



ARTIGO



Uma educação libertadora?

Escuta e diálogo com estudantes migrantes e refugiadas no Ensino Superior

Yasmine Yohannes, *Haute École de Gestion, Genève, HEG.*

Renata Helena Pin Pucci, *Universidade São Francisco, USF.*

Resumo. A globalização e fatores sociopolíticos, econômicos e educacionais, dentre outros, levam as pessoas a migrar. As mulheres migrantes e as refugiadas enfrentam desafios relacionados ao gênero, como violência, limitações no mercado de trabalho e nas oportunidades educacionais. Aquelas que conseguem ingressar no ensino superior podem enfrentar desafios adicionais na convivência e na permanência no ambiente acadêmico. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo refletir sobre a educação como prática da liberdade, a partir das teorias de Paulo Freire e bell hooks, por meio de relatos pessoais de mulheres migrantes e refugiadas, estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Nas narrativas, são observados os principais desafios enfrentados, como falta de entusiasmo e solidão. Também se identifica que apoio e reconhecimento representam elementos essenciais para o bem-estar dessas mulheres, reforçando a ideia de que as ações de acolhimento e a (in)formação para a comunidade universitária que recebe essas mulheres são prementes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação libertadora. Mulheres migrantes e refugiadas. Ensino Superior.



Introdução

De acordo com a Organização Internacional para Migrações (OIM), o número de migrantes internacionais foi estimado em 281 milhões, conforme relatório Mundial sobre Migração de 2024 (MCAULIFFE; OUCHO, 2024). Existem diversos fatores que levam as pessoas a migrar, como: fatores sociopolíticos, econômicos, climáticos e educacionais. O aumento do número de refugiados e refugiadas também é evidente devido aos desafios contemporâneos, como conflitos armados, violência e mudanças climáticas. Apesar do direito ao acesso à educação estar consagrado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apenas 3% dos refugiados em todo o mundo têm a oportunidade de ingressar no ensino superior (ACNUR, 2021). No Brasil, em julho de 2024, o país já tinha um número de 144.463 pessoas reconhecidas como refugiadas¹. Embora seja um desafio significativo, algumas dessas pessoas conseguem obter acesso ao ensino superior. Por outro lado, o processo de internacionalização das universidades brasileiras promove programas e convênios que permitem que estudantes de fora do país frequentem essas instituições, seja por curtos períodos ou para obter uma formação completa. Nesse novo contexto global, as escolas, faculdades e salas de aula estão se tornando cada vez mais diversificadas e multiculturais. Esses fenômenos exigem uma reflexão sobre as práticas de ensino atuais e a busca por novas abordagens de ensino para diferentes grupos de estudantes.

É importante destacar a diferença entre uma pessoa refugiada e migrante. O status de refugiadas é atribuído a pessoas que foram forçados a deixar seu país devido a guerras, conflitos armados, perseguição religiosa, étnica e/ou política (BRASIL, 1997). Essas pessoas não podem retornar ao seu país de origem e estão protegidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma o direito de toda pessoa procurar e desfrutar de asilo em outros países quando perseguida. Por outro lado, o migrante é alguém que opta por se mudar de seu local de origem para outro lugar por razões econômicas, familiares, educacionais ou por vontade própria. Ao contrário das pessoas refugiadas, migrantes, em geral, não enfrentam obstáculos para retornar ao seu país com segurança.

¹Painel Brasil no Fórum Global sobre Refugiados. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 20 nov. 2024.



O ingresso de estudantes migrantes ou refugiados/as no Ensino Superior, no Brasil, “é elemento de integração local e usufruto de direitos” (ROSSA, 2018) e, ainda que, atualmente, 44 instituições de Ensino Superior brasileiras, distribuídas por 17 unidades federativas do país², sejam afiliadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)³, há variações nos processos de acesso, a depender da universidade e de fatores, tais como o *status* jurídico do/a estudante.

Dentre as pesquisas que discutem o acesso de migrantes e refugiados/as no ensino superior (como PERES; CERQUEIRA-ADÃO; FLECK, 2022 e ALMEIDA et al., 2019) e aquelas que discutem a inclusão destes/as estudantes nas universidades (dentre elas, REIN; BERTOLDO, 2021), observamos que o tema da permanência no Ensino Superior, a partir das vozes de estudantes é, ainda, insuficientemente discutido.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação, afirma que, geralmente, no país de destino, imigrantes abandonam precocemente os estudos. Com base em dados da União Europeia, 19% dos/as jovens migrantes estabelecidos/as na região abandonaram os estudos em 2017.

Souza e Senna (2016) acreditam que, mesmo que o/a estudante consiga se inserir no contexto educacional, se torna duplamente excluído/a, uma vez que já passou por um processo de migração que, no caso de refugiados/as, não ocorre por vontade própria. Quando têm a oportunidade de retornar aos estudos, podem ser excluídos/as em meio a um processo que segue a cultura dominante daquele país.

Importa ressaltar que a migração impacta de forma distinta indivíduos do gênero feminino e masculino. As mulheres refugiadas e migrantes enfrentam formas de discriminação generalizadas e interseccionais, que afetam seu bem-estar e segurança. Bajwa et al. (2018) realizaram um estudo abrangente sobre mulheres refugiadas no Canadá, com foco em suas dificuldades de acesso e inclusão na

² Informações disponíveis no Relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2024-10/relatorio_csvm_2024.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

³ A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) foi implementada pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em 2003 com o objetivo de promover a educação, a pesquisa e a extensão acadêmica para a população em condição de refúgio em cooperação com Instituições de Ensino Superior brasileiras.



universidade. Os autores observaram que mulheres negras que se reassentam no Canadá podem se encontrar na interseção do racismo e sexismo, que promove pressuposições de deficiência, o que poderia reduzir seu entusiasmo, autoestima e, conseqüentemente, a motivação para buscar educação pós-secundária.

Essas mulheres podem também enfrentar desafios no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e à permanência no espaço acadêmico. Esta barreira pode ser agravada pelas diferentes experiências na sala de aula, que podem dificultar a aprendizagem, a integração social, a participação e o bem-estar das alunas. A educação desempenha um papel crucial para essas mulheres, pois pode contribuir para sua autonomia, consciência crítica e fornecer as ferramentas necessárias para encontrar emprego e reduzir os riscos de exploração e violência de gênero. No entanto, para que isso se torne realidade, a educação deve capacitá-las a serem protagonistas de seu próprio processo, em um ambiente de inclusão e respeito, onde possam exercer sua cidadania, explorar suas capacidades intelectuais e expressar suas opiniões.

A professora norte-americana bell hooks, teórica feminista, artista e ativista antirracista, autora do livro *Teaching to Transgress* (1994), realiza uma análise crítica da pedagogia tradicional no ensino superior e propõe uma pedagogia engajada. A autora denomina essa pedagogia como “prática da liberdade”, que envolve um estado de bem-estar físico e psicológico, além da capacidade de identificar relações de dominação e posicionar-se em relação a elas. A autora enfatiza a importância do entusiasmo na sala de aula, valorizando a presença e a voz de cada estudante. Ela explica que a aprendizagem, em sua forma mais poderosa, tem um potencial libertador.

O trabalho de bell hooks é inspirado nas obras de Paulo Freire, que abordam a pedagogia libertadora. No livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire introduz o conceito de educação problematizadora, também conhecida como educação libertadora. O autor escreveu essa obra durante seu período de exílio, experimentando uma situação semelhante à vivida pelos refugiados e migrantes contemporâneos. Ele define essa pedagogia como humanista e libertadora, que se contrapõe à educação bancária tradicional, na qual estudantes são vistos/as como meros/as consumidores/as passivos/as, em vez de participantes ativos/as do processo de aprendizagem. Ambos, hooks e Freire, defendem um



ensino que estimula a consciência crítica nos/as estudantes, capacitando-os/as a transformar o mundo ao seu redor. Bell hooks, em sua obra, fortalece essa perspectiva, ao mesmo tempo em que aponta a ausência de uma abordagem feminista na visão de Paulo Freire⁴. A partir dessa análise, ela apresenta uma pedagogia crítica engajada, incorporando uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial. Assim, hooks (2017, 2019, 2020) e Freire (1999, 2006, 2019) fornecem um arcabouço teórico que nos permite olhar para a temática em estudo com as bases conceituais apropriadas.

O objetivo geral desta pesquisa foi refletir sobre a educação como prática da liberdade, com foco na educação de mulheres migrantes e refugiadas, com base nas contribuições de Paulo Freire e bell hooks, através de relatos e narrativas pessoais de mulheres migrantes ou refugiadas e estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Essas instituições aderem a convênios que promovem o acesso e a permanência de refugiados/as e migrantes dentro das universidades.

Neste esteio, quatro mulheres foram entrevistadas e produziram narrativas⁵ sobre suas experiências pessoais no cotidiano da sala de aula, suas percepções de si em relação a outros/as estudantes e as percepções sobre a condição de mulher e migrante no contexto da universidade.

O presente texto é desenvolvido com a apresentação do percurso metodológico, as análises e as considerações finais. A fim de refletirmos sobre as possibilidades e limitações da educação como prática de liberdade na experiência dessas mulheres, suas experiências e histórias são trazidas a partir de excertos de suas narrativas no diálogo com as referências teóricas. Destarte, a posição que ocupamos é de escuta e diálogo com essas mulheres, no sentido que Bakhtin (2006) dá aos termos, ou seja, escuta como compreensão ativa e responsiva, sendo essa compreensão “de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador

⁴ Freire reconhece, ao retomar o livro “Pedagogia do Oprimido”, uma marca machista em sua linguagem. “Sobre Pedagogia do Oprimido declarou que jamais teria escrito o livro se permitisse oprimir suas filhas, sua mulher ou as mulheres com quem trabalhava. Mas aceitou as críticas das feministas americanas de que a linguagem daquele livro era machista.” (ANDREOLA, 2016, p. 609).

⁵ A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Número do Parecer: 5.561.224).



de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 332).

A noção de diálogo de Freire contribui para as análises, uma vez que para este autor, a educação sustenta-se no diálogo e no debate. O diálogo é uma dimensão teórica na obra do autor, que implica o reconhecimento do outro, de sua singularidade e posição no mundo, sendo a prática do diálogo fundamental na compreensão da realidade dos sujeitos (o que ensina e o que aprende).

Percurso metodológico

O procedimento aplicado consiste na metodologia da História Oral, que pertence ao campo da pesquisa qualitativa. O estudo envolveu a realização de entrevistas gravadas, nas quais as mulheres participantes da pesquisa relataram eventos e acontecimentos de suas vidas. Durante as entrevistas, as participantes produziram narrativas.

De acordo com Delgado (2003), a História Oral é um procedimento metodológico que, por meio de entrevistas, permite a produção de narrativas por parte de indivíduos que testemunharam eventos tanto em suas vidas privadas quanto coletivas. Essas narrativas estão ligadas às memórias dos/as entrevistados/as.

A metodologia da História Oral possibilita que as pessoas compartilhem suas histórias em suas próprias palavras, por meio de suas vozes e sua própria compreensão dos eventos e de suas causas. Nesse sentido, o objetivo principal é oferecer diferentes formas de expressão para aqueles/as que geralmente são privados/as de oportunidades para relatar suas experiências e que raramente recebem capacitação para enfrentar as desigualdades sociais (GUEDES-PINTO, 2000).

As participantes da pesquisa foram mulheres migrantes e refugiadas que estudam ou estudaram na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ou na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Essas instituições foram selecionadas devido à adesão a convênios que promovem o acesso e a permanência de refugiados/as e migrantes dentro delas. Ambas as universidades são parceiras da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que busca promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltadas à população em situação de refúgio. Além disso, elas aderem ao



Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

Para recrutar as participantes, o estudo foi divulgado nas redes sociais voltadas a estudantes das universidades mencionadas. Foi disponibilizado um link no Google Forms para que as interessadas em participar da pesquisa pudessem acessá-lo e fornecer seu contato.

Quatro mulheres foram entrevistadas para esta pesquisa. As entrevistas, apoiadas em um roteiro semiestruturado, foram realizadas online, no 2º. Semestre de 2022, gravadas em áudio, por meio das plataformas Zoom e WhatsApp. Posteriormente, iniciou-se a transcrição e análise das entrevistas.

As entrevistas duraram de 20 minutos a 45 minutos, dependendo da participante. Algumas informações das participantes são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Informações das participantes da pesquisa

Participante nº.	Curso	País de origem	Língua materna
1	Medicina	Angola	Umbundo/Português
2	Biologia	Camarões	Francês
3	Letras	Bénin	Francês
4	Administração	Haiti	Criolo/Francês

Fonte: Elaboração Própria

Para aproximação e análise dos dados, assumimos a postura de pesquisador das Ciências Humanas em consonância com a perspectiva de Bakhtin (2006). Para esse autor, sendo o objeto de estudo das ciências humanas o *sujeito falante*, o conhecimento construído com ele só pode ser dialógico. Há, pois, um encontro entre sujeito e pesquisador/a, entre sujeito cognoscente e sujeito cognoscível, produzindo um acontecimento do conhecimento dialógico, a construção de compreensões, de sentidos.

Nesse sentido, o/a pesquisador/a compreende o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, que exige uma compreensão responsiva e inclui o juízo de valor, uma vez que: “Um observador [inclusive o pesquisador] não tem posição fora do mundo



observado, sua observação íntegra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2006, p. 332).

Assim, em nossa posição de escuta e diálogo, apresentamos as vozes das participantes, agrupando narrativas semelhantes e que se complementam, em diálogo com a teoria de bell hooks e Paulo Freire, buscando refletir sobre as possibilidades e limitações da educação como prática de liberdade na experiência dessas mulheres. Destacaram-se temas como: o entusiasmo, ou a ausência deste no Ensino Superior; o dilema dos trabalhos em grupo; as relações estabelecidas entre colegas e com professores/as; o reconhecimento ou não dessas mulheres em suas relações no espaço acadêmico; a solidão nesse espaço; e a relevância de redes de apoio.

Optamos por trazer excertos das narrativas das participantes, em itálico (diferenciando-as de outras citações), apresentando os temas e entremeando essas narrativas com nossas análises, no diálogo intencional e historicamente situado a que se refere a perspectiva bakhtiniana.

Reflexões das/com as alunas migrantes e refugiadas

Eu era o entusiasmo em pessoa.

Nossa, quando cheguei aqui, eu sentia que eu era o entusiasmo em pessoa. Sério, era o entusiasmo em pessoa. Tanto que eu vi nesse passado, quando estava quase formando, algumas fotografias do primeiro dia que fui na biblioteca pegar os livros, aí eu voltei na casa fiz uma foto onde todos os livros que eu peguei cobria só o redor da minha cabeça, coloquei a cabeça dentro dos livros, assim (risos). Então, ver essa foto me lembrou sobre o tanto que estava entusiasmada. Com o passar do tempo, foi diminuindo, né, pelos acontecimentos pessoais, os acontecimentos do país, da universidade, então, foi diminuindo, né. (Participante N.1)

Durante o processo de entrevista, logo após solicitar que as participantes se apresentassem, perguntamos acerca do entusiasmo na sala de aula. O propósito desse questionamento era, em primeiro



lugar, compreender se as alunas experimentaram entusiasmo e, em segundo lugar, entender os fatores que motivaram ou dificultavam esse entusiasmo.

Essa questão revelou-se essencial para o início da pesquisa, uma vez que bell hooks (2017) inicia sua obra introduzindo a ideia de entusiasmo na sala de aula, explicando que esse paradigma moldou sua pedagogia. A autora ressalta que a sala de aula, assim como o processo de aprendizagem, não deveria ser monótona; pelo contrário, deveria ser estimulante e até mesmo prazerosa. Nesse contexto, a palavra *entusiasmo* pode denotar o prazer e a motivação em participar e desenvolver atividades na sala de aula com um espírito ativo. Ainda, na aproximação com Paulo Freire, a motivação é compreendida na ação, e não antes dela, para ele, “a motivação faz parte da ação”. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12), daí a relevância da criação de um ambiente propício à aprendizagem durante as aulas.

O papel do entusiasmo na sala de aula é frequentemente discutido no âmbito do ensino fundamental e, ocasionalmente, também no ensino médio. No entanto, esse tema ocupa um espaço limitado no contexto do ensino superior, onde dificilmente se imagina a coexistência de uma atividade acadêmica séria com entusiasmo e até mesmo diversão.

Segundo hooks (2017), no ambiente acadêmico o entusiasmo é visto como um fator a ser evitado, a fim de se preservar uma atmosfera de seriedade na sala de aula considerada fundamental para o processo de aprendizado. Para que o/a professor/a seja reconhecido/a pela sua seriedade acadêmica, os/as estudantes não podem demonstrar entusiasmo.

Durante as entrevistas, nenhuma das participantes confessou sentir entusiasmo na sala de aula. Uma delas, disse que sentiu uma empolgação grande quando ingressou na universidade, mas esse sentimento foi se perdendo com os acontecimentos dentro e fora do espaço acadêmico.

Outra participante relatou que sentia uma sensação de dever a cumprir. *“Eu não sei se me sentia entusiasmada. O que sentia mais é que, que devia ir, tinha que ir” (Participante N.2)*. Ela narrou que apesar das dificuldades ou da falta de entusiasmo, o objetivo dela era



estudar e se formar. Precisava conseguir, porque ela e a sua família haviam investido muito nesse objetivo.

Uma das entrevistadas expressou que o racismo que vivia impactava o seu entusiasmo e o seu bem-estar emocional. “[...] lá [faculdade de ciências econômicas] o racismo é muito forte. Às vezes dá vontade de desistir de tudo” (Participante N.4). A participante confessou que essa situação influenciava sua motivação de ir para as aulas. Ela explica que colegas davam conselhos, a encorajavam a não desistir e isso a ajudou a permanecer no curso. Compreendemos o racismo como a discriminação que tem a raça como justificativa, se manifestando “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 22). E, embora o racismo possa ser direcionado a diferentes povos, referimo-nos diretamente ao racismo contra o povo negro, estrutural no Brasil⁶, e sentido pelas participantes desta pesquisa: mulheres negras.

A autora bell hooks (2017) explica que, na sala de aula, o interesse que temos uns pelos outros e o reconhecimento que temos pela presença e voz de cada um gera entusiasmo. Assim, a maneira como se sentem reconhecidas é importante para essas mulheres e influenciam no entusiasmo para frequentar e pertencer aos espaços acadêmicos.

Ao serem perguntadas sobre suas relações com colegas e docentes, a fim de entender se o interesse e o reconhecimento necessários para fomentar o entusiasmo estava presente em suas salas de aula, as participantes relataram que colegas e docentes tinham muito interesse em conhecê-las e, especialmente, em conhecer aspectos culturais dos seus países.

Elas relatam que questões como: “o que a gente come, o que que gosto de comer, os temperos que a gente usa, as danças” (Participante N.2), eram bastante comuns. Também estavam interessados/as em entender como as alunas chegaram ao Brasil ou por que tinham escolhido o país. Alguns relataram que esse aspecto se estendia fora do espaço acadêmico, dizendo que, no geral, o brasileiro é um povo acolhedor que tem essa curiosidade positiva de se

⁶ Cf. Almeida (2019).



interessar pelos outros, pelas histórias dos outros e pelas demais culturas.

Uma das participantes sugere que experimentou essa curiosidade positiva, mas, também, enfrentou perguntas que ela descreve como *bobas*, por exemplo: “[...] *tipo quando você fala que você é do Haiti: ‘nossa, como foi o terremoto? Nossa, lá é bem pobre, não sei o que’ [...] Às vezes perguntam: ‘lá tem carros? Tem máquina de lavar?’*” (Participante N.4). Tais perguntas foram descritas como preconceituosas, até mesmo ignorantes, e por essas razões causaram sentimentos negativos na participante. Quando o interesse é carregado de preconceito em vez de aproximar as pessoas, as afastam.

Embora reconheçamos que tenham histórias de vida muito singulares e tenham chegado ao Brasil com *status* diferentes, migrantes ou refugiadas, trazem em comum, em suas narrativas, a diferença de tratamento dada a elas pela cor de sua pele. Mulheres negras, de países africanos e caribenho. Desse modo, não podemos relevar a existência de relações diversas e simultâneas de desigualdade, enfrentada por essas mulheres.

Ainda no âmbito das relações com os colegas e professores, as participantes relataram sobre o dilema dos trabalhos em grupo.

Já aconteceu uma coisa muito ruim comigo que eu chorei. Deu vontade de desistir, porque eu lembrei que eu estava fazendo uma disciplina de Filosofia e tinha entrado num grupo. Aí a gente tinha entregado um primeiro trabalho e tinha outro trabalho para entregar na quinta-feira. E na quarta-feira, em cima da hora, um membro do grupo me mandou mensagem assim: ‘você não vai estar mais no grupo não, está bom?’ [...] E eu fiquei muito triste naquela hora, e era em cima da hora, aí eu tive que fazer o trabalho depois sozinha. [...] quando começa o semestre eu sempre vou lá falar com o professor, ‘Ah, professor, vai ter trabalho em grupo, eu posso fazer o meu sozinha?’” (Participante N.4)

Aqui, uma das participantes compartilha uma experiência negativa que teve durante um trabalho em grupo. Durante a entrevista, ela explicou que as experiências que teve com trabalhos em grupos não foram boas, então, pedia aos professores para fazer os projetos sozinha. Trabalhos em grupo fazem parte do cotidiano escolar, promovendo, por vezes, um aprendizado colaborativo e



favorecendo o desenvolvimento de habilidades tais como o pensamento crítico e a argumentação de ideias.

Fazer sozinha, um projeto que deveria ser feito em grupo, não apenas priva a aluna da oportunidade de desenvolver todas essas habilidades, mas também a sobrecarrega. Nesse caso, a estudante preferiu se submeter a essas condições para não ter que passar por momentos de dificuldades e exclusão.

Os trabalhos em grupo exigem colaboração, eles revelam a relação e o reconhecimento que estudantes têm uns com os outros, por isso, foi fundamental perguntar às participantes sobre este assunto. Um fato interessante é que todas as participantes descreveram detalhadamente suas experiências com os trabalhos em grupo bem antes de serem perguntadas a respeito, o que ressalta a preocupação e o dilema que causam os trabalhos em grupos para essas mulheres.

De modo semelhante, duas participantes compartilharam o quanto elas se sentiam excluídas e sozinhas no processo de formação de grupo.

[...] me sentia super excluída, eu tinha que ficar correndo atrás de professores implorando para que eles não deixassem que os alunos escolhessem, já que vou ficar sozinha e era sempre eu correndo atrás [...] (Participante N.1)

Aí, no caso, eu fico sozinha. Aí, quando fico sozinha, agora o professor ou a professora vai perguntar: 'Mas você não tem grupo?'. Eu falo assim, 'eu não tenho grupo', agora vão começar a perguntar, 'quem vai recebê-la no seu grupo?'. Aí, fica sem graça, sabe. É um pouco difícil". (Participante N.3)

No entanto, outra participante ressaltou a importância de demonstrar sua inteligência, de usar o seu diferencial como estrangeira a seu favor.

Depois que os primeiros resultados das provas também saem, e que o povo vê que você não é burra afinal, que você tem o mesmo QI que eles e por mais que você vem de longe, você é inteligente, você fala francês, você fala inglês e ainda fala português, isso gera curiosidade nos brasileiros. Pelo menos meus colegas na época, e comecei a me enturmar mais. (Participante N.2).

No seu depoimento, a participante ilustra como o domínio de determinadas línguas estrangeiras a ajudou a compreender e traduzir



artigos acadêmicos para colegas de turma. Destacar suas vantagens ajudou no processo de formação de grupo e na realização de trabalhos colaborativos. Novamente, observamos a relevância do reconhecimento, de como são percebidas pelos outros e de como isso interfere no sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico, dessa vez, de maneira positiva, possibilitando relações outras com os colegas.

Uma das participantes que teve dificuldade em encontrar grupos disse que apesar de seus colegas serem brasileiros, as coisas eram novas para eles também. Alguns deles eram de diferentes lugares e também tiveram que se adaptar a uma vida acadêmica exigente.

Também não, não quero colocar muito essa cobrança a partir deles, tipo eles deveriam me acolher assim, assim, porque era tudo um ambiente novo, tanto a faculdade, apesar de que são brasileiros também, são brasileiros de diferentes cidades que estavam entrando na universidade, mudando também, de certo aspecto, a vida deles. (Participante N.1).

Esses relatos ilustram o que bell hooks (1994) descreve quando percebe que seu livro não é apenas dirigido para docentes, mas também para estudantes. O entusiasmo na sala de aula não é apenas responsabilidade do/a docente, mas de todos os envolvidos. O professor ou a professora, por empolgado/a e eloquente que seja, raramente consegue, sozinho/a, suscitar suficiente entusiasmo para criar uma comunidade na sala de aula (hooks, 1994). Contudo, seu papel é sim determinante na construção de um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem de todos na sala de aula, percebendo e atentando-se às questões humanas e emancipatórias de seu ensino. De acordo com Paulo Freire (2006, p. 45),

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué.

Assim, a valorização de cada voz em sala de aula é parte importante do processo educativo, do exercício da Educação como prática de liberdade. E quando as vozes são subjugadas, diminuídas, marcam as pessoas.



E essa professora não é muito, não é rígida não. Mas ela era muito grossa, quando você pergunta uma coisa para ela, ela fala 'ah, é coisa de retardada', e isso me deixou tipo, sabe, com receio de perguntar coisas, de dar minha opinião. Não são todos os casos, não. Às vezes eu me sinto à vontade para falar e expressar minha opinião, mas, às vezes não, vai depender da disciplina e do professor também. (Participante N.4)

No seu relato, a Participante N.4 explica que ela tem um receio de dar a sua opinião porque a professora tem reações grosseiras. Nesse caso, a sala de aula não é mais um lugar seguro onde cada um sente a vontade e a responsabilidade de contribuir.

A autora bell hooks (2017) compartilha a preocupação que docentes do ensino superior têm de que muitos/as alunos/as, principalmente não brancos/as, não falam na sala de aula. Ela explica que o silêncio dos/as estudantes pode vir por não se sentirem em segurança e por sentir um medo de serem julgados/as como inferiores se falarem, ou até agredidos/as se afirmarem sua subjetividade. Além disso, muitos/as também foram formados/as para não se enxergarem com a legitimidade e a autoridade de poder participar. Esse aspecto dificulta o processo de responsabilidade recíproca que é essencial para o aprendizado e para a criação de uma comunidade na sala de aula.

A participação de cada aluno e aluna é um objetivo central da pedagogia libertadora. Freire (1999) defendia uma educação na qual não se discursasse as aulas, mas que os temas fossem debatidos e discutidos com os/as estudantes. Para ele, nada contradiz mais uma prática para uma educação popular crítica “do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1999, p. 101).

A Participante N. 4, depois, explica que não é assim em todos os casos e que isso vai depender da matéria e do/a docente, o que demonstra que alguns professores e professoras conseguem fazer da sala de aula um espaço seguro. Partindo desse ponto, hooks (2017) também explica que alguns docentes sequer se interessam em ouvir a voz de certos/as alunos/as, simplesmente esperam que estes/as interajam só quando forem perguntados/as. Assim, estudantes vão se tornando consumidores/as passivos/as, que só vão usar a voz quando



suas opiniões forem solicitadas. Esse fenômeno é chamado por Paulo Freire de educação bancária, na qual educadores/as passam o seu conhecimento para estudantes passivos/as, considerados/as tábulas rasas, sem considerar seus conhecimentos prévios ou suas contribuições.

Quando as perguntas me foram solicitadas eu respondia e me sentia até ouvida e respeitada também. Das vezes que eu realmente não sabia, eu, até sozinha mesmo, já me autocriticava. Mas tinha também outras matérias específicas onde não me sentia ouvida, me sentia até desrespeitada. (Participante N.1)

Em geral, eu não falo com muitas pessoas, não sei. Em geral eu só vou na aula, se alguém falar comigo eu falo, mas, além disso, eu fico no meu canto. (Participante N.4)

Observamos que os modos de dominação que estão presentes na sociedade se repetem na esfera educacional. Docentes precisam analisar quais vozes são privilegiadas e valorizadas na sala de aula, bem como compreender as razões subjacentes a essa predominância. Estudantes que possuem perspectivas não tradicionais ou que se contrapõem à corrente da voz dominante podem experimentar uma sensação de menor legitimidade para expressarem suas opiniões. No contexto multicultural, o questionamento acerca desse cenário se torna essencial para promover a construção de uma comunidade em sala de aula na qual a voz de cada estudante seja devidamente reconhecida e valorizada.

Eu me lembro de alguns nomes de professores que me marcaram positivamente. Negativamente, nem tanto. Tipo, não tenho simplesmente opinião, sabe. Agora, os que me marcaram positivamente, sinceramente não lembro do porquê, não sei se porque o professor fez alguma coisa que me tocou ou se era só uma admiração simples assim, para a pessoa. Sem ser só o professor, o que ele é, o que ela era, dentro da sala de aula, sabe? Tem a professora F., que foi uma orientadora minha, a professora E., minha orientadora do TCC, e o coordenador do curso de ciências biológicas, esses três nomes, eu acho que nunca vou esquecer na minha vida, mas o porquê, realmente, não sei falar. Tipo, não lembro mais do porquê, mas eu sei que tinha uma admiração muito grande pelos três. Muito. Mas o que que eles fizeram mesmo, assim, de diferente dos outros, dos dez mil professores que tive, não sei. (Participante N.2)



A participante falou sobre três docentes com muita emoção e foi essencial para nós tentarmos entender o que a fazia se sentir assim e o que estavam fazendo de diferente. Por esse motivo, mais perguntas foram feitas a respeito.

Pesquisadora: Você se sentia diferente com eles, mais confortável?

Participante: Me sentia importante, eu acho.

Pesquisadora: Reconhecida?

Participante: Reconhecida, e me trataram como uma pessoa, tipo, sem considerar minha cor, sem considerar minha origem, mas me tratavam como uma pessoa, sabe. Talvez seja isso que me marcou tipo assim, uau! Tem pessoas assim, sabe. Me tratavam, posso dizer, normal, sabe, igual um ser humano tem que tratar o outro, não faziam uma diferença de cor, se eu era daqui, se eu não era, escutavam as minhas opiniões, me parabenizaram quando fazia alguma coisa boa, quando tirava notas boas, por exemplo. O coordenador me chamava, me perguntava, ‘tá tudo bem?’. Tipo, falava que ele sabe que é difícil estudar longe da família, mas que se eu precisasse, podia falar com ele, sabe. As duas orientadoras também, que tive, nossa, maravilhosas, sério. Pessoas fantásticas. Além da inteligência que eles têm, de serem ótimos professores, porque, nossa, só de lembrar estou emocionada. (Participante N.2)

Esse processo de entender o que os/as docentes fazem de diferente e relembrar alguns momentos deixou a participante bastante emocionada. No relato, a participante explica que os/as docentes a tratavam de maneira “normal”, “como uma pessoa”, como “um ser humano tem que tratar o outro”. Freire (2019) descreve que a pedagogia humanista e libertadora luta pela humanização e pela desalienação das pessoas. Na mesma linha, hooks (2017) ressalta que os/as estudantes desejam ser considerados/as como seres humanos completos, com vivências e histórias complexas e não somente como pessoas procurando fragmentos de conhecimento.

Concebendo a linguagem como lugar de luta, as palavras como espaços de resistência, hooks (2019), ao se referir sobre o contexto acadêmico, diz da dificuldade de neste os/as oprimidos se juntarem para falarem de si, levantarem suas vozes, ainda que reconheçam a força de seu coletivo. Ainda assim, são “asimilados, mesmo que lentamente, à hegemonia dominante, ao convencional”, e



há obstáculos no “caminhar para além dessa versão rasa, vazia, do que podemos fazer [...] em direção a uma visão libertadora que transforme nossas consciências e nosso próprio ser” (HOOKS, 2019, p. 74).

Consideramos que os sistemas de dominação que se estabelecem na sala de aula é um desses obstáculos. A hierarquia pode ocupar áreas diversas no contexto acadêmico: hierarquia de conhecimento, de poder, de espaço de fala, de raça, de gênero, etc.

Lembro desse professor, de um professor também que é super racista, super machista, que por acaso é super influente do curso, do Brasil e da América Latina. Eu lembro que ia ter uma festa, não lembro qual era a festa, então, muitos faltaram na aula, mas, como não ia nessas festas, eu fui na aula. Eu era a única menina que foi na aula naquele dia e o resto foram meninos. Aí ele ficou lá fazendo perguntas e tal, e ele me fez uma pergunta de cálculo de matemática de não sei qual série. Eu não respondi, perguntei: ‘está me perguntando isso para testar meu conhecimento?’. Aí ele fala para mim: ‘ahhh, é o papai que te colocou aqui, né?’” (Participante N.1)

Ao longo de sua obra, hooks (2017, 2020) menciona dupla ou múltiplas opressões que mulheres enfrentam na sala de aula. Essas opressões são réplicas de dinâmicas de poder e dominação presentes na sociedade. As alunas são atravessadas por interseções de gênero, raça e classe. Na situação relatada pela Participante N.1, identifica-se um sistema de dominação onde o professor se permite questionar um conhecimento básico enquanto a aluna é a única mulher na sala de aula. O professor, depois, insinua que a sua presença na sala de aula não é devido a sua capacidade intelectual, mas por uma suposta ação do pai. Observamos que se trata de um professor homem, na faculdade de medicina, confortável em diminuir uma estudante mulher, estrangeira e preta na frente de outros alunos homens. Esse ato pode ser interpretado como um sistema de dominação, no qual é expressado de uma certa forma que o lugar dessa aluna não é ali, naquela sala de aula.

Essa aluna comentou durante a entrevista que o pai dela havia falecido no seu país de origem, pouco depois de ela ingressar na faculdade e que o luto dificultou o seu processo de integração. Explicou também que esse professor implicava muito com ela e que outros/as colegas e docentes a ajudaram a resolver e superar essa



situação. Quando foi perguntado à aluna sobre as melhores e piores lembranças na sala de aula, a participante falou o seguinte:

Os vários bons da unidade da sala de aula de colegas discutirem, quererem as mesmas abordagens, numa discussão que você está tendo, de um ensino que quebra tabu, desse conhecimento científico que quebra esse tabu de coisas. De algo ruim, de questões de preconceitos, homofobia, racismo, intolerância religiosa, acho que foram as coisas mais horríveis que passei em sala de aula. (Participante N.1)

As diversas formas de opressão que são descritas pela participante e que podem existir na sala de aula dificultam o processo de aprendizado e impossibilitam a pedagogia transformadora e libertadora que hooks (2017) promulga. Para hooks (2017), é preciso construir uma nova linguagem, onde domina o discurso do opressor, criar o discurso oposto, ou seja, a voz da liberdade e, para isso, é preciso tomar o lugar de sujeito, em um processo de educação para uma consciência crítica.

E a educação para a consciência crítica, deve ser uma postura do educador e uma premissa das instituições de ensino. Segundo Freire (2006), o objetivo da educação é a transformação do indivíduo em sujeito de sua própria história e que este participe ativamente dessa construção.

Conforme observado no relato acima, o adentramento do outro nas discussões que nos afetam é importante, é um dos “bons da unidade da sala de aula”. Assim, percebemos que uma rede de apoio, constituída por docentes e colegas, pode melhorar de maneira significativa a qualidade das vivências acadêmica dessas discentes, uma vez que um aspecto observado nos relatos das participantes foi a solidão.

[...] sempre fico na minha, sempre fico sozinha, eu não tenho [rede de apoio]. Eu falo com as pessoas da minha sala de vez em quando, mas rede de apoio, eu posso dizer que eu não tenho, sabe. (Participante N.4)

Essas são as palavras da Participante N. 4, quando foi perguntada sobre rede de apoio na faculdade. No final da entrevista, ela quis acrescentar ao seu depoimento o quanto ter uma rede de apoio é importante e como se sentiu sozinha sem isso.



Você não tem ninguém. Mas, pelo menos para mim, eu fiquei muito sozinha. [...] Conhecer um lugar novo, você vai lá e não tem ninguém para te acolher, sabe. Aí você fica, assim, meio triste. (Participante N.4)

Na análise das narrativas, destacou-se o uso de vários termos do campo lexical da solidão pelas participantes. Palavras e frases tais como, “ficar sozinha”, “ficar no meu canto”, “ficar na minha”, “não falo com muitas pessoas” foram frequentemente repetidas. A solidão faz parte do cotidiano escolar da maioria dessas mulheres e afeta seu bem-estar emocional.

Uma entrevistada descreveu a sua solidão no início da faculdade, momento no qual ela também teve que enfrentar o luto pelo seu pai que havia falecido em Angola. Ela usava a frase “*melhor sozinha do que mal acompanhada*” (Participante N.1). Apesar dessa convicção, ela admite que ter uma rede de apoio teria feito toda a diferença. De modo semelhante, duas participantes ressaltaram uma diferença de tratamento entre elas e alunas intercambistas europeias.

E, às vezes, você não fica, fica bem não, sabe. Você fica muito triste, tipo já aconteceu isso comigo, tipo uma aluna que veio fazer intercâmbio, ela era da Alemanha, aí teve um trabalho para fazer e eu estava caçando pessoas. Estava caçando grupo para entrar, para fazer o trabalho e ela tinha encontrado várias pessoas que ofereceram tipo, ‘ah, você pode entrar no meu grupo’. E estava muito difícil para mim encontrar grupo. (Participante N.4).

A gente tem uma disciplina lá e uma estrangeira vem fazer, veio da França, se não me engano. [...] já todo mundo ficou próximo, perto dela, perguntando e essas coisas, mas foi diferente comigo. Quando cheguei, no início, algumas pessoas me perguntaram, mas percebi essa diferença também. E o dia, a gente chegou na aula e já convidaram ela para um churrasco, e tal. Eu só ri, mas não falei nada. É um pouco assim mesmo. (Participante N.3).

Conviver com a solidão é contra-produtivo para uma educação libertadora, porque as pessoas precisam umas das outras para aprender. Em sua obra, Freire (2019) explica que as pessoas se educam entre si. Neste esteio, segue um relato de uma participante que fala sobre o apoio que recebeu de uma colega de turma no início da sua jornada no curso.

Eu tive uma amiga, a E., a primeira pessoa que se aproximou de mim, depois de duas semanas de aula, quando já tem que formar



grupo e tudo mais, porque eu estava bem deslocada e sou bem reservada e sempre fui assim, e para me aproximar de pessoas foi difícil, graças a Deus, ela se aproximou de mim. Ela vem do interior de São Paulo, então, eu acho que por compartilhar quase a mesma história, ela se sentiu no meu lugar e me deu o apoio que precisava. (Participante N.2)

Nos depoimentos, algumas entrevistadas compartilharam histórias semelhantes, de estudantes ou docentes que as apoiaram, ajudaram, aconselharam em determinados momentos. Essas interações são essenciais para combater a solidão e fomentar a criação de uma comunidade na sala de aula, possibilitando a educação como prática da liberdade.

Ambos, hooks e Freire, discutem a educação como prática de liberdade. Freire (2019) descreve essa pedagogia como um processo de conscientização, no qual estudantes passam a analisar, entender e conhecer a realidade. Se tornam sujeitos que se inserem na história e que desenvolvem pensamentos críticos que lhes permitem transformar o mundo ao redor deles. Na mesma linha, hooks (2017) explica que essa pedagogia ensina estudantes a transgredirem fronteiras raciais, sexuais e de classe para alcançar um sentimento de entusiasmo, autorrealização e bem estar.

Com a educação como prática de liberdade no horizonte, encerramos essas reflexões, com os relatos das mulheres que, acreditamos, se aproximaram desse propósito educativo, orgulhosas de serem quem são, desenvolvendo suas potencialidades e se humanizando, exercendo a responsabilidade irrevogável para com as mudanças sociais.

Acho que vou responder com o que me falaram, com o que me foi definido quando formei: Posso fazer o que quiser, posso ir onde eu quiser, posso chegar onde eu quiser. (Participante N.1)

É tipo sabe, o auge do auge, é uma grande conquista para mim e minha família. [...] eu consegui e eu acho que me orgulho disso, muito, muito. Queria ser um elemento de destaque mesmo, ao ponto de passar na TV no meu país, mas a realidade é outra, mas isso não tira em nenhum momento meu orgulho ou o sucesso que tive aqui. (Participante N.2)

Considerações Finais



A migração e a globalização têm contribuído para a crescente presença do multiculturalismo na sociedade, afetando, conseqüentemente, as instituições educacionais. Defendemos que as teorias de Paulo Freire e bell hooks servem como referência para orientar docentes e instituições educacionais diante das diversas mudanças ocorridas na sala de aula, incentivando a reflexão sobre as práticas de ensino em um contexto multicultural e buscando garantir uma educação libertadora para cada estudante.

A partir da análise das narrativas das participantes da pesquisa, foi possível compreender que, apesar das experiências de cada aluna serem bastante distintas, foram identificadas vivências e acontecimentos semelhantes. Essas observações revelaram um distanciamento entre docentes e alunas em relação a uma concepção de educação libertadora, cujo entendimento poderia proporcionar uma experiência mais profícua e acolhedora no Ensino Superior, especialmente para mulheres migrantes e refugiadas, assim como para outros/as estudantes. Percebemos que apoio e reconhecimento representam elementos essenciais para o bem-estar dessas mulheres, reforçando a ideia de que as ações de acolhimento e a (in)formação para uma educação humanizadora da comunidade universitária que recebe essas mulheres são prementes.

Espera-se com este estudo contribuir para a compreensão de docentes e estudantes da importância da educação libertadora, bem como estimular novas pesquisas sobre o tema, a fim de abrir novas possibilidades para a prática pedagógica em sala de aula.

Referências

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). *Apoio internacional é essencial para o acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior*. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/05/31/apoio-internacional->



e-essencial-para-o-acesso-de-pessoas-refugiadas-ao-ensino-superior/. Acesso em: 31 jul. 2023.

ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; SILVA, Arthur Oliveira; PEREIRA, Myllena Maria de Moraes; MOREIRA, Elysyana Barros; NASCIMENTO, Sâmia Israele Braz do; OLIVEIRA, Sâneq Alaf de Freitas; DIÓGENES, Vivianne Coelho Noronha; ROLIM NETO, Modesto Leite. Refugee Access to Higher Education in the World: a systematic review. *Am. In. Mult. J.*, [s. l], v. 4, n. 7, p. 127-147, dez. 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e a condição da mulher. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 609-628, set./dez. 2016.

BAJWA, Jaswant Kaur; ABAI, Mulugeta; KIDD, Sean; COUT, Sidonia; AKBARI-DIBAVAR, Aytak; MCKENZIE, Kwame. Examining the Intersection of Race, Gender, Class, and Age on Post-Secondary Education and Career Trajectories of Refugees. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, Canada, v. 34, n. 2, p. 135-148, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 22 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, [S.L.], v. 6, p. 1-17, jul. 2003. História Oral. <http://dx.doi.org/10.51880/ho.v6io.62>. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



FREIRE, Paulo. *Conscientização Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. História oral: alternativa metodológica para o resgate da memória de leituras cotidianas da professora-alfabetizadora. *Cadernos Ceru*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 115-120, jan. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75076/78642>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda Adhiambo (eds.). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2024. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022.

REDIN, Giuliana; BERTOLDO, Jaqueline. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na universidade. *Ser Social*, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296-317, dez. 2021.



ROSSA, Lya Amanda. Cosmopolitismo subalterno e raça nos programas de acesso à educação superior para migrantes e refugiados no Brasil. *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/808/834>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOUZA, Janaína Moreira P. de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Desafios para Inclusão de Imigrantes em escolas de Regiões Fronteiriças. *Textos e Debates*, Boa Vista, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/3548/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação*. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 31 jul. 2023.



A liberating education? Listening and dialogue with migrant and refugee students in Higher Education

ABSTRACT: Globalization and sociopolitical, economic, and educational factors encourage people to migrate. Migrant and refugee women face challenges related to gender, such as violence, professional and educational constraints. Those who manage to access higher education may encounter additional challenges in their social interactions within the academic environment. The objective of this research is to understand education as a practice of freedom based on the theories of Paulo Freire (2019) and bell hooks (1994), through the testimonies of female students from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC-Minas). The narratives highlight the main challenges they face, such as a lack of enthusiasm and loneliness. It is also identified that support and recognition are essential elements for their well-being, reinforcing the idea that welcoming actions and education for the university community that receives these women are imperative.

KEYWORDS: Liberating education. Migrant and refugee women. Higher education.

Yasmine YOHANNES

Graduada em Administração Internacional, na Haute École de Gestion, Genève, HEG, Suíça. Especialização em Gestão Escolar na Universidade de São Paulo, USP, Brasil. E-mail: yohannes.yasmine@gmail.com.

Renata Helena Pin PUCCI

Graduada em Comunicação Social, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, Brasil. Mestrado e doutorado em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em



*Educação da Universidade São Francisco, USF, Brasil. E-mail:
renata_pucci@hotmail.com.*

Recebido em: 08/01/2023

Aprovado em: 22/10/2024