (A. Eliana, Trans.). Record.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard. <https://doi.org/10.14375/NP.9782070119875> (Original work published 1969)
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trans.; 39. ed). Vozes.
- Ginzburg, C. (2011). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história* (F. Carotti, Trans.; 2 edição). Companhia das Letras.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Éditions du Seuil.
- Lahire, B., Américo Vasques, R., & Goldfeder, S. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (1st ed.). Editora Ática.
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (N. Schneider & H. Marcuse, Trans.). Boitempo.

Rancière, J. (2009). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Rojo, R. (2013). Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In C. Nicolaidis, K. A. Silva, R. Tílio, & C. H. Rocha (Eds.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 63-78). Pontes Editores/ALAB.

Rorty, A. (1998). *Philosophers on education: Historical perspectives*. Routledge.

Sá, R. L. (2016). *Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: Inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária* (1st ed.). Novas Edições Acadêmicas.

Sá, R. L. (2021). Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. *Práxis Educacional*, 17(47), 44-65.

Sá, R. L., & Fidalgo, S. S. (2022). Decolonialidade e educação inclusiva: Para pensar a educação docente. In G. C. A. Oliveira (Ed.), *Decolonialidade: Pontos e contrapontos na Educação Linguística Crítica* (1st ed., pp. 57-74). Pontes Editores.

Sá, R. L., & Chaves, P. J. S. (Eds.). (2023a). *Decolonialidade e Educação: Esperançar em tempos de perplexidade* (1st ed., vol. 9). Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores.

Sá, R. L. (2023b). *Internacionalização, hospitalidade, ideologia* (1st ed.). Editora Diálogos. <https://doi.org/10.52788/9786589932727>

Sá, R. L. (2023c). Rasuras migratórias e de inclusão: Por uma gramática e uma agenda social. In S. S. Fidalgo, M. de F. Carvalho, & F. M. Cruz (Eds.), *Vulnerabilidades, resistências e inclusão* (1st ed., vol. 7, pp. 98-114). Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores.

Sousa Santos, B. (2022). *Descolonizar: Abrindo a história do presente* (L. R. Gil, Trans.). Autêntica Editora; Boitempo.

Subrahmanyam, S. (2020). Historias conectadas: Notas para una reconfiguración de Eurasia en la modernidad temprana. *Prohistoria - Historia, Políticas de la Historia*, 5-35.