

Vol. 2

organizadores

Cleber Gibbon Ratto

Adilson Cristiano Habowski

Vinícius Barbosa Cannavô

# Vidas e TRAVESSIAS

experiências  
infantojuvenis  
de migrantes  
e refugiados



Vol. 2

organizadores

Cleber Gibbon Ratto

Adilson Cristiano Habowski

Vinícius Barbosa Cannavô

# Vidas e TRAVESSIAS

experiências  
infantojuvenis  
de migrantes  
e refugiados



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V649

Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados (v.2) / Organização Cleber Gibbon Ratto, Adilson Cristiano Habowski, Vinícius Barbosa Cannavô. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-492-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6

1. Migração infantojuvenil. 2. Refúgio. 3. Educação intercultural. 4. Sociabilidades migrantes. 5. Direitos humanos. I. Ratto, Cleber Gibbon Ratto (Org.). II. Habowski, Adilson Cristiano (Org.). III. Cannavô, Vinícius Barbosa (Org.). IV. Título.

CDD 323.3048

Índice para catálogo sistemático:

I. Direitos Humanos

II. Migração

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	grebeshkovmaxim, kribbox.std, valourine - Freepik.com; Neha Maheen Mahfin - Unsplash
Tipografias	Acumin, Abril Display, Bee Three, Belarius Poster
Revisão	Os autores
Organizadores	Cleber Gibbon Ratto Adilson Cristiano Habowski Vinícius Barbosa Cannavô

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 5

# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**

*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**André Tanus Cesário de Souza**

*Faculdade Anhanguera, Brasil*

**Andressa Antunes**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cassia Cordeiro Furtado**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cecilia Machado Henriques**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Deilson do Carmo Trindade**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

**Diego Pizarro**

*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edilson de Araújo dos Santos**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Edson da Silva**

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabírcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehler Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jônata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Julianno Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelí Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Bieging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suêlen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

**Apresentação** .....13

**Prefácio** .....22

## CAPÍTULO 1

*Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel*

*Catarina Moro*

### **Para além do idioma:**

linguagem extraverbal e linguagem da brincadeira

no cotidiano de crianças migrantes na educação infantil..... 27

## CAPÍTULO 2

*Adriana Maria de Assumpção*

*Carla Antunes Pereira*

### **Tecendo redes de proteção:**

direitos humanos e crianças migrantes.....45

## CAPÍTULO 3

*Gheysa Daniele Pereira Moura*

### **Crianças e adolescentes imigrantes**

**no Brasil (1940-2000)** .....68

## CAPÍTULO 4

*Gisele Massola*

*Wagner dos Santos Chagas*

### **Migracidades:**

o que as práticas da política municipal

de acolhimento de imigrantes de Esteio/RS

nos ensinam sobre políticas migratórias? .....88



CAPÍTULO 5

*Daniela Colella Zuniga Ludovico*

*Cláudia Valente Cavalcante*

*Jovana Lino Bontempo*

**Finalidades educativas escolares  
na perspectiva das famílias haitianas  
em Goiás ..... 114**

CAPÍTULO 6

*Laura Cristina de Toledo Quadros*

*Ana Carolina da Silva Cavalcante*

*Maria Eduarda de Salles C. Assumpção*

*Beatriz Jordem Matias de Moraes*

*Paula Neusche Maia*

**Enquanto espero:**

a experiência lúdica com crianças migrantes

filha/os de participantes de uma roda de cuidado ..... 135

CAPÍTULO 7

*Teresa Cristina Ciavaglia Vilardi Oliveira*

*Ariana de Oliveira Tavares*

*Eloah Costa de Sant Anna Ribeiro*

*Alessandra da Silva Pereira*

**Insegurança alimentar e nutricional  
de crianças e adolescentes refugiados  
no Brasil e os desafios para a garantia  
do direito humano à alimentação adequada ..... 149**

CAPÍTULO 8

*Justin Amuri Mweze*

**O acesso de migrantes e refugiados  
à educação escolar no Brasil:**

um estudo de caso na escola estadual

Clorindo Burnier, 2024..... 164



CAPÍTULO 9

*Fabiane Maia Garcia*  
*Elen Ariana Azevedo Cotrim*

**O acesso de jovens refugiados venezuelanos ao Ensino Médio na rede estadual de educação do estado do Amazonas ..... 187**

CAPÍTULO 10

*Maria Nilvane Fernandes*  
*Diego Fernandes Pinheiro*

**Análise das normativas que versam sobre a proteção de direitos das crianças imigrantes no Amazonas..... 221**

CAPÍTULO 11

*Maria Aparecida Teixeira Lima*  
*Marcos André Ferreira Estácio*

**Os novos fluxos migratórios na rede pública estadual em Manaus-AM.....242**

CAPÍTULO 12

*Arthur Silva Araújo*  
*Roberto Pereira do Nascimento*  
*Raquel C. Hoersting*  
*Cristianne Maria Famer Rocha*  
*Eulanda Maria Pedro Daniel*  
*Dante Augusto Couto Barone*

**Do refúgio internacional ao refúgio nacional: "llegué a Brasil y encontré refugio nuevamente": experiências infantojuvenis de refugiados das enchentes em Porto Alegre, Brasil ..... 271**



CAPÍTULO 13

*Francine Carlete Groth Eichler*

*Leonei Braun*

*Adilson Cristiano Habowski*

*Jara María Romero Luque*

**Migración y educación:**

práticas interculturales entre Itapiranga (Brasil)

y Granada (España)..... 294

CAPÍTULO 14

*Fernanda de Azevedo Milanez*

*Rita Marisa Ribes Pereira*

**Infâncias, histórias e deslocamentos:**

caminhos pelas águas..... 320

CAPÍTULO 15

*Carla Soares*

*Kelly Russo*

*Rafaela Souza Palmeira*

**A Presença nas Ausências:**

Crianças Indígenas Refugiadas

na Rede Educativa da Baixada Fluminense..... 340

**Sobre os organizadores** ..... 359

**Sobre as autoras e os autores**..... 360

**Índice remissivo**..... 368



# APRESENTAÇÃO

O livro “Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados”, organizado em dois volumes, constitui uma produção coletiva comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades que atravessam as infâncias e juventudes migrantes e refugiadas. Em tempos marcados pelo aprofundamento das crises humanitárias globais, pelas migrações forçadas e pela intensificação do sofrimento psicossocial de crianças e jovens deslocados, esta obra emerge como um gesto ético e político de escuta, registro e reflexão crítica sobre as experiências daqueles e daquelas que transitam por geografias, línguas, culturas e sistemas educativos distintos, muitas vezes hostis.

Este livro nasce no seio do Grupo de Pesquisa “Cultura contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (DGP/CNPq), coordenado pelo professor Dr. Cleber Gibbon Ratto e com vice-liderança do professor Dr. Adilson Cristiano Habowski. Na interface da Educação, Psicanálise e Ciências Sociais, o grupo problematiza como os saberes e as práticas educativas podem acolher, promover e agenciar novos modos de existir e conviver. Trata-se de um espaço de produção científica ao longo de quase duas décadas no campo da Educação, dialogando com a Psicanálise, a Teoria Social Crítica e os Estudos Culturais para compreender as complexas transformações das práticas educativas em tempos contemporâneos, especialmente no que tange aos sujeitos vulnerabilizados e aos modos como as políticas públicas, os dispositivos de poder e os discursos sociais produzem vidas e subjetividades.

O livro está também articulado ao atual projeto de Pesquisador Produtividade do CNPq (PQ/CNPq), intitulado “Observatório de sociabilidades juvenis: fronteiras da educação, clínica e cultura – fase IV:

SUMÁRIO

sofrimento psicossocial de jovens estudantes migrantes e refugiados em Canoas/RS”, cuja trajetória acumulada remonta a três fases anteriores do mesmo projeto, desenvolvidas entre 2015 e 2024. A atual fase da pesquisa tem como objetivo central compreender os percursos e percalços socioeducacionais e psíquicos vivenciados por jovens migrantes e refugiados matriculados nas redes públicas de ensino da cidade de Canoas/RS. Busca-se, a partir de uma abordagem socio-antropológica em Educação, identificar e analisar as formas de sofrimento psicossocial presentes nas narrativas desses jovens, visando à formulação e avaliação de tecnologias sociais que promovam saúde, acolhimento e qualidade de vida para essa população. A pesquisa articula referenciais da Psicanálise, da Teoria Social e dos Estudos de Juventudes e Migrações, com destaque para a produção latino-americana. O marco analítico baseia-se na Análise do Discurso foucaultiana.

A obra também se vincula ao projeto de Pós-Doutorado (PDJ/CNPq) do professor Dr. Adilson Cristiano Habowski, intitulado “Infâncias em trânsito: crianças migrantes e refugiadas nas escolas de Canoas/RS”, desenvolvido junto à Universidade La Salle e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Este projeto de investigação, com foco nas infâncias migrantes e refugiadas, compartilha do mesmo compromisso ético-epistemológico da fase IV do Observatório, aprofundando a escuta das crianças em suas experiências escolares, afetivas e culturais

Este livro também se inscreve nas ações da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma, da qual o professor Adilson Cristiano Habowski participa como pesquisador da URI. A Cátedra é coordenada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), de Lisboa, e reúne 12 instituições de ensino superior do Brasil, de Portugal e da Guiné-Bissau. Organizada em grupos temáticos, a Cátedra propõe pensar a cidade como espaço educativo. O Grupo A – “Direito à Cidade”, do qual o professor Adilson faz parte, tematiza o direito coletivo à cidade, enfatizando a participação de crianças e jovens na construção de políticas públicas urbanas, as pedagogias

SUMÁRIO

urbanas, os coletivos sociais, as relações entre memória, urbanismo, identidade e educação. Assim, este livro também expressa o esforço em pensar as migrações e os refúgios infantojuvenis como parte dos desafios que interpelam a cidade e seus territórios educacionais, exigindo respostas públicas mais sensíveis, inclusivas e democráticas.

Além disso, a obra dialoga com o Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (GEPS/DGP-CNPq) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do qual participa o doutorando Vinicius Barbosa Cannavô, também organizador destes volumes. O grupo, coordenado pela professora Dra. Cristianne Maria Famer Rocha, desenvolve o projeto “Estratégias biopolíticas e tecnologias: a produção de sujeitos contemporâneos na educação e na saúde”, centrado na análise das tecnologias e discursos que regulam os sujeitos na contemporaneidade. Com base na análise foucaultiana da biopolítica, o projeto investiga como os discursos da saúde e da educação se articulam aos dispositivos tecnológicos e aos imperativos neoliberais, especialmente em tempos pós-pandemia. As contribuições do GEPS ecoam neste livro ao oferecerem lentes críticas sobre os modos como o sofrimento psicossocial é manejado por políticas públicas e por práticas institucionais marcadas pela normatividade, pelo controle e pela performatividade.

Por fim, contamos com o prefácio da professora Dra. María Rubio Gómez, do Instituto de Migraciones da Universidad de Granada (Espanha). Sua contribuição posiciona este trabalho no diálogo internacional sobre os direitos das crianças e jovens migrantes, (re)afirmando a centralidade da escuta e da construção coletiva do conhecimento como caminhos para uma educação intercultural, democrática e transformadora.

Assim, a expectativa é que o conjunto de pesquisas e estudos compilados nestes livros contribuam para fazer circular investigações, reflexões e práticas, no âmbito da divulgação científica, em torno dos desafios vividos por crianças e jovens em condição

SUMÁRIO

de migração e refúgio. Com este livro, nosso objetivo é expandir o diálogo em torno das investigações sobre esses grupos, dar maior visibilidade a pesquisadores do tema e interferir positivamente sobre o curso de futuras pesquisas, políticas públicas e práticas educativas de vocação intercultural voltadas a essas populações. Cada capítulo é uma tentativa de tornar visível aquilo que muitas vezes é silenciado ou negligenciado nas políticas públicas e nas práticas educativas: as histórias, os medos, as resistências e os sonhos de crianças e jovens que atravessam fronteiras em busca de vida, dignidade e futuro.

Partindo disso, apresentamos, a seguir, uma breve síntese dos capítulos que compõem o volume 2.

\*\*\*

No capítulo 1, “Para além do idioma: linguagem extraverbal e linguagem da brincadeira no cotidiano de crianças migrantes na educação infantil”, escrito por Fernanda Carginin Gonçalves Daniel e Catarina Moro versam sobre a crescente presença de crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais, especialmente oriundas do sul global, nos espaços educacionais brasileiros. Diante da invisibilidade histórica dessas crianças nas pesquisas sobre migração, a pesquisa destaca as formas de comunicação extraverbal e a brincadeira como linguagens significativas na vivência dessas infâncias migrantes.

No capítulo 2, “Tecendo redes de proteção: direitos humanos e crianças migrantes”, de Adriana Maria de Assumpção e Carla Antunes Pereira discutem as migrações forçadas no contexto contemporâneo, com foco especial nas experiências de crianças migrantes e refugiadas. Com base em dados de organismos internacionais como ACNUR e UNICEF, o texto destaca o aumento expressivo do deslocamento forçado no mundo e aponta os desafios enfrentados por elas, como barreiras linguísticas, discriminação e ausência de pertencimento.

SUMÁRIO

O capítulo 3, “Crianças e adolescentes imigrantes no Brasil (1940-2000)”, de autoria de Gheysa Daniele Pereira Moura, versa sobre como as políticas migratórias e públicas no Brasil (1940-2000), impactaram as condições de vida e os processos de inserção social de crianças e adolescentes imigrantes. A partir de uma perspectiva crítica, o estudo analisa dados censitários e documentos históricos para evidenciar como essas políticas, muitas vezes excludentes e seletivamente protetoras, contribuíram para a marginalização dessa população. O texto também destaca as estratégias adotadas pelas famílias para lidar com a burocracia e garantir direitos, problematizando narrativas institucionais que, sob o discurso da proteção, reforçaram práticas de exclusão social e barreiras à cidadania infantil.

Gisele Massola e Wagner dos Santos Chagas, no capítulo 4, intitulado “Migracidades: o que as práticas da política municipal de acolhimento de imigrantes de Esteio/RS nos ensinam sobre políticas migratórias?”, abordam as políticas públicas de acolhimento a migrantes e refugiados no município de Esteio/RS, com foco especial nas boas práticas implementadas localmente e reconhecidas pelo projeto MigraCidades. Partindo da inauguração do Centro Permanente de Acolhimento e da experiência com migrantes venezuelanos, o estudo analisa como a atuação da Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos e de espaços como o CAPIR e o Espaço Mundo contribuíram para promover inclusão social, cultural e cidadania. O texto discute a participação social dos migrantes e a estruturação de políticas municipais voltadas à acolhida, mapeando estratégias que fortalecem a governança migratória local e reconhecem os migrantes como sujeitos de direitos.

O capítulo 5, “Finalidades educativas escolares na perspectiva das famílias haitianas em Goiás”, de Daniela Colella Zuniga Ludovico, Cláudia Valente Cavalcante e Jovana Lino Bontempo analisam as percepções de famílias haitianas residentes na Região Metropolitana de Goiânia sobre as finalidades educativas da escola para seus filhos, no contexto das políticas de inclusão de migrantes

SUMÁRIO

internacionais na educação. O estudo busca compreender como os sentidos atribuídos à escola se articulam com as experiências migratórias e os processos de inserção social. A pesquisa revela que a escola é vista pelas famílias como um espaço estratégico para a formação, integração e conquista de oportunidades, ao mesmo tempo em que reflete tensões identitárias e culturais vividas pelos migrantes.

O capítulo 6, “Enquanto espero: a experiência lúdica com crianças migrantes filha/os de participantes de uma roda de cuidado”, escrito por Laura Cristina de Toledo Quadros, Ana Carolina da Silva Cavalcante, Maria Eduarda de Salles C. Assumpção, Beatriz Jordem Matias de Moraes e Paula Neusche Maia, a partir do projeto “Vidas em Movimento”, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - que propõe uma pesquisa-intervenção voltada ao acolhimento e cuidado de mulheres migrantes e refugiadas - realizam rodas de conversa mensais e atendimentos clínicos individuais, presenciais e online, buscando atender às necessidades emocionais e sociais dessas mulheres em situação de vulnerabilidade. Diante da ausência de redes de apoio familiar, o projeto também criou um espaço lúdico separado para acolher as crianças durante os encontros, permitindo que as mães possam participar com mais tranquilidade e se sintam cuidadas de forma integral.

No capítulo 7, “Insegurança alimentar e nutricional de crianças e adolescentes refugiados no Brasil e os desafios para a garantia do direito humano à alimentação adequada”, escrito por Teresa Cristina Ciavaglia Vilardi Oliveira, Ariana de Oliveira Tavares, Eloah Costa de Sant Anna Ribeiro e Alessandra da Silva Pereira, as autoras refletem sobre os desafios enfrentados por crianças refugiadas no Brasil, com foco na violação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) no contexto da migração forçada. O texto defende a necessidade de políticas públicas intersetoriais que não apenas garantam o acesso à alimentação saudável, mas também respeitem as culturas alimentares dos povos em situação de refúgio. Além disso,

SUMÁRIO

ênfatisa a importância de escutar as vozes e experiências das crianças refugiadas, reconhecendo-as como sujeitos sociais de direitos. Apesar de avanços legais, como a Lei da Migração (n.º 13.445/2017), o aumento das solicitações de refúgio impõe desafios significativos ao Estado brasileiro e à sociedade civil na efetivação dos direitos humanos desse público.

No capítulo 8, “O acesso de migrantes e refugiados à educação escolar no Brasil: um estudo de caso na Escola Estadual Clorindo Burnier, 2024”, de Justin Amuri Mweze, o cerne da discussão está centrada na defesa do acesso de migrantes e refugiados à educação escolar como um direito humano fundamental e condição essencial para o desenvolvimento pessoal e social. A análise se apoia em marcos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando a importância de garantir a permanência e integração desses sujeitos no sistema educacional brasileiro. Embora reconheça avanços legais, o texto ressalta que ainda há desafios na efetivação desse direito, principalmente diante das desigualdades educacionais persistentes.

Fabiane Maia Garcia e Elen Ariana Azevedo Cotrim, no capítulo 9, “O acesso de jovens refugiados venezuelanos ao Ensino Médio na rede estadual de educação do estado do Amazonas”, analisam o acesso de jovens refugiados venezuelanos ao ensino médio na rede estadual de educação em Manaus, diante do crescente fluxo migratório na região. O estudo estrutura-se em cinco tópicos, discutindo desde normativas internacionais até dados fornecidos pela SEDUC/AM, com o objetivo de compreender como o estado do Amazonas tem se organizado para garantir o acesso e a permanência desses jovens no sistema educacional.

No décimo capítulo, intitulado “Análise das normativas que versam sobre a proteção de direitos das crianças imigrantes no Amazonas”, Maria Nilvane Fernandes e Diego Fernandes Pinheiro discutem a atuação do Estado na garantia dos direitos sociais de

## SUMÁRIO

peças em situação de migração, com foco especial nas crianças imigrantes no Amazonas, abordando o papel das políticas públicas na promoção do acesso à educação. O texto destaca a urgência de judicializar as políticas públicas, a fim de garantir igualdade de tratamento e efetiva implementação dos direitos sociais das crianças em situação de migração.

No décimo primeiro capítulo, o penúltimo, intitulado “Os novos fluxos migratórios na rede pública estadual de Manaus-AM”, de autor de Maria Aparecida Teixeira Lima e Marcos André Ferreira Estácio abordam a intersecção entre educação e imigração no Brasil, com foco em Manaus-AM, que tem sido um destino crescente para imigrantes devido a conflitos, crises políticas e ambientais. O estudo investiga a inserção de imigrantes no Ensino Fundamental. As conclusões do estudo indicam que, embora haja um aumento significativo nas matrículas de imigrantes nas escolas estaduais de Manaus-AM, as políticas públicas ainda são insuficientes para garantir a permanência e inclusão desses alunos.

Na sequência, no décimo segundo capítulo, “Do refúgio internacional ao refúgio nacional: *“llegué a Brasil y encontré refugio nuevamente”*: experiências infantojuvenis de refugiados das enchentes em Porto Alegre, Brasil”, Arthur Silva Araújo, Roberto Pereira do Nascimento, Raquel C. Hoersting, Cristianne Maria Famer Rocha, Eulanda Maria Pedro Daniel e Dante Augusto Couto Barone, discutem os impactos das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul sobre crianças e adolescentes refugiados, especialmente em Porto Alegre, em um contexto de mudanças climáticas. A pesquisa analisa como desastres naturais agravam a vulnerabilidade dessa população, que já enfrenta desafios como a falta de moradia, alimentação e acesso a serviços essenciais, além de não contar com redes de apoio locais. O estudo buscou entender como as enchentes intensificaram essas dificuldades, prejudicando ainda mais o desenvolvimento social e psicológico desses jovens refugiados.

## SUMÁRIO

O capítulo 13, "Interculturalidad y educación: la relación escuela-familia en contextos migratorios", de autoria de Francine Carlete Groth Eichler, Leonei Braun, Adilson Cristiano Habowski e Jara María Romero Luque, propõe uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades das relações entre escolas e famílias em contextos marcados pelas migrações contemporâneas. A partir de uma abordagem intercultural de algumas experiências no Brasil e na Espanha, os autores perscrutam algumas práticas pedagógicas, legislações e estratégias de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas, enfatizando a importância do diálogo horizontal entre escola e famílias, da valorização das diversidades culturais e do enfrentamento das desigualdades estruturais. O texto contribui para o debate sobre educação inclusiva e justiça epistêmica, oferecendo subsídios para a construção de vínculos colaborativos no cotidiano escolar.

O capítulo 14, "Infâncias, histórias e deslocamentos: caminhos pelas águas", de Fernanda de Azevedo Milanez e Rita Marisa Ribes Pereira, convida o leitor a enxergar, com a delicadeza de um olhar que não se apressa, as infâncias em deslocamentos forçados marcadas pelas águas como caminhos, travessias e destinos, problematizando os fluxos migratórios a partir da arte e da literatura infantil. Com apoio em Benjamin, Butler e Mbembe, desloca o olhar das estatísticas e dos discursos adultocêntricos para a perspectiva política da infância, revelando as potências, precariedades e singularidades de crianças como Nya, Salva e Mahmoud, que caminham, resistem e transformam territórios enquanto buscam sobreviver em meio a guerras, secas e naufrágios. Ao analisar obras como *Uma longa caminhada até a água*, *Refugiados* e *Um dia, um rio*, o texto mostra como cinema e literatura tornam visíveis experiências que insistem em existir, mesmo entre ausências e silêncios, e destaca que olhar para essas infâncias é reposicionar nossa escuta para histórias que, como os rios, seguem rompendo rumos, denunciando injustiças e anunciando novas possibilidades de vida, mesmo quando tudo parece afundar.

SUMÁRIO

Por fim, o capítulo “A presença nas ausências: crianças indígenas refugiadas na rede educativa da Baixada Fluminense”, de autoria de Carla Soares, Kelly Russo e Rafaela Souza Palmeira, analisa os desafios enfrentados por crianças indígenas Warao em processo de refúgio no Brasil, com foco no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A partir de uma abordagem qualitativa e fundamentada em perspectivas histórico-sociais, interseccionais e decoloniais, as autoras investigam as barreiras linguísticas, culturais e institucionais que atravessam a inserção escolar dessas crianças, bem como os mecanismos de resistência e as memórias de luta de seus povos. O capítulo destaca a importância da escuta sensível, do reconhecimento dos saberes ancestrais e da efetivação das políticas públicas voltadas para povos indígenas e populações refugiadas, evidenciando como práticas de acolhimento intercultural podem fortalecer a dignidade e os direitos dessas infâncias. Ao trazer as tensões entre legislação e realidade cotidiana, o texto contribui para o debate sobre justiça educacional e ampliação do compromisso ético-político com a garantia do direito à educação para crianças indígenas em mobilidade forçada.

*Dr. Cleber Gibbon Ratto*

Universidade La Salle

*Dr. Adilson Cristiano Habowski*

Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões

*Me. Vinícius Barbosa Cannavô*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## PREFÁCIO

En el contexto contemporáneo, las historias de poblaciones que migran, que se desplazan y/o buscan refugio o asilo; que son en ocasiones acogidas, en otras marginadas e incluso expulsadas, forman parte de las realidades -a menudo invisibilizadas- por las que transitan las experiencias humanas.

Estas narrativas, frecuentemente desatendidas e incluso desconocidas, tienden a ser abordadas en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de las Ciencias Sociales, particularmente desde la perspectiva de personas adultas que emprenden dichos viajes, ya sea de manera voluntaria o forzada. De tal manera que las experiencias migratorias infantiles y juveniles suelen perderse entre todas estas voces "adultas". Estas vivencias se camuflan entre datos estadísticos abrumadores y políticas internacionales y locales, caracterizadas por la confusión y la ambigüedad, que oscilan entre el reconocimiento de los derechos y su protección frente a la construcción amenazante de «los otros», los migrantes.

La población infantil y adolescente migrante se enfrenta a desafíos únicos y significativos que requieren una atención especial y un enfoque particular por parte de la investigación social. Este tipo de investigación debe ser meticulosamente diseñada, desde el respeto y la cercanía; adaptando lenguajes e incorporando técnicas de investigación más allá de las entrevistas convencionales, que permitan captar los sentires y experiencias de esta población. Tarea que supone sin duda un desafío considerable.

En esta necesaria obra colectiva se presentan una serie de investigaciones desde una perspectiva atenta, respetuosa y empática hacia poblaciones vulnerables, en las que las experiencias migratorias de niños, niñas y personas jóvenes se sitúan en el centro.

SUMÁRIO

Tomando como referencia el contexto brasileño, los capítulos que se muestran a continuación abordan experiencias tradicionalmente inexploradas, como se evidencia en el trabajo de Laura Cristina de Toledo, Ana Carolina da Silva, Maria Eduarda de Salles y Beatriz Jormden Matías sobre las actividades lúdicas y de escucha activa ofrecidas a hijas e hijos de mujeres migrantes y refugiadas que participaron en un proyecto de atención clínica individual combinado con ruedas de conversación y cuidado (Cap. 6). O como el caso de niños y niñas migrantes o hijos/as de migrantes, escolarizados en la etapa de Educación infantil que nos presenta Fernández Cargnin y Catarina Moro desde una etnografía escolar en la que la percepción de las familias es un pilar fundamental (Cap. 1). Experiencias familiares que, Daniela Colella Zunifa, Claudia Balente Cavalcante y Jovana Lino abordan a través de entrevista entre familias de origen haitiano explorando las expectativas que estas tienen sobre el impacto de la educación escolar en sus hijos/as (Cap. 5); y que, en formato de estudio de caso, nos presentan Adriana María de Assumpção y Carla Antunes con niños/as desplazados/as cuestionando el respeto y reconocimiento de los Derechos Humanos hacia estos colectivos (Cap. 2).

Este marco normativo internacional que suponen los Derechos Humanos, son abordados también por Maria Nilvane Fernandes y Diego Fernandes (Cap. 10) de manera exhaustiva para el caso de los derechos educativos de los niños/as migrantes en el Amazonas; y que Fabiane Maia Garcia y Elen Ariana Azvedo amplían en el mismo territorio analizando el caso de jóvenes refugiadas/os procedentes de Venezuela, concretamente en la región de Manaus (Cap. 9). Precisamente se trata de una región en la que el aumento de población migrante en el sistema educativo es significativo y, desde un enfoque cualitativo, se aborda esta situación por parte de Maria Aparecida Teixeira y Marcos André Ferreira (Cap. 11), quienes apuntan hacia el impacto de las políticas locales, estatales e internacionales.

## SUMÁRIO

Esta dimensión analítica del impacto de las políticas estatales ligadas a la exclusión social y la protección institucional selectiva, como señala Gheysa Daniele Pereira en su trabajo, se refleja en el análisis crítico que la autora realiza de censos demográficos y estudios bibliográficos en los que la marginalización de poblaciones migrantes es una constante (Cap. 3). Una vulnerabilidad que se agrava ante el impacto de posibles desastres naturales, como analiza Arthur Silva y su equipo (Cap. 12) en el caso de las inundaciones que se dieron en 2024 en Rio Grande do Sul y que desplazaron a personas refugiadas. Se denuncia así la existencia de desigualdades a todos los niveles, tal y como plantean Teresa Cristina Ciavaglia, Ariana de Oliveria, Eloah Costa y Alessandra da Silva (Cap. 7) en lo relativo a la inseguridad alimentaria entre la población infantil y juvenil refugiada, o incidiendo expresamente en el ámbito educativo, de la mano de Justin Amuri (Cap. 8) a través de un estudio de caso en una escuela estatal en las que observa las limitaciones de las políticas educativas brasileñas para la integración e inclusión de población migrante y refugiada. Esta perspectiva contrasta con la investigación de Gisele Massola y Wagner dos Santos (Cap. 4), quienes enfatizan el análisis de políticas municipales y buenas prácticas en un territorio específico, en torno a la acogida y a la mejora de la gobernanza migratoria.

Estas aproximaciones a la situación de las personas más vulnerables en los procesos migratorios y a las aristas de la acogida e integración de población infantil y juvenil migrante y/o refugiada son, en efecto, más que necesarias. Se trata de poner en evidencia sus experiencias, de reconocer que esta población es parte integral de la ciudadanía y deben ser consideradas/os en la toma de decisiones políticas.

Completar y trascender la perspectiva "adultocéntrica" que permea en la investigación social sobre migraciones, constituye un desafío significativo al que estamos convocadas todas las personas que nos aproximamos a un fenómeno que constituye un componente intrínseco de la historia de la humanidad y que permea en las

experiencias vitales de individuos de todas las edades: niños, jóvenes, adultos y ancianos. El presente volumen se lanza a ello desde diversas perspectivas y contextos, desde miradas polifónicas, con valentía y desde posturas críticas que nos permiten ahondar en estas jóvenes vidas en tránsito.

*Dra. María Rubio Gómez*

Coordinadora del Grado en Antropología Social  
y Cultural de la Universidad de Granada (UGR)

Investigadora del Programa de Doctorado en Estudios  
Migratorios de la Universidad de Granada (UGR)

## SUMARIO

# 1

*Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel  
Catarina Moro*

**PARA ALÉM DO IDIOMA:  
LINGUAGEM EXTRAVERBAL E LINGUAGEM  
DA BRINCADEIRA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS  
MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.1*

*A minha mãe me disse:  
devemos ir embora desta cidade, é perigosa para nós.  
Quer saber o que faremos?  
Deveremos nos despedir de nossos amigos.  
Pode preparar a mochila, mas te recomendo: pegue somente aquilo que  
é capaz de carregar.  
[...]  
Ouviremos palavras que não entenderemos.  
E iremos provar alimentos novos.  
Chegaremos num lugar onde poderemos permanecer, em segurança.  
E verá, aquelas palavras desconhecidas começará a entendê-las.  
Lhe chamaram Refugiado.  
Mas se lembre.  
O seu nome não é Refugiado.<sup>1</sup>*

Kate Milner

## SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

A presença de crianças migrantes e filhas de migrantes<sup>2</sup> internacionais em espaços educacionais brasileiros, advindas principalmente de países do sul global, vem crescendo nos últimos anos. Dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) do ano de 2021 mostram que houve aumento significativo de matrículas na Educação Básica principalmente de haitianos a partir de 2013 e de venezuelanos a partir de 2018.

- 1 Tradução livre da versão italiana: *La mia mamma há detto:/ dobbiamo andare via da questa città, è pericolosa per noi./ Vuoi sapere cosa faremo?/ Dovremo salutare i nostri amici./ Puoi preparare elo zaino, ma mi raccomando: prendi solo quel che riesci a portare. [...] Sentiremo parole che non capiremo./ E assageremo cibi nuovi./ Arriveremo in um posto dove potremo restare, al sicuro./ E vedrai, quelle parole sconosciute comincerai a capirle./ Ti chiameranno Rifugiato. Ma ricorda, il tuonome non Rifugiato.* Libro: *Il mio nome non è Rifugiato*, Kate Milner.
- 2 Optou-se pelo uso dos termos migrante/migração e não imigrante/imigração por conta da abrangência do seu significado e por tratarem de forma geral pessoas em deslocamento.

## SUMÁRIO

As crianças, ainda que invisibilizadas, muito comumente se deslocam de um país para outro junto com suas famílias e, em algumas situações, elas migram sozinhas em busca de oportunidade e segurança longe de casa (Abel; Bhabha, 2019). Apesar disso, elas pouco comparecem nas discussões e pesquisas sobre migração, sobretudo no Brasil. Segundo Martuscelli (2015) e Demartini (2017; 2021), as crianças sempre foram muitas nos processos migratórios pelo mundo e também no Brasil ao longo da história, mas elas não foram consideradas como sujeitos do processo de deslocamento, tampouco estiveram presentes nos estudos que possuem a migração por temática, pois por muito tempo foram consideradas como “apêndices” dos adultos migrantes.

Diante desse cenário, refletir sobre temas relacionados à migração infantil e à educação é de importância ímpar e, dentre eles pode-se destacar a relação de crianças migrantes internacionais com as diferentes linguagens. Tem-se por objetivo apresentar algumas reflexões advindas de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo escutar as vozes de crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais, de suas famílias e das profissionais de uma instituição de Educação Infantil pública de Florianópolis/SC de modo a compreender como as referidas crianças se relacionam com as diferentes linguagens.

A pesquisa aconteceu nos anos de 2022 e 2023 em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC com 10 crianças migrantes ou filhas de migrantes entre 3 e 6 anos de idade, de nacionalidades haitiana, venezuelana e equatoriana, suas famílias e profissionais da referida instituição. A principal metodologia de pesquisa utilizada foi a etnografia. Geertz (2008) ao definir cultura como uma teia simbólica de significados afirma que a pesquisa etnográfica é feita em processo de descrição densa e é interpretativa. Para o autor o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento do passado em um relato. A pesquisa etnográfica com crianças, por sua vez, é uma metodologia

## SUMÁRIO

que permite a participação mais direta das crianças na construção dos dados e as considera como atores sociais dotados de agência. (Ferreira e Nunes, 2014). A etnografia busca escutar as vozes das crianças e considera sua participação, desse modo, é preciso que o pesquisador esteja junto com as crianças e faça parte do contexto que está inserido (Marchi, 2018).

Para a análise dos dados contou-se essencialmente com a Filosofia da Linguagem teorizada pelo Círculo de Bakhtin, os Estudos Sociais da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural. Neste artigo serão apresentados parte dos achados da mencionada pesquisa referentes principalmente à relação das crianças migrantes com as linguagens extraverbal e a brincadeira.

## A LINGUAGEM EXTRAVERBAL

Na perspectiva sociológica da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, a realidade efetiva da linguagem é o “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou mais enunciados” (Volóchinov, 2019, p. 181).

Para os autores, a linguagem é produto da vida social e, para que se concretize, é fundamental que exista um meio social organizado e uma situação social próxima de comunicação. A língua envolve as esferas física, fisiológica e psicológica da realidade, que sozinhas não possuem um aspecto unificador, elas precisam de uma lei que as atravesse e as transforme em um fenômeno linguístico. Para que isso aconteça é preciso que som e os sujeitos falantes e ouvintes sejam colocados no ambiente social, de modo que ambos pertençam a uma mesma comunidade linguística e a uma sociedade organizada de maneira específica. Além disso, é necessário que o

SUMÁRIO

encontro entre as duas pessoas ocorra em local determinado. Para Vólochinov (2019, p. 149)

[...] a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psico-fisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua – discurso (linguagem).

Na pesquisa aqui discutida, as crianças, dentro da instituição de Educação Infantil, estavam inseridas em um meio social organizado e participavam de situações próximas de comunicação, ou, seja, faziam parte da realidade da linguagem por meio de seus enunciados. Ao longo do texto serão apresentados e analisados enunciados proferidos por crianças migrantes e brasileiras e pelas profissionais docentes da referida unidade educativa. O primeiro deles refere-se a uma interação discursiva entre João<sup>3</sup> e sua professora.

Ao chegar ao NEIM pela manhã, encontro João sentado sozinho em uma cadeira. O tempo passa e outras crianças chegam à sala, João continua parado no mesmo local. A professora Valéria pergunta para João:

- Você quer brincar com carrinhos?

Ele balança a cabeça de forma afirmativa. A professora faz outra pergunta:

-Você prefere brincar com animais?

João balança a cabeça negativamente. A professora, então, pede que ele vá até a cesta de carrinhos buscar o brinquedo, ele levanta, vai à cesta correta, pega um carrinho e volta ao lugar que estava sentado antes. Algumas crianças se aproximam para fazer troca de brinquedos, João aceita, mas continua sem falar nada (Diário de campo de 06 de Setembro de 2022).

3

Os nomes de crianças e adultos são fictícios e foram escolhidos pelos participantes da pesquisa. João é um menino venezuelano.

SUMÁRIO

Volóchinov (2019) afirma que a palavra é completada pela vida e surge da situação cotidiana extraverbal. As avaliações dos enunciados do cotidiano envolvem a palavra e também a sua situação extraverbal, que é composta pelo horizonte espacial comum dos falantes, o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois e a avaliação comum da situação. Neste evento, João, as cestas com brinquedos, os carrinhos e o carrinho que ele escolhe fazem parte dessa situação que tem muito de visual como enunciado comunicacional subentendido. Para Volóchinov (2019, p. 120):

[...] a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica. Portanto, o enunciado cotidiano como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida (grifos do autor).

A interação discursiva entre João e sua professora é formada por enunciados verbais proferidos pela docente, e os subentendidos extraverbais realizados por João. Em um primeiro momento pode parecer que ele não participou do diálogo, pois não falou uma única palavra, contudo ao avaliarmos a situação percebemos que seus enunciados extraverbais foram essenciais para a interação ocorrida. Mesmo tendo o espanhol como língua materna e estando há pouco tempo no Brasil, João compreendeu as perguntas da professora, gesticulou com a cabeça e fez exatamente o que ela pediu, o que nos faz inferir que o idioma naquele momento não estava sendo um empecilho para a compreensão da fala da professora pelo menino. Então por que João permaneceu em silêncio?

Ao abordar o conceito de entonação, Volóchinov (2019, p. 123) afirma que ele estabelece estreita relação da palavra com o contexto extraverbal, “[...] sempre está no limite entre o dito e o não dito”. João, por diferentes possíveis motivos, optou em ficar em silêncio, o que

SUMÁRIO

não significa que ele não realizou um enunciado. Para Bubnova (2011, p. 273) “o território do enunciado, entendido como enunciação, abarca não apenas o dito explicitamente, mas também a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito, do não-dizível ou do inefável, etc.”, incluindo as pausas, as ausências, os sentidos mudos, as expressões corporais e as respostas tácitas.

Bubnova (2011) afirma que para Bakhtin o silêncio não é uma mera ausência do som, mas deve ser compreendido com ausência da palavra. Assim:

No silêncio nada ecoa (ou algo não ecoa), no mutismo<sup>4</sup> ninguém fala. (Ou alguém não fala). O mutismo<sup>5</sup> só é possível no mundo humano (e só para o homem). É claro que tanto o silêncio como o mutismo são sempre relativos. [...] O mutismo – o sentido consciente (a palavra) – e a pausa constituem uma logosfera específica, uma estrutura única e contínua, uma totalidade aberta (inacabável) (Bakhtin, 2011, p. 369).

Não é possível saber ao certo o motivo do silêncio de João, mas podemos fazer algumas inferências a partir do resultado de outras pesquisas e das observações feitas durante a pesquisa de campo.

Freitas e Silva (2015) ao realizarem pesquisa etnográfica com crianças migrantes bolivianas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, afirmam que a todo tempo as crianças migrantes são lembradas que são estrangeiras e que precisam se adaptar ao lugar que estão vivendo. Elas eram comumente rejeitadas e postas em situação de constrangimento. Alexandre (2019) discute em sua pesquisa realizada com crianças haitianas no município de Sinop no estado do Mato Grosso, a falta de interesse das profissionais de educação

4 De acordo com o dicionário online de Português, mutismo significa: “Estado ou qualidade de quem não consegue falar ou perdeu essa capacidade; mudez”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mutismo/>

5 Ponzio (2010) afirma que o termo calar é mais pertinente do que o mutismo, pois o calar não é só mutismo.

SUMÁRIO

pela língua e cultura da criança. Elas reclamam que os migrantes não falam português e não promovem ações para inseri-los no espaço escolar. Siller (2011), por sua vez, denuncia a tentativa de homogeneização da cultura e da língua em instituições de Educação Infantil com crianças descendentes de pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo.

Essas são algumas das considerações que as autoras fizeram em suas pesquisas que podem nos indicar possíveis justificativas para o silêncio de João. Durante o período da realização da pesquisa não fora presenciados constrangimentos por parte das profissionais ou tentativas de homogeneização da cultura das crianças migrantes. Pelo contrário, havia um esforço da instituição em integrar as crianças sem desvalorizar os conhecimentos culturais que já possuíam. Contudo, algumas docentes tinham a expectativa que as famílias de crianças migrantes as inserissem na língua portuguesa no ambiente familiar, por isso em certos momentos as professoras reclamavam para mim que a mãe de João só falava com o filho em espanhol e que precisavam indicar o que ele tinha que fazer sempre, se não fizessem isso ele passava o dia todo parado. Porém, nas observações percebe-se que nem sempre João se comportava dessa maneira.

Em outra interação discursiva, essa envolvendo Mônica (criança venezuelana) e Gabriel (criança brasileira), os enunciados extraverbiais mais uma vez estiveram presentes:

Mônica brinca de fazer comida sozinha no parque, Gabriel está perto dela. De repente a menina fala:

- Vai "cocinar"

Gabriel escuta, olha para mim e diz:

- Ela fala inglês?

Eu respondo que não e pergunto se ele entendeu o que Mônica disse, ele responde dizendo não. Gabriel pergunta para Mônica:

- Você fala inglês?

Mônica diz:

- Não.

As duas crianças começam a brincar de cozinhar juntas, Mônica oferece um copo para Gabriel e diz:

- Tem picante esse.

O menino pega o copo e “bebe” o que foi oferecido (Diário de campo de 05 de Maio de 2023).

Mônica e Gabriel travam um diálogo entre si e me envolvem enquanto adulto que observa as brincadeiras das crianças. Mônica dá uma ordem em espanhol a Gabriel: “vai cocinar”, o menino não compreende, me pergunta e depois pergunta à menina se ela fala inglês. Mônica profere um enunciado e espera que seu interlocutor dê uma resposta, pois de acordo com Bakhtin (2011), toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão do enunciado espera uma resposta, que pode ser em voz alta, silenciosa ou de efeito retardado.

A resposta de Gabriel em um primeiro momento pode não ter sido a resposta esperada por Mônica, pois possivelmente a menina também não entendeu o enunciado verbal proferido pelo menino e ele não realizou a ordem dada por ela em espanhol. Contudo, foi preciso alguns minutos para que Gabriel, por meio da linguagem extraverbal (gesto) e da brincadeira realizasse o pedido de Mônica brincando de cozinhar.

No diálogo entre Mônica e Gabriel percebemos uma compreensão não esperada do interlocutor à ação solicitada, mas ele responde ao enunciado brincando com a menina e aceitando por meio dos gestos a “bebida” oferecida, o que nos faz inferir que as interações discursivas entre crianças migrantes que não falam o idioma local e crianças brasileiras são possíveis por meio da linguagem extraverbal e da brincadeira.

## SUMÁRIO

## A BRINCADEIRA

A brincadeira faz parte da vida da criança, em contextos privados ou públicos facilmente identificamos crianças brincando. Contudo, a brincadeira não é algo natural, mas uma atividade social, que necessita ser aprendida. Existe uma cultura preexistente que a define, a torna possível e faz dela uma atividade cultural (Brougère, 1998). Para o autor, a brincadeira é produto cultural antes de ser lugar de criação cultural, ela é lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, a qual se diversifica de acordo com o meio social, o sexo e a cidade da criança. A cultura lúdica é produzida pela criança enquanto brinca, é o resultado do conjunto da sua experiência lúdica acumulada e é produto da interação social.

Para Rivero e Rocha (2019), o brincar é entendido como parte integrante da vida social e constitui um processo interpretativo. Ele também é sinônimo de confronto intercultural entre as crianças e de lutas pela legitimação e afirmação de fazeres e saberes, os quais geram ampliação de experiências e conhecimentos da realidade social adulta e infantil. Sarmiento (2004, p. 25), por sua vez, afirma que o brincar é uma das atividades mais significativas do homem. Para as crianças não há diferença entre o brincar e fazer coisas sérias, "[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério".

Durante a pesquisa realizada, foram inúmeros os momentos de brincadeira observados. Alguns deles contribuíram para que crianças migrantes e filhas de migrantes fossem aceitas e se autoafirmassem no espaço educacional em que estavam inseridas, já outros colaboraram para o isolamento da criança. As cenas protagonizadas por Taliça (filha de equatorianos) descritas a seguir são exemplos desses momentos:

SUMÁRIO

A turma vai para o parque. Taliça fica perto de Belinha<sup>6</sup>, Eliana e Carol, as três interagem e conversam, Taliça não fala nada. Depois Carol bate o pé no pneu e Taliça faz o mesmo. Brinca na areia com Carol, Taliça fala:

- Vamos fazer slime?

Carol diz não, briga com Taliça e sai. Taliça vai para perto de Carol novamente, enche uma panela de areia e diz:

- Vou colocar na cozinheira.

A menina sobe na casinha do escorregador e fala com Carol:

- Carol, vamos fazer arroz?

Carol foge dela (Diário de campo de 26 de Abril de 2023).

Já em outro dia: Taliça brinca com Laura e Bela. As meninas se revezam no papel de gato e de donas do gato. Bela fala:

- O gatinho tá fugindo.

Bela corre atrás de Laura pela sala e fala:

- Vamos lá na doutora.

Taliça complementa:

- No centro de saúde.

Bela e Taliça levam o gato Laura para o médico (Diário de campo de 25 de Maio de 2023).

Taliça é uma menina filha de equatorianos que nasceu no Brasil e fala muito bem a língua portuguesa. Na cena descrita ela ora brinca tranquilamente com crianças brasileiras e ora é excluída da brincadeira. Em um dos trechos descritos, Taliça tenta se aproximar e interagir com as meninas, mas elas não levam em consideração suas

SUMÁRIO

propostas e se afastam dela. No outro, por sua vez, ela interage muito bem com as crianças brasileiras que aceitam suas ideias e constroem juntas suas culturas de pares<sup>7</sup>. De acordo com Bondioli e Savio (1994) *apud* Castro (2016), nas brincadeiras de faz de conta as crianças se relacionam com sentimentos e emoções e buscam acordar sentidos com as outras crianças de modo que cada uma saiba qual função lúdica desenvolverá. As autoras chamam esse processo de trama narrativa que possui um conjunto de significados compartilhados. Ao firmarem acordos as crianças produzem meta-mensagens com o intuito de deixar claro ao outro o que pretendem e mostram como interpretam as situações que vivenciam.

Em um dos momentos analisados, a produção das meta-mensagens e o acordo de sentidos acontece tranquilamente, as meninas decidem juntas suas funções na brincadeira e fazem trocas quando julgam necessário; na outra situação, por outro lado, não há acordo de sentidos, Taliça tenta mostrar o que pretende, mas não é aceita pelo grupo. Em ambas situações não percebi que a aceitação ou exclusão da criança migrante na brincadeira relaciona-se diretamente com a sua nacionalidade ou de seus pais, mas com outras questões relacionadas aos sentidos e acordos firmados pelas crianças durante a brincadeira.

A exclusão das crianças migrantes nas brincadeiras e a falta de interação entre elas e as brasileiras é constatada nas pesquisas de Santos (2018) e Alexandre (2017). Santos (2018), ao realizar um contraponto ao conceito de cultura de pares de Corsaro (2011), destaca que as crianças migrantes bolivianas participantes de sua pesquisa estabeleceram uma “cultura de ímpares” no interior da cultura de pares, pois elas eram excluídas das relações e brincadeiras das crianças brasileiras e brincavam somente entre si.

7

Conceito utilizado por Willian Corsaro (2011) ao descrever o processo de reprodução interpretativa realizado por crianças.

SUMÁRIO

Na presente pesquisa a exclusão deliberada das crianças migrantes nas brincadeiras das crianças brasileiras não foi observada, o que não significa, contudo, que isso não tenha ocorrido em momentos em que a pesquisa não estava sendo realizada. Ao mesmo tempo, pudemos presenciar situações em que as crianças migrantes brincavam mais sozinhas ou procuravam pares que falassem o mesmo idioma que o seu para brincar.

Segundo Di Pietro (2021, p. 988), isso acontece porque “Quanto maior é o estranhamento linguístico, mais as crianças tenderão a isolar-se (para recuperar as forças), a irritar-se (expressando sua inquietação), e procurar aqueles que falam sua própria língua (nada de mais natural)”.

De acordo com o autor, para que a criança supere essas questões, é preciso que o profissional docente proponha brincadeiras coletivas e autônomas que não precisam da fala nem de muita explicação do adulto para serem realizadas, de modo que a criança possa se socializar sem se frustrar por não ser fluente na comunicação verbal. Brincadeiras com música e movimento, segundo o autor, podem ser muito boas nesse sentido, além disso, “Os momentos de brincadeira autônoma podem representar uma preciosa oportunidade para dar voz às palavras silenciosas das crianças” (Di Pietro, 2021, p. 989).

A partir das análises feitas, percebe-se que as crianças migrantes não eram excluídas pelas brasileiras em suas brincadeiras por conta de sua nacionalidade ou idioma, isso acontecia por motivos outros inerentes à infância e à brincadeira. Por outro lado, algumas das crianças migrantes participantes da pesquisa recorriam ao isolamento, possivelmente por não conseguirem se inserir nas brincadeiras organizadas pelas outras crianças.

Diante disso, percebe-se a importância de considerar a brincadeira e o brincar como meio de constituição de experiências

SUMÁRIO

pela criança migrante e por todas as outras. É por meio da brincadeira que ela tem a possibilidade de conhecer, agir e experimentar o mundo, além de construir e ampliar repertórios e conhecimentos (Florianópolis, 2022). No caso das crianças migrantes participantes da pesquisa, nota-se o quanto a brincadeira pode ser decisiva para crianças que buscam constituir experiências e ressignificar sua vida em um novo país que possui língua e cultura diferentes da sua.

É preciso mais uma vez enfatizar que assim como a linguagem extraverbal e as demais linguagens corroboraram com o processo de inserção das crianças migrantes participantes da pesquisa na Educação Infantil do município de Florianópolis, a linguagem da brincadeira também é fundamental.

Os enunciados proferidos pelas crianças podem ser orais, escritos, gestuais, artísticos, corporais, ou seja, podem ter inúmeras dimensões. Dessa maneira, entende-se que a brincadeira por estar diretamente ligada a uma situação social, ser permeada por inúmeras situações discursivas e comunicar algo pode ser considerada linguagem. Castro (2016, p. 96) corrobora com essa afirmação ao enfatizar que:

Diante disto, reconhece-se a necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social que permeia as relações criança-criança e criança-adulto, nos contextos coletivos de Educação Infantil. A brincadeira pode ser campo privilegiado para conhecermos as expressividades e o conteúdo comunicativo das crianças, desde que são bem pequenas.

Savio (2013, p. 248) afirma que a observação da brincadeira é uma forma eficaz de conhecer o ponto de vista da criança, pois a brincadeira é a voz potente da criança, por meio dela pode-se perceber o que ela pensa e sente e “[...] e como se percebe acolhida, protegida, curiosa, estimulada, envolvida cognitivamente e emocionalmente pelo contexto em que vive”

A partir do exposto, percebemos a potência da brincadeira no processo de inserção das crianças migrantes nos espaços da Educação Infantil e a importância da observação dessa linguagem por parte das profissionais docentes de modo que possam compreendê-las, acolhê-las e ajudá-las na comunicação entre crianças e adultos e crianças-crianças, ainda que não façam isso oralmente, pois a brincadeira é uma linguagem em que outras linguagens podem estar presentes de modo a potencializar o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e a experiência de crianças migrantes.

## SUMÁRIO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a alguém uma situação em que crianças migrantes estão inseridas em espaços educacionais brasileiros, é comum que as pessoas se questionem sobre o modo que a comunicação com essas crianças acontece, considerando que elas não falam o nosso idioma e/ou possuem cultura diferente da nossa. É fato que a diferença idiomática é um desafio para profissionais da educação, contudo, os dados da pesquisa apresentada neste artigo sinalizam a importância da valorização da linguagem extraverbal e da brincadeira no processo de inserção e comunicação de crianças migrantes.

Por meio do silêncio, do gesto, do choro e de outros enunciados extraverbais, as crianças migrantes tem a possibilidade de se comunicar e demonstrar suas alegrias, frustrações, medos, vontades, etc. Os enunciados extraverbais podem ser proferidos pelas crianças migrantes por serem a única forma encontrada por elas para se comunicarem ou também por conta de experiências que já tiveram em suas vidas e que as constroem para falarem enunciados verbais. É necessário, assim, que as profissionais docentes que convivem com essas crianças estejam atentas a todos os enunciados (verbais

e extraverbais) proferidos por elas de modo a contribuir para o seu bem-estar e inserção nas instituições de Educação Infantil.

A linguagem da brincadeira, por ser um meio de constituição de experiências pelas crianças e parte integrante da sua vida também é fundamental para a acolhida de crianças migrantes na Educação Infantil. Ao organizar espaços para que as crianças brinquem livremente ou propor brincadeiras envolvendo o corpo e a música, por exemplo, a profissional docente da Educação Infantil estará contribuindo para que a criança migrante recorra cada vez menos ao isolamento e busque condições de se expressar, se relacionar com adultos e crianças e experimentar a nova realidade cultural que foi inserida.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

ABEL, Guy; BHABHA, Jacqueline. Children and unsafe migration. *In: World Migration Report 2020*. Geneva: International Organization for Migration, 2019, p. 231-251.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. AQUELA preta não é minha amiga!": interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT. *In: 38ª Reunião Nacional da Anped*, GT21, São Luiz, 2017.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop /MT: o que elas visibilizam da escola?** 2019. 211p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)**. Bergamo, Itália: Junior, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.

SUMÁRIO

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução de BARONAS, Roberto Leiser; TONELI, Fernanda. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, Ago./Dez. 2011.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 345f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração Portugal-África-Brasil e os desafios educacionais para crianças e jovens (década de 1970). In.: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia. **Educação e migrações internas e internacionais**. Paco e Littera, 2017. Edição do Kindle.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: "necessárias", "invisíveis", mas "perigosas". **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun., 2021.

DI PIETRO, Antonio. As possibilidades da brincadeira na integração das crianças com experiência migratória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 983-999, jan./jun., 2021.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. **Revista Linhas Críticas**. Brasília. 2014, v. 20. n. 41, p. 103-123.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2. ed. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidade e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 157, p. 680-702, set. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogaes; BOTEGA, Tuíla. (org). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015.

SUMÁRIO

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad.: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

SILLER, Rosali Rauta. **Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes**. 2011. 200f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Seheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

# 2

*Adriana Maria de Assumpção  
Carla Antunes Pereira*

## **TECENDO REDES DE PROTEÇÃO:**

**DIREITOS HUMANOS  
E CRIANÇAS MIGRANTES**

## SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Começamos a escrever este capítulo<sup>1</sup>, ouvindo as notícias sobre a continuidade da invasão russa na Ucrânia. Mais uma guerra que transforma a vida de milhões de pessoas que precisam fugir de seu país para sobreviver. A inspiração para este texto nasceu da história de uma família síria que fugiu da sua terra natal e, atualmente vive em um país da Europa Ocidental. Fugindo da Síria conseguiram chegar ao Brasil e viveram no país por sete anos. Partiram do Brasil buscando uma nova história e, no momento, vivem em um campo de refugiados da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/ONU) na Europa.

As imagens dos refugiados que fogem da Ucrânia nos fazem lembrar situações vividas com crianças que conhecemos nos últimos sete anos, em ações de apoio a famílias migrantes no Rio de Janeiro. Por meio de um trabalho voluntário, tivemos a oportunidade de conhecer muitas histórias e contribuir para a inclusão das crianças nas escolas da cidade. Assim como Amorim (2020, p.204), entendemos esses acontecimentos como atravessamentos em nosso corpo, trazendo para este texto a experiência vivenciada, com o intuito de “abrir brechas às resistências que as palavras sustentam”.

Dados do escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) apontam que até 2023 o número de refugiados no mundo atingiu a marca de 117 milhões, fugindo de seus países devido a guerras, perseguições, violências, violações de direitos humanos e desastres ambientais. O ACNUR estima que o deslocamento forçado continuou a aumentar nos primeiros quatro meses de 2024 e, até o fim de abril de 2024, é provável que tenha ultrapassado 120 milhões. Nesse contexto, as crianças representam

1 Este capítulo expande e atualiza dados do artigo original “Infâncias e migrações transnacionais: conversas sobre educação, cotidiano e tecnologias”, adaptado pelas autoras ao contexto do livro.

SUMÁRIO

uma parte significativa, e, no Brasil, esse número vem crescendo nos últimos anos. De acordo com o ACNUR, os países de baixa e média renda abrigaram 75% das pessoas em situação de refúgio e outras que necessitam de proteção internacional. Em 2023, durante o primeiro semestre, foram registrados 1,6 milhão de novos pedidos de asilo, o maior número já registrado pela agência da ONU. Em 2022, o Brasil recebeu 50.355 solicitações de refúgio, provenientes de 139 países, principalmente da Venezuela (67%), Cuba (10,9%) e Angola (6,8%).

Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), no mesmo ano 5.795 pessoas foram reconhecidas como refugiadas, sendo 56% homens e 44% mulheres. Dessas pessoas, 46,8% eram crianças, adolescentes e jovens até 24 anos. Importante destacar que 57,8% das solicitações registradas pelo Conare em 2022 vieram da região norte do Brasil, com Roraima concentrando o maior número de solicitações (41,6%), seguido pelo Amazonas (11,3%) e Acre (3,3%). A principal categoria fundamentando as solicitações de refúgio (82,4%) foi “Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH)”, seguida por “Opinião Política” (10,9%).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) informou que, em 2022 o número de crianças deslocadas no mundo atingiu 36,5 milhões, o maior número desde a Segunda Guerra Mundial. Entre essas, 13,7 milhões são crianças refugiadas que requerem asilo nos países para onde se deslocam, e 22,8 milhões são crianças deslocadas internamente devido à violência. Importante ressaltar que esses dados não incluem crianças obrigadas a migrar por desastres naturais e mudanças climáticas, nem aquelas que fugiram da invasão russa na Ucrânia. Em outubro de 2023 dados divulgados pelo UNICEF apontaram que os desastres relacionados com o clima causaram 43,1 milhões de deslocamentos internos de crianças em 44 países durante um período de seis anos – ou aproximadamente 20 mil deslocamentos de crianças por dia. Ainda segundo dados do UNICEF no contexto de fluxos migratórios, crianças e adolescentes

## SUMÁRIO

ficam expostos a inúmeros riscos e a diferentes modos de violação de seus direitos.

Crianças são particularmente vulneráveis no processo migratório e necessitam de auxílio específico dos adultos para sua adaptação, enfrentando barreiras linguísticas e emocionais, como estranhamento com os hábitos do novo país e discriminação por parte de outras crianças devido a visões estereotipadas sobre imigrantes. A ausência do sentimento de pertencimento prejudica o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, bem como a saudade da pátria, que marca fortemente sua adaptação no contexto escolar. Esse triste cenário se agravou no ano de 2023 com a fuga de ucranianos após a invasão russa na Ucrânia.

Nesse sentido, propomos a seguinte reflexão: apresentamos uma breve análise das migrações transnacionais e alguns documentos relevantes para o tema. Em seguida, discutimos um recorte da pesquisa que desenvolvemos sobre crianças migrantes, apresentando um estudo de caso de uma família migrante que viveu no Brasil (Assumpção; Pereira, 2024). Refletimos a respeito das experiências compartilhadas com as crianças e a presença da tecnologia. Ao final, apresentamos considerações preliminares, pautadas na compreensão de que há um longo caminho para ampliar os debates iniciados por este estudo.

## INFÂNCIAS DESLOCADAS: O IMPACTO DAS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Os problemas ambientais, as guerras e as migrações impostas por questões políticas e econômicas foram intensificadas em todo o mundo, ocasionando uma crise humanitária que se configura com a migração – seja ela forçada ou voluntária. Nessa perspectiva,

SUMÁRIO

alguns estudos produzidos sobre este tema (Baeninguer *et al*, 2019; Rodrigues, 2017; Mazza e Norões, 2016; Feldman-Bianco, Sanjurjo, Azevedo *et al*, 2018; Lechner, 2015; Siller, 2016) vem propiciando debates importantes a respeito da condição legal desses migrantes, bem como seus direitos nos países que os recebem. Este cenário inclui as crianças, que se deslocam tanto acompanhadas por suas famílias quanto sozinhas, sem a presença de um responsável. Neste contexto, torna-se crucial compreendermos como essas crianças atribuem sentidos às atividades diárias, nas quais estão inseridas no ambiente escolar. Procuramos compreender como elas compartilham suas práticas culturais e sociais com colegas e profissionais da educação nas escolas onde estão matriculadas.

Em 2017 o Brasil aprovou a Lei n.º 13.445 que dispõe sobre direitos e deveres do migrante, além de regular processos de entrada e estada no país e estabelecer princípios e diretrizes para as políticas públicas para o migrante transnacional, pautada em princípios da Constituição Federal Brasileira e dos Direitos Humanos, repudiando a xenofobia e a discriminação. A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou em 2018 a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados, na qual consta a realização do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. Este é um acordo internacional e intergovernamental para a migração internacional, cujo principal objetivo é estabelecer diretrizes para o acolhimento de imigrantes e, por meio do qual os signatários se comprometem a responder aos fluxos migratórios e buscar formas para garantir os direitos humanos, sem diferenças por nacionalidades. O Brasil saiu do Acordo em 2019 por decisão do ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro. Em janeiro de 2023, com a posse do Presidente Lula, o Governo Federal anunciou o retorno do Brasil ao Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular comunicando essa decisão às Nações Unidas e à Organização Internacional para as Migrações (OIM).

Consideramos oportuno diferenciar os termos dissemelhantes apresentados nesses documentos como refugiados, imigrantes

SUMÁRIO

e apátridas. O termo refugiado é usado para pessoas que solicitam asilo em um país em virtude de perseguição política, guerras, desastres climáticos, questões relacionadas à raça, religião ou nacionalidade e, com grave violação dos direitos humanos no seu país de origem.

A imigração regular refere-se a todas as pessoas que entram em um país no qual não são nacionais por meio de canais legais, e cuja posição naquele país é conhecida pelo governo, estando em conformidade com as leis e regulamentos. Considera-se imigração irregular a situação de pessoas que entram em um país sem atender aos requisitos legais, ou seja, podem entrar legalmente com visto de turismo ou estudantil e passam a ser consideradas ilegais naquele território ao findar o prazo desses vistos. Corroboramos as palavras de Benhabib (2004) quando essa autora afirma que são as fronteiras políticas – as fronteiras dos Estados – que definem que alguns cidadãos devem ser reconhecidos como tal e outros são taxados de “estrangeiros”. Dessa maneira, consideramos como a autora que “nenhum ser humano é ilegal” e, precisamos garantir condições de acesso à educação, saúde e trabalho a todos os migrantes.

Existem casos de pessoas sem documento reconhecido e validado pelas autoridades locais do país em que se encontram e, dessa maneira, são tratadas pelas autoridades juridicamente como “indocumentadas”. Elas podem se tornar indocumentadas em virtude de término de vistos de trabalho ou de residência. Lembramos que nenhum ser humano é ilegal, pois todas e todos são detentores de direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, as pessoas são tratadas como ilegais pela ação de governos e políticas de xenofobia, e há a possibilidade de legalização ou o contrário a isso que é 90a deportação ao seu país de origem. No caso do contexto brasileiro, não existe política de deportação, como encontramos em outros países, pois a Lei da Imigração criou o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) que é responsável por formular e coordenar políticas migratórias, com a importante função de

SUMÁRIO

garantir a participação da sociedade civil na elaboração das políticas migratórias e promoção da integração desses imigrantes na sociedade. Assim a Lei da Imigração no Brasil trouxe contribuições relevantes, pois garante direitos e proteção aos imigrantes. Na prática, segundo o princípio da não criminalização, a imigração irregular não é considerada crime, mas trata-se de uma infração administrativa. Nesse sentido, a lei busca priorizar a regularização e a integração dos imigrantes na sociedade brasileira.

No Brasil segundo a Lei 13.445/17 que institui a política migratória do país e regulamenta a entrada de migrantes, apátrida é o nome utilizado para identificar pessoas que não são consideradas como nacionais por nenhum outro Estado.

O termo “migrante” é empregado para designar tanto os deslocamentos entre países distintos quanto a migração interna dentro de um mesmo país. Ao reconhecer o migrante como um cidadão detentor de direitos, optamos por não focar nas entradas e saídas de indivíduos de um país, mas sim em refletir sobre a natureza humana do deslocamento a diferentes territórios. Dessa forma, o termo “migrante” se alinha perfeitamente ao nosso propósito de analisar os movimentos forçados de pessoas, impulsionados por conflitos armados, questões ambientais, políticas e econômicas.

Segundo Campos (2017, p. 453), autor do verbete “Migração” no Dicionário crítico de migrações internacionais, falar sobre esse termo implica tratar os movimentos migratórios que envolvem necessariamente um local de origem e um local de destino, porém ressalta que o acréscimo de outros critérios como a temporalidade pode contribuir para o refinamento da definição de migrante. Dessa maneira, ao considerar os migrantes indivíduos que chegaram a um local em determinado período, é possível conhecer os fluxos migratórios por período diferenciando os migrantes recentes daqueles já estabelecidos.

SUMÁRIO

Ao problematizar as migrações transnacionais, especialmente no que tange às crianças envolvidas nesse processo, ressaltamos a urgência de reconsiderar a sociedade atual, caracterizada pela presença de diversos grupos de migrantes e sua vasta diversidade. Nesse cenário, contemplar a infância no contexto dos fluxos migratórios requer uma reflexão aprofundada sobre os obstáculos da inclusão social e a imprescindibilidade de um enfoque educacional intercultural.

Candau (2022) defende a necessidade da reinvenção da escola, sem negar sua relevância histórico-social, modificando a lógica atual com a visão de um espaço homogêneo e monocultural dos processos educativos. O que está em jogo é responder aos desafios da contemporaneidade, dinamizando processos de aprendizagem que permitam novas configurações no cenário escolar. Refletindo sobre infâncias, educação e migrações, Siller (2016, p. 95) ressalta a emergência do rompimento com a visão adultocêntrica que marca tão fortemente a sociedade. Essa dialogicidade propicia uma compreensão das culturas infantis e suas contribuições para a transformação social.

Nos movimentos migratórios misturam-se sentimentos como esperança, medo e sonhos que as crianças expressam em narrativas, desenhos e nos relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, Siller (2016) reflete sobre as alterações nas práticas sociais das crianças e das suas famílias, trazidas pela migração, ocasionando a invisibilidade das crianças ou o processo de apagamento de sua cultura.

Na pesquisa com crianças precisamos entender que elas são agentes da sociedade contemporânea e produtoras da sua própria cultura, além de colaborar de maneira ativa na produção social dos grupos em que estão inseridas (Corsaro, 2011). Entender as infâncias e seu desenvolvimentos na contemporaneidade implica também a compreensão a partir dessa perspectiva.

## A JORNADA DE UMA FAMÍLIA: COMPARTILHANDO HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS COTIDIANAS

Antônio<sup>2</sup> é seu nome cristão – recebido no batismo – como acontece em seu país natal, além do nome no registro civil. A história da família Haddad – construída por Antônio, juntamente com a esposa Rana e os três filhos Nour, Escarlata e Majd (na época respectivamente com três e dois anos e o mais novo com apenas um ano) tem muitos episódios e passagens por diferentes estados brasileiros desde a fuga da Síria, saindo da cidade onde viviam por um túnel, construído pelo avô de Antônio com o objetivo de possibilitar uma fuga em caso de guerra. Seu pai não aceitara entrar nesse túnel para fugir e decidiu ficar no país com a esposa e o filho mais novo, Michel. Nossas vidas se cruzaram em função do trabalho desenvolvido na *Feira Chega Junto*<sup>3</sup> com as crianças de famílias migrantes. Chegaram ao Brasil em 2015 e a esposa já demonstrava tristeza no final do ano de 2016 quando decidiu retornar à Síria para reencontrar sua família. No mesmo ano, o irmão mais novo de Antônio – Michel – chegou ao Brasil e, com emprego de engenheiro em uma empresa de tecnologia, alugou um apartamento para viver com o irmão e seus três sobrinhos, que até então moravam em um quarto cedido por uma igreja localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Em 2020, Michel optou por uma viagem à Síria para assistir ao pai enfermo e reencontrar sua noiva. Contudo, a morte do pai e a fragilidade da saúde de sua mãe idosa levaram-no a postergar sua volta ao Brasil. A situação se agravou com o surgimento da pandemia da Covid-19, tornando seu retorno impraticável. Antônio e as crianças

2 Todos os nomes são fictícios para manter o anonimato da família.

3 Feira organizada mensalmente no bairro de Botafogo para migrantes trabalharem com artesanato, vestuário e alimentação. <https://www.instagram.com/feirachegajunto/>

SUMÁRIO

foram obrigados a se confinar em quarentena, consumindo as economias disponíveis para cobrir despesas essenciais como aluguel, alimentação e transporte. As feiras e eventos foram cancelados e, após um período, as atividades escolares foram retomadas por meio do ensino remoto emergencial (ERE).

No período da pandemia – semanalmente levávamos alimentos, livros de literatura e brinquedos para as famílias migrantes – Escarlata contava que estava tendo muitas dificuldades e, havia repetido de ano porque

Era muito difícil estudar com meus irmãos no mesmo horário com o celular do papai; porque era só um celular, sabe? Você já pensou que difícil, tia? Ainda por cima, a professora demorava a abrir a tela, depois fazia chamada, daí ela caía e demorava a voltar prá sala, daí todo mundo ria muito...daí ela começava a fazer a chamada de novo do nome onde tinha parado ou de algum nome que ela lembrava...a gente tinha que ficar alí esperando e a nossa rede não tava tão legal também...o celular do papai ficava bugado e tinha que fazer um jeito de religar ou reiniciar bem na hora também...nisso já dava até preguiça de voltar!

No relato da menina percebemos o quanto ficou claro para eles a complexidade de estudar daquele modo com apenas um aparelho celular que servia a três crianças com o mesmo horário de aula. Durante as nossas conversas, Nour mostrava as unhas pintadas de esmalte colorido e questionada sobre essa habilidade respondia:

Quem pinta as nossas unhas é o nosso pai. Ele sabe fazer direitinho e arruma o nosso cabelo prá gente ficar sempre bonita. Mas ele não é mulher ele é pai e mãe ...acho que é tudo ao mesmo tempo, né?! Mas ele sabe também fazer o cabelo do Ivan ficar cheirosinho porque ele lava com bastante shampoo do Mickey...e prá gente ele faz uma coisa assim de passar creme e escovar devagar prá não doer...mas tem vezes que a gente mostra um penteado no youtube e ele faz direitinho...no youtube é

fácil aprender muitas coisas legais, tipo pentear cabelos, maquiagem, dançar ...ele deixa a gente jogar um pouquinho no celular, mas tem que ser um pouco prá cada um...e tem que ser sem brigar!

Durante as interações, no meio de uma brincadeira começou a chamá-lo de “pãe”, uma expressão que rapidamente encantou as crianças, que a repetiam frequentemente para enfatizar o carinho e a dedicação do pai. No entanto, uma das dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola era a maneira como as celebrações do Dia das Mães eram organizadas. Observava-se que Nour, a filha mais velha, enfrentava um grande desafio ao lidar com essas comemorações e os presentes preparados pela escola, como um caderno de receitas com mensagens escritas pelas professoras, destinado às mães. A ideia por trás do caderno era que as crianças preparassem receitas junto com suas mães. Nour questionou se poderia fazer as receitas com o “pãe”, mas essa possibilidade foi negada pela escola.

O caderno nunca foi aberto e ficou guardado até o momento da nova mudança, quando o encontramos em meio às doações de materiais que organizamos com a família. Questionada sobre o caderno novo ainda embalado para presente, Nour disse apenas que “não era nada e que podia ser doado para alguém”, afirmando em seguida que não queria o caderno porque tinham recebido dois deles e nunca haviam usado (o outro caderno foi dado a Escarlata) porque cozinhavam com o pai e isso era sempre muito legal, “mas na escola não ligavam para isso e fizeram cadernos para as mães de todas as crianças, mesmo sabendo que elas não tinham a mãe”.

Esses relatos eram carregados de emoção, e as meninas pareciam fazer desse espaço dialógico o lugar para abordar processos dolorosos que se misturavam com as memórias escolares. A pequena Escarlata deixou emergir sentimentos até então guardados e seu movimento foi de muita irritação com o pequeno caderno vermelho.

## SUMÁRIO

Como pode um caderno de receitas que as mães mandaram prá escola? nunca mandaram nada da minha casa, porque meu pai não faz esse bolo e nem doce de morango, limão e chocolate. Nunca vi isso de mandar receitas prá escola, sabia? Isso é mentira e os adultos não deviam mentir porque é muito errado falar mentira. Falar de receita da mãe da criança que não tem a mãe é mentira não é? Nem tem uma mãe aqui porque ela foi embora e ela tá lá na Síria onde tem uma guerra sabia? Lá nem tem esses doces também. Eu nem sei quem que fez esses doces e não tem nesse livro nada que meu pai faz... meu pai faz muitas coisas gostosas e ele sabe fazer tudo muito gostoso...ele faz café, falafel, pão com humus e tomate, doce com damasco...

## SUMÁRIO

Nas discussões compartilhadas, ficou evidente o anseio da família para que o pai também pudesse participar da Festa das mães, algo que parecia não estar alinhado com os planos da escola. Em um determinado momento, as crianças solicitaram ao pai que comprasse um vestido para que pudessem participar da referida festa, com o objetivo de se integrarem melhor ao evento anual da escola. O pai, no entanto, recusou-se, oferecendo uma explicação lógica: a festa era destinada às mães e ele não havia sido convidado. Embora estivesse presente diariamente ao levar as crianças para a escola, o tema não foi discutido com ele nas semanas que antecederam o evento. No dia da festa, as crianças insistiram para que ele comparecesse, pois uma professora havia mencionado que era uma celebração "para toda a família". Na ocasião, ele recebeu um kit de maquiagem como presente, o que deixou Nour particularmente triste, pois ela esperava que houvesse um presente destinado ao pai também. A escola havia planejado a festa focando exclusivamente nas mães, ignorando o fato de que os três irmãos viviam com o "pãe", conforme Nour enfatizou.

Nos encontros com as crianças a leitura literária era uma presença constante e, em uma ocasião, nosso momento de leitura se constituiu na partilha do livro *Caminho de Pedras: a jornada de uma*

SUMÁRIO

*família de refugiados*. O texto narra a história real de um artista sírio que conta histórias com pedras que recolhe em uma praia na região onde vive desde o nascimento. Nour chamou atenção lendo em voz alta o seguinte trecho do livro: “Mas Jedo dizia que não somos realmente livres. Se não somos livres para cantar nossas canções, dançar nossas danças, rezar nossas orações preferidas, podemos nos considerar verdadeiramente livres?” (Ruurs, 2017, p.14). Questionada sobre o seu interesse naquele trecho respondeu que sua família era feliz porque dançavam e cantavam juntos, porém sentiam saudade dos parentes que estavam na Síria, mas entendiam o motivo dessa distância, pois seu pai explicara que o seu país estava em guerra “e lá faltava tudo, comida, dinheiro, luz e nem tinha internet!”. Em relação a isso, a pequena Escarlate afirmava categoricamente:

Já pensou alguma criança ou alguma pessoa grande mesmo viver sem internet? Não é possível né?! A gente usa muito a internet todos os dias, todas as horas... prá jogar, prá falar com os amigos, prá ver o youtube, ouvir música... como daria para viver sem a internet? Não sei como minha avó consegue ficar lá...ela nem sabe o que é o TikTok!

O contato com a mãe era esporádico e poucas vezes falavam sobre ela, mas quando isso acontecia Nour dizia que ela estava na Síria e talvez um dia se reencontrassem, quando a guerra acabasse. O uso do celular possibilitava a manutenção das relações com a famílias, particularmente com os avós paternos, com quem conversavam semanalmente ou quando era possível, devido às dificuldades que esses familiares vivenciavam no seu país. Na Síria havia cortes de energia diariamente e algumas vezes os celulares não tinham bateria necessária para o seu uso. Por meio do uso do celular do pai, as crianças também visitavam sites em árabe e se mantinham conectadas com algumas experiências culturais com as quais se identificavam. Comumente enviavam *prints* de emojis e imagens que compartilhavam com os primos sírios. Quase sempre mostravam

SUMÁRIO

danças que segundo eles “é do TikTok mas as crianças que criam esses vídeos são árabes e vivem em outros países, como a gente”.

Por meio das narrativas das crianças podemos conhecer suas histórias e elas expressam a maneira como vivenciam a experiência da vida de migrantes, onde os sentidos subjetivos vão emergindo entrelaçados com as situações cotidianas. As narrativas infantis são transbordamentos do diálogo estabelecido pela comunicação oral – quando narram episódios da sua história de vida – em conjunto com a expressão corporal (Hartmann, 2016).

Nossa convivência se tornou remota – em função do isolamento social decretado – mas continuamos a partilhar experiências e trocas afetivas como nos momentos em que conversávamos por chamada de vídeo e eles falavam das novas rotinas, além de partilharmos a leitura de alguns livros. Compartilhamos a leitura do livro *Barco de Histórias* (Maclear, 2021), que aborda o refúgio por meio de uma linguagem literária destinada às crianças. No livro, a autora elabora uma narrativa delicada e traça uma analogia entre uma xícara quentinha com um abraço e com um lar. Ao ouvirem a dedicatória do livro orientada às crianças sírias, sorriram surpresos por um livro de histórias falar sobre eles. Faziam perguntas e externavam indagações como essa narrativa de Escarlata

ela conhece crianças da Síria? Ela já foi lá? Será que ela conhece a minha avó? Será que ela já foi na minha casa lá na Síria? Mas será que a minha casa ainda existe lá? Como ela sabe tantas coisas da gente, quer dizer, da gente quando morava lá na Síria...ela tem canal no youtube?

As crianças afirmavam que na escola encontravam muitos livros de história, porém não contavam “histórias da Síria” e isso nos mostra que não se reconheciam nas narrativas que eram apresentadas pelas professoras nem por histórias criadas por outras crianças. Em outros momentos questionavam a ausência de momentos para falar sobre seu país e aspectos culturais que os diferenciavam dos

SUMÁRIO

demais estudantes. Muitas vezes as diferenças culturais apareciam nos diálogos construídos com as outras crianças, porém isso não era valorizado e, segundo Nour em alguns momentos isso possibilitava um estranhamento ainda maior. Nas palavras da menina

todo mundo pensa que somos estranhos e que não sabemos falar, mas a gente tem uma língua nossa, tem as músicas e as danças e tudo mais...Tem garotas que perguntam se lá na Síria tinha celular e televisão. Como que pode uma garota ser tão boba? Ela acha que na Síria não tinha nada?

A dificuldade aumentava quando alguma criança pedia para falarem sobre a viagem da Síria para o Rio de Janeiro. Era um momento difícil para Nour – a mais velha das três crianças – porque apesar de lembrar da “viagem” a menina também resgatava de suas memórias o sofrimento trazido pela fuga com sua família.

Estudos sobre educação e migrações (Magalhães; Waldman, 2016; Siller, 2016) apontam lacunas importantes no sistema educativo brasileiro no que diz respeito ao enriquecimento da experiência educativa, ampliando as possibilidades para uma educação inclusiva. Relatam as dificuldades encontradas nos diferentes estados brasileiros em relação ao processo de adaptação das crianças migrantes no espaço escolar, em virtude da invisibilidade dessa população. Também apontam que o tema do refúgio parece ainda distante das discussões sobre educação e dos processos educativos. Esses aspectos se refletem no isolamento das crianças migrantes que se distanciam ainda mais das possibilidades de criação de novas relações e redes de apoio.

Nesse sentido, essas considerações vão ao encontro do que Bauman (2017, p. 15) afirma:

A humanidade está em crise – e não existe outra saída para ela senão a solidariedade dos seres humanos. O primeiro obstáculo no caminho para abandonar a alienação mútua é a recusa ao diálogo, o silêncio nascido

da autoalienação, da insensibilidade, da desatenção, do desprezo e, em termos gerais, da indiferença- e que simultaneamente os reforça.

O autor se refere aos milhões de migrantes que chegam à Europa em busca de asilo e são “refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas” que batem às portas dos europeus que os consideram como estranhos e perigosos (Bauman, 2017, p. 8).

Outros momentos desafiadores ocorreram durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo os três irmãos. A escola determinou a obrigatoriedade da participação nas aulas virtuais, mas como os irmãos tinham professores distintos e estavam em turmas diferentes, a situação se complicou. Com apenas o celular do pai como recurso, eles combinaram que Nour assistiria às aulas e depois todos tentariam estudar juntos. Dessa forma, Escarlata e Majd acabaram perdendo o contato com suas professoras e colegas de classe, sentindo-se extremamente solitários. As dificuldades no processo de aprendizado só aumentavam, já que, apesar do suporte do pai nas tarefas escolares, Escarlata e Majd não conseguiam acompanhar as aulas remotas e sentiam-se cada vez mais excluídos de um processo essencial para o seu desenvolvimento educacional. Nas palavras da pequena Escarlata,

A escola ficou muito chata sabe? A professora liga a câmera e daí pede prá gente abrir nossas câmeras. Depois ela vai fazer a chamada, mas cai a internet dela e a gente não vê mais nada...quer dizer só ela congelada...ou bugada ...sei lá...mas fica muito tempo assim...demora prá voltar e a gente só tem um celular e precisa emprestar prá minha irmã ver a aula dela. Nem vejo meus amigos e nem sei mais nada que aprendi...ela fica nervosa ...a professora!

Na Pandemia os sistemas educativos foram desafiados a se contrapor a esse cenário complexo que se apresentou com a determinação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No que se refere à

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

garantia da educação para as populações migrantes, ampliaram-se as dificuldades e o distanciamento da garantia do direito aos direitos humanos fundamentais.

Nesse momento a nossa comunicação acontecia por mensagens de *whatsapp* e o celular se tornou nossa principal ferramenta para a manutenção do contato, bem como do auxílio na realização das tarefas escolares com as crianças. Apesar de terem um aparelho em bom estado que era utilizado pelo pai e por eles, as crianças reclamavam constantemente da dificuldade em estudarem no mesmo horário com um único celular. Além disso, o pai precisava atender clientes que compravam comida árabe preparada por ele e comercializada em sistema de *delivery*.

No final do ano de 2021 voltamos a conversar sobre as dificuldades que a família enfrentava e Antônio afirmou que voltaria para a Síria, pois não teria mais condições para se manter no Brasil. Com a pandemia não era possível trabalhar e a escola decidira suspender as bolsas de estudo concedidas para as crianças, alegando uma forte crise que se abateu sobre as instituições privadas de ensino. A decisão de Antônio de partir para uma nova migração teve o apoio de uma prima que vive em um país europeu e se dispôs a acolher a família.

Nos momentos que antecederam a partida da família, Majd disse que “para viver um adulto precisa de trabalho e dinheiro, pois as coisas são muito caras e os filhos também precisam de dinheiro para muitas coisas” e trouxe um brinquedo e um livro de histórias que precisavam ser guardados para um dia serem resgatados por ele na volta ao Brasil. Nos diálogos sempre falavam sobre o sonho de ter um celular para que pudessem manter o contato com a família e alguns amigos que conquistaram no Brasil.

Todos esses momentos carregados de subjetividades nos levam a pensar sobre a força dessa experiência que tanto nos tocou e ainda nos toca quando refletimos sobre nossas vivências junto a

## SUMÁRIO

essa família. As palavras das crianças eram cuidadas e respeitadas sem silenciamento, pois entendemos que “são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (Larrosa, 2002, p. 21). Por meio da convivência trocamos experiências construindo nosso saber sobre a cultura de cada um, as memórias afetivas, a partilha de afetos, os elementos visíveis e não visíveis que se tornaram significativos em virtude da experiência, que nos tocou no momento do seu acontecimento (Larrosa, 2002).

As crianças foram preparadas pelo pai para essa nova mudança e começaram a fazer planos para a construção da nova vida, onde imaginavam uma escola, novos amigos e a proximidade com familiares. Apesar de todos os cuidados do pai, os três se sentiam muito apreensivos com a nova migração e o que isso representaria na vida familiar. As trajetórias e narrativas de migrantes, apesar de suas singularidades, apresentam frequentemente uma questão central que é a referência aos afastamentos que experimentam ao longo das suas vidas (Silva, 2018).

## ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Antes da pandemia de Covid-19, as tecnologias digitais já eram uma realidade na educação, com sua presença no ambiente escolar se tornando cada vez mais marcante. Neil Selwyn (2017a) destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre essas tecnologias, especialmente considerando o aumento do uso de ferramentas digitais e a importância de refletir sobre suas implicações sociais. Em 2020, com o fechamento das escolas devido à pandemia, o ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se uma realidade, caracterizando-se como uma resposta educacional à impossibilidade das atividades presenciais.

SUMÁRIO

O ERE foi marcado por desafios significativos, incluindo a exclusão digital, onde muitos alunos e famílias não tinham acesso adequado à internet ou a dispositivos necessários para acompanhar as aulas remotas. Este cenário revelou disparidades sociais e dificuldades de acesso que impactaram a educação durante o período pandêmico. Selwyn (2017b) argumenta que a educação e a tecnologia são inerentemente políticas e que o uso das tecnologias não é neutro, estando constantemente permeado por questões ideológicas. Ele sugere que devemos questionar quem se beneficia do uso dessas tecnologias, especialmente na educação, e como elas afetam diferentes grupos sociais e políticos.

A discussão sobre o uso das tecnologias na educação não se limita aos desafios enfrentados durante o ERE. Desde a primeira década dos anos 2000, Selwyn (2008) já abordava a “desigualdade digital” e a importância de políticas públicas para mitigar as disparidades de acesso à tecnologia. Paulo Freire (Freire; Guimarães, 2013), também contribuiu para essa discussão, enfatizando a importância de uma educação emancipatória e crítica, e a necessidade de considerar a quem e para que servem os meios de comunicação e tecnologia. Ele argumenta que esses meios não são intrinsecamente bons ou ruins, mas sim reflexos da criatividade humana e devem ser questionados quanto a quem servem e a serviço de que interesses.

Outros autores, como Dusek (2009), também argumentam que a tecnologia não é neutra, pois é criada e influenciada por normas e regras sociais, e, portanto, carrega consigo implicações políticas e ideológicas. Selwyn (2017a; 2017b; 2011) conclui que uma abordagem crítica é essencial para desenvolver uma melhor compreensão das questões de poder, controle, conflito e resistência associadas ao uso da tecnologia na educação. Isso nos ajuda a identificar nuances importantes na presença das tecnologias na sociedade e na educação, e reforça a importância de uma perspectiva crítica para entender essas relações.

## REFLEXÕES EM MOVIMENTO: DESAFIOS ABERTOS PARA ESPERANÇAR

Buscamos refletir sobre a infância e os processos migratórios, enredando narrativas com o cotidiano escolar, tecnologias e textos literários. Inspiradas por Larrosa (2002), analisamos a experiência do encontro com uma família síria, fundamentando nossas considerações em autores que discutem migrações transnacionais e a inclusão de crianças migrantes, reconhecendo o papel transformador das tecnologias nesse contexto. As narrativas apresentadas neste texto serviram como instrumentos poderosos para reivindicar os direitos das crianças, retratando os desafios enfrentados por elas durante a migração. As narrativas foram empregadas como um discurso de resistência contra a exclusão social dos migrantes, defendendo a importância do acolhimento.

Abordamos também a integração das tecnologias na educação durante a pandemia, destacando as dificuldades enfrentadas como a falta de infraestrutura adequada para aprendizagem online e as barreiras linguísticas e culturais. Observamos que, embora as migrações se constituam como um fenômeno antigo, a tecnologia contemporânea permite conexões virtuais constantes, o que é vital para manter laços emocionais e culturais. As tecnologias atuais desempenham um papel crucial na experiência migratória das crianças, facilitando a comunicação com familiares que continuam no país de origem e reforçando laços culturais. No entanto, o ambiente escolar ainda enfrenta desafios na implementação de uma educação intercultural que valorize o conhecimento das famílias migrantes e promova interações entre diferentes grupos. Conversamos com as ideias de Saldaña Duque e Vélez De La Calle (2019), que defendem uma educação que favoreça a compreensão do “outro”, promovendo uma abordagem cultural e epistemológica que celebra a diversidade de linguagens, costumes e tradições.

SUMÁRIO

Concluimos que há um vasto campo de estudo sobre migrações e educação intercultural, que deve ser investigado com atenção especial às crianças migrantes e o direito à educação. Inspirados por Freire (1992), enfatizamos a importância do “esperançar” que se relaciona com uma ação de transformação com a convicção de que é possível mudar o mundo, enfrentando desafios e lutando por um futuro melhor.]

## REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Adriana Maria de.; PEREIRA, Carla Antunes. Infâncias e Migrações Transnacionais: conversas sobre educação, cotidiano e tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v.24, n.81, p.430-448, 2024.
- AMORIM, Antônio Carlos de. Suspende o tempo, abrir seus gomos. In: BENINGER, Rosana *et al.* (org.). **Migrações Internacionais e a pandemia de Covid-19**. 1ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População? Elza Berquó? Nepe/Unicamp, 2020, v. 1, p. 204-210.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAENINGUER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Espaços das migrações transnacionais. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 27, n. 56, ago. 2019, p. 35-60.
- BRASIL, **Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei da Migração. Diário Oficial da União: Seção Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 30 nov. 2024.
- CAMPOS, Marden Barbosa de. Migração. In: CAVALCANTI, Leonardo; BOTEGA, Tuíla; TONHATI, Tânia (Org). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, vol. 40, n. 3, p. 01-14, jul./set. 2022 – Florianópolis.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SUMÁRIO

DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. **Filosofia da Tecnologia**: uma introdução. Tradução por Edições Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FELDMAN- BIANCO, Bela.; SANJURJO, Liliana Lopes; AZEVEDO, Desirée de Lemos; SILVA, Douglas Mansur da. **Migração e Exílio**. São Paulo: EduFSCar, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARTMANN, Luciana. História, memória e performance em narrativas orais de crianças. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. (Org). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abri, 2002.

LECHNER, Elsa. (coord.). **Rostos, vozes e silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2015.

MACLEAR, Kyo. **Barco de histórias**. Ilustração Rashin Kheiriyeh. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (orgs.). **Educação e Migrações Internas e Internacionais**: um diálogo necessário. Jundiaí, paco Editorial, 2016.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; WALDMAN, Tatiana Chang. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (orgs.). **Educação e Migrações Internas e Internacionais**: um diálogo necessário. Jundiaí, paco Editorial, 2016.

RODRIGUES, Maria de Oliveira (org.) **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

RUURS, Margriet. **Caminho de Pedras**: a jornada de uma família de refugiados. São Paulo: Moderna, 2017.

SUMÁRIO

SALDAÑA DUQUE, Reina; VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia del Pilar. Educación e interculturalidad. *In*: DÍAZ, José Maria Hernández; POZZER, Adecir; CECHETTI, Elcio. (coord.). **Migración, Interculturalidade y Educación: Impactos y Desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 19, n. 104 – Especial, p. 815-850, out. 2008. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 27 nov. 2024.

SELWYN, Neil. What do we mean by 'education' and 'technology'? *In*: SELWYN, N. Education and Technology: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2011. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: **"O que queremos dizer com 'educação' e 'tecnologia'?"** 2016. Disponível em: [https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil\\_selwyn\\_keyquestions\\_cap1\\_trad\\_pt\\_final1.pdf](https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. *In*: ROCH, Cláudia Hilsdorf; KADRI, Michele Salles El; WINDLE, Joel Austin (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translingues**. São Paulo: Pontes Editores, 2017a.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos (org.) **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017b.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil e Migrações**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Douglas Mansur da. Escritores e cientistas portugueses exilados no Brasil. Afastamentos, cosmopolitismo e particularismos (1945-1974). *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela; SANJURJO, Liliana Lopes; AZEVEDO, Desirée de Lemos; SILVA, Douglas Mansur da. **Migração e exílio**. São Carlos: EduFSCAR, 2018.

# 3

*Gheysa Daniele Pereira Moura*

## **CRIANÇAS E ADOLESCENTES IMIGRANTES NO BRASIL (1940-2000)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.3

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo investigar como as políticas migratórias e públicas, frequentemente caracterizadas por exclusão social e proteção institucional seletiva, moldaram as condições de vida e os processos de inserção social de crianças e adolescentes imigrantes no Brasil entre 1940 e 2000. A análise busca revelar as lacunas na documentação e na garantia de direitos, problematizando as narrativas protecionistas que, muitas vezes, contribuíram para a marginalização dessas populações.

A pesquisa se desenvolve a partir de uma perspectiva crítica que questiona a forma como as políticas públicas influenciaram as experiências dessas crianças e adolescentes, expondo as interseções entre exclusão e proteção institucional, baseando-se em um levantamento bibliográfico e documental. A análise dos censos demográficos de 1940 a 2000, que permitiu uma melhor compreensão dos movimentos migratórios internacionais para o Brasil, com foco na migração infantil.

A pesquisa buscou mapear as características sociodemográficas das crianças imigrantes e evidenciar como as transformações no perfil dos imigrantes afetaram as condições de vida e cidadania ao longo do tempo. Os dados coletados foram sistematizados e analisados a partir de uma perspectiva crítica, com base nos estudos de Fábio Koifman (2020), Fúlvia Rosemberg (2016) e Irene Rizzini e Sabrina Celestino (2016), entre outros, permitindo uma melhor compreensão das barreiras impostas pelas políticas migratórias, que frequentemente dificultaram a inserção social dessas crianças, bem como as estratégias adotadas pelas famílias para regularizar sua documentação, práticas que influenciaram diretamente a construção da cidadania e as experiências de exclusão ou inclusão social dessas crianças no Brasil.

### SUMÁRIO

Espera-se que, ao final, o estudo ofereça uma compreensão mais profunda das condições de vida das crianças imigrantes e como as políticas migratórias adotadas durante o período analisado contribuíram para sua exclusão social ou marginalização.

## EVOLUÇÃO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: ANÁLISE DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES IMIGRANTES (1940-2000)

O início do século XX foi marcado pela dissolução de impérios europeus, como o Turco-Otomano, grandes conflitos mundiais e uma depressão econômica, o que afetou fortemente os movimentos migratórios. Ribeiro (2020, p. 133) destaca que “o fim dos grandes impérios, a ascensão de regimes autoritários e o recrudescimento de políticas identitárias intolerantes” forçaram muitos a fugir de perseguições políticas e religiosas. Assim, migrar tornou-se uma questão de sobrevivência, motivada pelo medo da morte durante as Guerras Mundiais.

Nesse cenário, as políticas migratórias no Brasil se transformaram, e “o país tornou-se uma alternativa para os que fugiam da guerra, especialmente devido às restrições impostas por outros países, como os Estados Unidos, que limitavam a entrada de imigrantes” (Ribeiro, 2020, p. 134). Entre 1918 e 1945, durante o Estado Novo e com a Constituição de 1934, o Brasil adotou um modelo corporativista e de industrialização, absorvendo um grande número de imigrantes.

A migração de minorias como sírios, armênios e judeus aumentou nesse período devido às perseguições. Os sírios e libaneses, apesar dos conflitos, buscavam economizar e retornar a seus

SUMÁRIO

países de origem, ao contrário dos armênios e judeus, que viam no Brasil uma oportunidade de escapar da violência étnica e religiosa. “Os armênios, em particular, migravam para lugares onde tinham familiares, em resposta ao genocídio otomano que vitimou 1,5 milhão de armênios” (Ribeiro, 2020, p. 143). Embora o Brasil não fosse a primeira opção, eles se estabeleceram e preservaram sua cultura.

Pagrad Paboudjian contou que seu pai Aram (1901-1972), dizia aos filhos e netos que havia sido guerrilheiro e defendido seu país, a Armênia, contra o extermínio sistemático executado pelo governo turco-otomano sobre as minorias étnicas e os cristãos, em sua própria pátria. De família ortodoxa, refugiou-se no Líbano nos anos 1920, onde se casou com Mariam (1903-1977), também de origem armênia. Ao emigrarem do Líbano, tinham como destino o Uruguai, mas chegando ao cais do porto do Rio de Janeiro, não puderam seguir viagem. Entre os documentos de imigração do casal, o atestado de bons antecedentes afirmava que estavam aptos para o trabalho, não sofrendo de doenças mentais ou contagiosas e nunca tendo exercido a mendicância, e que não eram bolcheviques nem anarquistas (Ribeiro, 2020, p. 145).

No início do século XX, a declaração de “não exercício da mendicância” era essencial para imigrantes, pois a pobreza, mendicância e prostituição eram tratadas como questões policiais no Brasil até a década de 1940. Políticas sociais de cunho racista visavam combater essas condições, impondo sanções severas, como prisão e extradição a imigrantes que mendigavam, independentemente da idade. O Decreto nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, reforçou essas medidas, proibindo a entrada de menores de 14 anos desacompanhados, exceto quando reunidos com os pais, além de barrar pessoas consideradas indigentes, vagabundos que pudessem ameaçar à ordem pública ou à segurança nacional.

Nessas situações, a extradição era imediata; caso não ocorresse rapidamente, crianças e adolescentes eram encaminhados a instituições de acolhimento específicas. Durante os 35 anos de

SUMÁRIO

vigência do Decreto nº 7.967/1945, crianças e adolescentes imigrantes desacompanhados poderiam ser enviados à Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) caso a extradição não fosse imediata. Conforme Rizzini e Celestino (2016, p. 231), "o atendimento estatal a crianças e adolescentes no Brasil baseava-se em categorias como órfãos, abandonados ou delinquentes". Assim, crianças desacompanhadas eram frequentemente classificadas como órfãs e encaminhadas à FUNABEM enquanto aguardavam a extradição.

Em alguns casos, as próprias comunidades imigrantes ofereciam apoio, como a Comissão de Assistência aos Israelitas da Alemanha (CARIA), que mantinha espaços de acolhimento para crianças judias no Brasil, especialmente órfãs ou separadas dos pais, promovendo atividades recreativas e educacionais para facilitar a integração social. Após a Segunda Guerra Mundial, a imigração judaica para o Brasil aumentou, apesar das restrições impostas pelo governo de Getúlio Vargas, como a proibição da entrada de menores de 18 anos.

Nos anos 1940, o trabalho passou a ser visto como essencial para uma vida digna, deixando de ser considerado um castigo. Iamamoto e Carvalho (2009, p. 129) afirmam que "crianças a partir dos cinco anos já trabalhavam no campo e nas cidades, muitas vezes em condições semelhantes às dos adultos, mas com salários menores". Com a classe operária brasileira composta majoritariamente por imigrantes, muitas dessas crianças também eram imigrantes.

A migração infantil para o Brasil foi marcada por condições de trabalho duras, com crianças atuando em lavouras e fábricas, submetidas a castigos físicos, longas jornadas e recebendo salários menores que os adultos. Na década de 1940, o governo Vargas associou a pobreza à ameaça à Segurança Nacional, o que influenciou a política de Desenvolvimento de Comunidade, que, segundo Rosemberg (2016), visava integrar os pobres ao desenvolvimento e proteger as crianças dos efeitos da pobreza. Além disso, o discurso

SUMÁRIO

de “proteção social” buscava defender o trabalhador brasileiro da concorrência imigrante e promover uma “adequada seleção étnica” (Koifman, 2020).

No entanto, de acordo com o IBGE (2007), o auge da imigração internacional ocorreu entre 1891 e 1900, mas diminuiu na década de 1930 devido à Grande Depressão. Após a Primeira Guerra Mundial, a maioria dos imigrantes que chegavam ao Brasil eram mulheres, crianças e idosos. Os dados mostram uma redução significativa na população imigrante entre 1940 e 2000, passando de 1.283.627 para 510.067 indivíduos, enquanto a população nativa aumentou de 39.755.733 para 169.189.026. Em termos percentuais, os imigrantes representavam 3,10% da população em 1940 e apenas 0,30% em 2000, refutando a ideia de que eles ameaçavam o emprego, a educação e a saúde dos brasileiros.

Entre 1940 e 2000, o perfil dos imigrantes mudou, com um aumento de pessoas vindas do Sul Global. Durante o período colonial, o maior contingente de imigrantes era composto por africanos trazidos pelo tráfico de escravos. Contudo, em 1940, apenas 181 indivíduos eram provenientes da África, número que cresceu modestamente para 325 em 2000.

Entre 1950 e 1959, o Brasil registrou o maior número de imigrantes fixados no país, totalizando 203.452, com 167.861 europeus, o maior contingente desde a grande imigração de 1870-1880. No entanto, a partir da década de 1990, a imigração de nacionais do continente americano (52.333) superou a de europeus (21.277). Apesar dessa mudança, entre 1940 e 2000, os europeus ainda representavam 56% do total de imigrantes residentes no Brasil, enquanto os americanos correspondiam a 23,4%.

Em 2000, o IBGE publicou o estudo “Censo Demográfico 2000: migração e deslocamentos”, que revelou que a maioria das crianças imigrantes residia em centros urbanos, com 27.705 estrangeiras e

SUMÁRIO

13.186 naturalizadas. Na zona rural, havia 1.915 crianças estrangeiras e 694 naturalizadas.

Os dados indicam que a maior parte da população de 0 a 19 anos naturalizada (22,70%) e estrangeira (11,80%) residia na zona rural, em comparação com a zona urbana, onde esses percentuais eram menores (8,10% para naturalizados e 5,60% para estrangeiros). Essa diferença se deve ao fato de que os centros urbanos concentram o maior contingente da população nata e de migrantes adultos, o que reduz a proporção de crianças imigrantes.

Na zona rural, a faixa etária de 5 a 9 anos tinha o maior número de crianças naturalizadas (716) e estrangeiras (552). Por outro lado, na zona urbana, o grupo de 15 a 19 anos apresentava o maior contingente de naturalizados (3.976) e estrangeiros (7.517). O elevado número de naturalizados nessa faixa etária pode refletir tanto a vontade dos adolescentes quanto a imposição dos pais, visando aumentar as oportunidades de ingresso no ensino superior, no serviço militar (para meninos) ou em concursos públicos. Nos grupos etários mais baixos, a naturalização é predominantemente uma decisão dos pais, e não das crianças.

Em 2000, a distribuição da população imigrante de 0 a 19 anos no Brasil indicava que as mulheres estrangeiras representavam 3,80% do total de imigrantes, enquanto as naturalizadas eram 5,30%. No grupo etário de 0 a 9 anos, a região Sudeste concentrava o maior número de crianças imigrantes (21.228), refletindo a atração de grandes fluxos migratórios para São Paulo desde os anos 1880. A região Sul também apresentou um número considerável de imigrantes (13.550), enquanto as regiões Norte e Nordeste mostraram os menores quantitativos. Notavelmente, o Nordeste tinha apenas 471 crianças na primeira infância, o menor entre as regiões.

A região Centro-Oeste apresentava um número de crianças imigrantes semelhante ao da região Norte, apesar do fluxo migratório mais intenso nas fronteiras com a Bolívia e o Paraguai.

SUMÁRIO

O perfil sociodemográfico das crianças e adolescentes imigrantes no Brasil entre 1940 e 2000 reflete uma realidade complexa, marcada por transformações e desafios persistentes. Nesse período, as imigrações foram predominantemente familiares, concentrando-se em regiões urbanas, especialmente no Sudeste, onde cidades como São Paulo atraíram migrantes desde o século XIX. Muitas dessas crianças eram classificadas como naturalizadas ou estrangeiras, enfrentando desigualdades de gênero e dificuldades no acesso à documentação. Embora a Constituição de 1988 e o ECA garantissem direitos, muitas continuavam marginalizadas, frequentemente associadas à vulnerabilidade social ou à delinquência. Esse contexto reforça a necessidade de políticas públicas mais inclusivas que assegurem os direitos dessas crianças e adolescentes, reconhecendo-as como sujeitos plenos de direitos em uma sociedade em constante transformação.

## DESAFIOS DE INSERÇÃO SOCIAL E DOCUMENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES IMIGRANTES NO BRASIL

Entre 1940 e 2000, o processo de registro de entrada de crianças e adolescentes imigrantes no Brasil passou por transformações significativas, refletindo mudanças nas políticas migratórias e nos avanços legislativos voltados para a proteção dos direitos humanos. Na década de 1940, o controle sobre a imigração era rigoroso, com uma visão predominantemente xenofóbica, incluindo restrições específicas para crianças e adolescentes. Leis como o Decreto nº 7.967 de 1945 impunham critérios severos para a entrada de imigrantes, focando principalmente em questões de segurança e saúde. A falta de registro adequado para crianças imigrantes as colocava em vulnerabilidade, já que muitas eram tratadas apenas como dependentes

## SUMÁRIO

de seus responsáveis, e a regularização de sua situação migratória enfrentava obstáculos burocráticos complexos.

A Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, definiu critérios e procedimentos para a concessão de vistos e autorizações de residência de imigrantes no Brasil. A legislação enfatizou a importância da documentação adequada para a inserção social e a proteção dos direitos dos imigrantes, incluindo a necessidade de registro junto à Polícia Federal. A lei estabelecia a regularização da situação migratória, permitindo que os imigrantes obtivessem documentos de identidade e residência, essenciais para o acesso a serviços básicos, como saúde e educação, reconhecendo a relevância de respeitar a diversidade cultural dos imigrantes, promovendo a sua integração na sociedade brasileira, mas mantinha a perspectiva da Defesa e Segurança Nacional.

A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que definiu os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, instituiu um processo de regularização documental para refugiados e imigrantes, buscando garantir a proteção dos direitos humanos e a dignidade dos indivíduos em situação de vulnerabilidade. Essa legislação estabelece que os refugiados têm direito a um registro de identificação, facilitando o acesso a serviços essenciais, como saúde e educação. Prevendo que a documentação deve ser expedida de forma ágil e desburocratizada, permitindo que as crianças e adolescentes imigrantes possam obter a cidadania e os direitos a ela associados, contribuindo para sua inclusão social e proteção integral no Brasil.

A Lei de Refúgio do Brasil é uma das mais abrangentes, garantindo que a condição de refugiado se estenda ao cônjuge, ascendentes, descendentes e a outros membros da família que dependam economicamente do solicitante, assegurando a igualdade de direitos em relação aos brasileiros, exceto no direito ao voto, mesmo para aqueles que ainda estão na condição de solicitantes de refúgio. Embora o artigo 2º do Estatuto dos Refugiados mencione a extensão da condição de refugiado aos descendentes, não há referência específica a crianças e

SUMÁRIO

adolescentes em outros trechos da lei. Essa omissão não considera a possibilidade de que crianças e adolescentes possam cruzar fronteiras sem a companhia de um adulto, nem aborda as perseguições específicas que esse grupo pode sofrer, tais como maus-tratos, exploração sexual e tráfico de pessoas, violência doméstica, etc.

O Artigo 7º da legislação brasileira adota o princípio do *non-refoulement* (não devolução), assegurando que nenhum imigrante que manifeste a intenção de solicitar o reconhecimento da condição de refugiado pode ser deportado em qualquer circunstância. Segundo Ramos (2015, p. 98), “esse princípio encontra-se inserido no artigo 33 da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e também em diversos outros estatutos jurídicos ratificados pelo Brasil”. Contudo, o inciso 2º deste mesmo artigo estabelece que o benefício da não-devolução não se aplica se o solicitante for considerado perigoso para a segurança do país, sem especificar os critérios para essa avaliação ou a natureza da decisão, que pode ser imediata e discricionária pela Polícia Federal. Essa ambiguidade não apenas contradiz o princípio da não-devolução, mas também evidencia o caráter securitário com que os movimentos migratórios internacionais são abordados politicamente no Brasil.

Dados da dissertação de mestrado “A Infância Migrante no Brasil” (2022) mostraram que, entre 2004 e 2011, famílias peruanas e colombianas na ocupação urbana Vale do Sol, em Manaus, enfrentavam os mesmos desafios em moradia, trabalho, saúde e educação que os brasileiros da região. No entanto, as famílias migrantes sofriam uma marginalização social agravada pela irregularidade migratória de alguns de seus membros. Essa irregularidade era frequentemente atribuída às altas taxas administrativas da Polícia Federal, que dificultavam o acesso a bens e serviços públicos. A falta de documentação migratória das crianças nos anos 2000 também pode ter influenciado a distribuição da população migrante nas regiões do Brasil, já que muitos não possuíam registro de entrada e, portanto, poderiam hesitar em responder ao censo por medo de deportação.

SUMÁRIO

Como estratégia para solucionar a questão da regularização documental, às famílias migrantes priorizaram a regularização daqueles com maior potencial de inserção no mercado de trabalho, colocando o perfil laboral como critério principal. Nesse processo, as crianças frequentemente ficavam por último, o que as mantinha em uma condição de não-cidadania e invisibilidade diante do Estado brasileiro, mesmo sendo sujeitos de direitos. Esse atraso na regularização documental limitava seu acesso pleno a direitos fundamentais até que sua situação migratória fosse formalmente regularizada.

A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a nova Política de Imigração no Brasil, em seu artigo 4º,

Ratifica as garantias constitucionais, determinando que “ao migrante é garantida no território nacional, em condições de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade” [...] O exercício regular desses direitos, contudo, depende da identificação civil do migrante ou refugiado (Pistorelo e Machado, 2022, p. 09).

Houve uma preocupação do legislador quanto à proteção dos direitos fundamentais dos migrantes, equiparando-os aos nacionais no território brasileiro, em conformidade com as garantias constitucionais. Contudo, Pistorelo e Machado (2022) salientam que o pleno exercício desses direitos depende da identificação civil do imigrante ou refugiado, tornando esse requisito um obstáculo burocrático que limita o acesso efetivo aos direitos garantidos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade, como refugiados ou indocumentados.

A regularização documental de crianças e adolescentes migrantes requer atenção especial, especialmente porque muitos podem estar desacompanhados, acompanhados por um adulto que não seja seu responsável legal, ou ainda indocumentados. A Lei de Migração, em seu artigo 30, parágrafo II, alínea f, prevê a possibilidade de regularização documental para “menor nacional de outro

SUMÁRIO

país ou apátrida, desacompanhado ou abandonado, que se encontre nas fronteiras brasileiras ou em território nacional". Nesses casos, o processo de documentação deve ser simplificado e desburocratizado, preferencialmente acompanhado por um defensor público, garantindo que esses indivíduos possam exercer plenamente seus direitos, levando em consideração sua condição de vulnerabilidade e independentemente da situação migratória de seus responsáveis.

A norma reforça a prioridade no atendimento aos direitos de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos plenos de direitos e promovendo sua inclusão social e proteção integral, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela assegura o direito à identidade, nome e registro civil, independentemente da origem ou situação migratória. Essa legislação marca uma mudança significativa na proteção dos direitos das crianças, não mais tratadas apenas como dependentes de seus responsáveis. O Brasil, que até 1980 adotava uma abordagem de exclusão e controle rígido, passou a implementar políticas voltadas aos direitos humanos e à proteção integral, refletindo o compromisso do Estado em garantir que todas as crianças tenham seus direitos respeitados e sejam plenamente integradas à sociedade.

## EXCLUSÃO SOCIAL E NARRATIVAS DE PROTEÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES IMIGRANTES

O Brasil vem implementando iniciativas para facilitar o registro de entrada e a regularização migratória de crianças e adolescentes imigrantes, objetivando a garantia ao acesso a direitos básicos

## SUMÁRIO

como educação e saúde, no entanto, a narrativa de proteção frequentemente oculta a exclusão estrutural desses jovens. A criação de centros de acolhimento e serviços de assistência social, embora importante, não tem sido suficiente para combater a invisibilidade e a marginalização dessas crianças e adolescentes, que continuam enfrentando barreiras burocráticas e institucionais. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, apesar de seu caráter intersetorial e interdisciplinar, muitas vezes falha em atender plenamente às demandas específicas dos migrantes e refugiados, deixando-os em uma situação de vulnerabilidade e exclusão.

Silva (2010, p. 313) afirma que “implantar o Sistema de Garantia de Direitos é o grande desafio dos operadores da infância e juventude”. Esse desafio está ligado à necessidade de romper com a Doutrina da Situação Irregular e a prática de internação, para implementar plenamente a Doutrina da Proteção Integral. Embora essa transição pareça ter sido superada, na prática, a Doutrina da Situação Irregular ainda prevalece, refletida no senso comum e na forma como os atendimentos são realizados. Silva (2010, p. 313) também ressalta que “a sociedade, o Estado e a família são co-gestores do Sistema de Garantia de Direitos”, o que eleva a complexidade de sua operacionalização.

Nota-se que o Sistema de Garantia de Direitos, composto pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Sistema de Justiça e o Sistema de Direitos Humanos, não se mostra plenamente interligado e muitas vezes atua de forma fragmentada. Essa falta de coordenação se torna mais evidente no atendimento a crianças e adolescentes migrantes e refugiados, que são excluídos de forma sistemática. Embora esses sistemas sejam complementares, a proteção social, que deveria ser o ponto de interconexão, frequentemente não atinge esses jovens, reforçando sua exclusão e invisibilidade. A promessa de proteção integral, portanto, se vê limitada na prática, incapaz de enfrentar as especificidades e vulnerabilidades dessa população.

SUMÁRIO

Os informantes da pesquisa *A Infância Migrante no Brasil* (2022) ressaltaram que há diferenças regionais significativas na percepção da presença de crianças migrantes, refletindo as variadas realidades socioeconômicas e culturais das regiões brasileiras. Essas diferenças influenciam diretamente na forma como essas crianças são vistas e integradas nas comunidades locais. No entanto, muitas dessas crianças e adolescentes migrantes e refugiadas continuam à margem dos sistemas de assistência e proteção social, reforçando sua exclusão.

Parece que não existe uma criança que pode estar em contexto migratório aqui na minha região. Pelo menos eu não recebi nenhuma demanda de criança em contexto migratório desde que eu cheguei aqui, cheguei aqui em Santos em novembro de 2020. Já recebi alguns atendimentos de situações migratórias, mas todos de pessoas adultas, apesar de Santos ser uma cidade portuária, de ter muito movimento no seu porto, não percebo essa influência das migrações na cidade. Não sei nos próximos meses, talvez em um contexto de não pandemia, em que a gente possa fazer atuações mais ativas, eu encontre a criança migrante, que nesse momento eu não consigo enxergar na cidade (Entrevistado 2 citado por Moura, 2022, p. 78).

Na região de fronteira, você já tem uma fragilidade dos serviços públicos e o aumento da demanda, torna a presença dos imigrantes mais visível. Comumente são cidades pequenas e uma região de passagem, o que deixa as crianças e adolescentes mais vulneráveis (Entrevistado 4 citado por Moura, 2022, p. 78).

A falta de uma política unificada e eficaz em todo o território nacional contribui para que a vulnerabilidade dessas crianças seja perpetuada, evidenciando as limitações da narrativa de proteção integral que, na prática, não atende plenamente às demandas dessa população. Entende-se que o contexto da migração infantil demanda que os operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) adotem uma abordagem interdisciplinar, reconhecendo as contradições inerentes ao capital.

## SUMÁRIO

As contradições do capital no Brasil manifestam-se de forma evidente na exclusão social de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, resultante de uma estrutura econômica que privilegia a concentração de renda e a manutenção de desigualdades. O sistema capitalista brasileiro, com seu histórico de dependência e subordinação aos interesses do capital internacional, reforça a marginalização dessas populações, negando-lhes acesso adequado a direitos básicos como saúde, educação e moradia. Embora o país tenha aderido a tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, as políticas públicas são insuficientes ou fragmentadas, o que agrava a vulnerabilidade desses grupos diante da precarização das condições de vida e do trabalho, expondo, assim, a incapacidade do capital de oferecer uma inclusão social efetiva e justa.

Conforme Mestriner (2008, p. 32), "para muitos estudiosos da sociedade contemporânea, a exclusão dá nova dimensão à 'questão social', exigindo que se estabeleça um outro modo de articulação entre a esfera econômica e a política". Com a ascensão das políticas neoliberais e a conseqüente exibição da responsabilidade do Estado, a questão social se desdobra, deixando de estar restrita aos bolsões de miséria e afetando integralmente todos os cidadãos. Isso altera substancialmente a concepção e a implementação das políticas de proteção social.

Nesse contexto, quando o Estado investe em políticas sociais, o foco muitas vezes não é a promoção do bem-estar social, mas sim a satisfação de seus próprios interesses e os do mercado. Assim, há uma tendência de alienar a sociedade civil, transferindo a responsabilidade social para o terceiro setor, enquanto o Estado se ausenta e se apresenta como o "Estado protetor". Essa narrativa de proteção, no entanto, não abrange adequadamente as necessidades de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, que frequentemente permanecem excluídos dos benefícios dessas políticas. A construção de uma política de proteção social realmente inclusiva requer uma reavaliação crítica das prioridades do Estado e um compromisso

SUMÁRIO

genuíno em atender às demandas dessas populações vulneráveis, em vez de tratá-las como meras estatísticas ou como um fardo.

Dentro do segmento criança e adolescente, se tem aqueles que estão na primeira infância e os que estão com idades entre 6 e 17 anos, que absorvem todos os aspectos negativos do processo migratório. Não se trata apenas de diferenças culturais, mas dos traumas relacionados a construção, desconstrução e reconstrução da identidade de milhares de crianças e adolescentes, que vivenciam toda sorte de violação de direitos, que sofrem com a xenofobia, com o preconceito, o bullying e que sem o devido acompanhamento estarão mais suscetíveis a depressão e ao suicídio por exemplo. Logo, esse segmento não pode ser tratado somente como uma demanda da educação, saúde e assistência social isoladamente (Moura, 2022, p. 288).

Acredita-se que a realidade complexa na qual as crianças e adolescentes migrantes e refugiadas estão inseridas, exige ações transdisciplinares que garantam a proteção e os direitos dessa população, bem como profissionais informados e capacitados.

Existe muito desconhecimento dos direitos dos imigrantes no Brasil, a xenofobia é muito grande também. Mas o principal eu acho que é a desinformação dos agentes públicos sobre os direitos dos imigrantes, que estando ou não regular no país tem direito à saúde, à educação... Então a desinformação dos agentes públicos é o principal fator para a falta de acesso aos direitos (Entrevistado 4 citado por Moura, 2022, p. 292).

A falta de conhecimento e capacitação dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos em relação aos direitos das crianças e adolescentes migrantes e refugiadas reflete expressões estruturais da questão social no Brasil, como a dificuldade financeira, a falta de mobilidade urbana, a precariedade habitacional e o racismo. "Além disso, muitos imigrantes desconhecem a estrutura do Estado brasileiro e como as políticas públicas de proteção social são geridas"

## SUMÁRIO

(Moura, 2022, p. 295), o que não deve ser utilizado como justificativa para negação de direitos e/ou culpabilização do imigrante e refugiado pela violação de seus direitos no Brasil.

Considera-se fundamental que os profissionais atuantes no Sistema de Garantia de Direitos compreendam que os fluxos migratórios infantis para o Brasil trazem demandas específicas que precisam ser atendidas. Essas crianças e adolescentes formam grupos complexos, o que requer uma gestão diferenciada de suas necessidades. Os fluxos migratórios envolvem múltiplos recortes – de gênero, geração, etnia e cultura – sendo comparáveis a um emaranhado de fios que exige o trabalho conjunto de diversos profissionais para ser desfeito.

Portanto, a demanda migratória não deve ser analisada de forma isolada. Ela requer uma abordagem integrada e em rede, onde as políticas públicas se complementam, evitando a mera centralização dos serviços. A colaboração entre diferentes equipamentos públicos se mostra essencial, desde que mantenham sua independência, a fim de garantir uma resposta adequada e eficaz às necessidades dessa população vulnerável.

A proteção social de crianças e adolescentes migrantes e refugiadas deve transcender uma mera narrativa e se concretizar em uma realidade que reconheça a complexidade de suas experiências. Essa população frequentemente enfrenta múltiplas formas de exclusão e marginalização, que são amplificadas pela inadequação das políticas de proteção existentes. A narrativa de proteção, muitas vezes, falha em atender às realidades vividas por esses indivíduos, perpetuando sua invisibilidade e vulnerabilidade. Portanto, é imperativo que as políticas sociais sejam reestruturadas para não apenas incluir, mas realmente proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, promovendo sua integração e participação plena na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo analisa as condições de vida das crianças imigrantes no Brasil entre 1940 e 2000, destacando como as políticas migratórias influenciaram sua exclusão social e marginalização. Apesar das garantias legais introduzidas pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), muitos ainda enfrentam vulnerabilidades, frequentemente ligadas à delinquência e à marginalização. Até os anos 1980, prevaleceu uma abordagem de controle e exclusão, mas a partir da promulgação do Estatuto do Refugiado (1997) e a Lei de Migração (2017), houve uma transição para práticas mais humanitárias, visando à proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes independente da nacionalidade e do status migratório.

Entretanto, o Sistema de Garantia de Direitos, embora inter-setorial e interdisciplinar, não atende adequadamente às demandas de migrantes e refugiados. Essa falha se deve, em parte, à falta de capacitação dos profissionais sobre os direitos desses grupos, aos desafios estruturais como a precariedade habitacional e a discriminação racial. A ausência de uma política nacional unificada para migrantes perpetua a vulnerabilidade, evidenciando limitações na proteção integral.

A análise revela como as políticas moldaram a identidade e cidadania das crianças migrantes, frequentemente levando à exclusão e internalização de estigmas que fragilizam sua autoestima e identidade social. Para promover uma inclusão real e valorizar a diversidade, considera-se essencial repensar as políticas públicas, priorizando a proteção dos direitos dessas crianças. A intersectorialidade e a colaboração entre governo, sociedade civil e comunidades migrantes são fundamentais para transformar a narrativa de proteção em uma realidade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 Out. 1988.

BRASIL, República Federativa do. **Decreto nº 7.967, de 18 de setembro de 1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 Dez. 1945.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 6.815, de 19 de Agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, e cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 Ago. 1980.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 Jul. 1997.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 Mai. 2017.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico- metodológica. 29 ed. São Paulo, Cortez: (Lima, Peru); CELATS, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico - 2000: migração e deslocamento - resultado da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências Demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KOIFMAN, Fábio. Políticas Migratórias no Primeiro Governo Vargas (1930-1945). In: REZNIK, Luís (Org). **História da Imigração no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 159-206.

MESTRINER, Maria Luzia. **O Estado Entre a Filantropia e a Assistência Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SUMÁRIO

MOURA, Gheysa Daniele Pereira. **A infância migrante no Brasil: a percepção dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos a partir da migração infantil venezuelana.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2022.

PISTORELO, Adriano de Almeida Machado; MACHADO, Vagner Gomes. Documentos Brasileiros para Migrantes e Refugiados. *In: Manual de Atendimento Jurídico a Migrantes e Refugiados.* Brasília: DPU/OIM, 2022, p. 8-33.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RIBEIRO, Paula. A década de 1920 e aspectos da imigração urbana para o Brasil. *In: REZNIK, Luís (Org). História da Imigração no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 91-132.

RIZZINI, Irene. CELESTINO, Sabrina. A Cultura da Institucionalização e a Intensificação das Práticas de Confinamento de Crianças e Adolescentes sob a Égide da FUNABEM. *In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). História Social da Infância no Brasil.* 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 229-250.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). História Social da Infância no Brasil.* 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 205-228.

SILVA, Ricardo de Oliveira. A efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Justiça. *In: WESTPHAL, Márcia Faria; BYDŁOWSKI, Cynthia Rachid (Org.). Violência e juventude.* São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 310-324.

# 4

*Gisele Massola  
Wagner dos Santos Chagas*

## ***MIGRACIDADES:***

O QUE AS PRÁTICAS DA POLÍTICA  
MUNICIPAL DE ACOLHIMENTO  
DE IMIGRANTES DE ESTEIO/RS  
NOS ENSINAM SOBRE  
POLÍTICAS MIGRATÓRIAS?

## APONTAMENTOS À GUIZA DE INTRODUÇÃO...

*“Segundo a Prefeitura, o município [Esteio] tem cerca de 1 mil pessoas de oito nacionalidades que vivem na cidade. Além de venezuelanos, há senegaleses, haitianos, palestinos, cubanos e salvadorenhos, entre outros.”*

### SUMÁRIO

O destaque acima integra dados da reportagem veiculada no Portal G1 de notícias, em abril de 2022, intitulada “Operação de acolhida a migrantes venezuelanos em Esteio completa cinco anos”. Na oportunidade, a matéria marcou a inauguração do *Centro Permanente de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes*, consolidado na cidade de Esteio, pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Os números evidenciados nela apontam, de certa forma, para um grande fluxo, permitindo o cadastramento das famílias, em parceria com o Ministério da Cidadania. Tomando como ponto de partida experiências presenciadas no acolhimento de estrangeiros durante o processo migratório é que nos aproximamos da temática abordada no livro: *Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados*.

As provocações suscitadas nos instigam a lidar com o desafio de discutir questões relacionadas às migrações e aos refugiados, particularmente, no âmbito das localidades e dos municípios que recebem o contingente de pessoas e/ou grupos em processos de deslocamentos ocorridos, muitas vezes, de forma compulsória. Quando acrescentamos a dimensão da Educação e da Psicologia Social Comunitária a essa discussão, temos redobrada a complexidade dos fatores envolvidos, tanto considerando o campo das políticas institucionais migratórias quanto o campo dos estudos propriamente dito.

SUMÁRIO

Sem pretendermos esgotar o assunto mas, ao mesmo tempo, tentando contribuir para o encaminhamento da reflexão teórica e política, pretendemos tratar de algumas dimensões que consideramos relevantes a partir de um foco preciso. Trata-se do eixo 3, *Participação social e cultural dos migrantes* – uma das 10 dimensões<sup>1</sup> de governança migratória do projeto *MigraCidades*. Este eixo ressalta o significativo desenvolvimento das políticas migratórias nas últimas décadas, com o objetivo de aprimorar a governança migratória no Brasil. Para isso, está embasado em fortalecer a capacidade do poder público na implementação, no monitoramento e na sustentabilidade de políticas públicas, reconhecendo o potencial das migrações para gerar desenvolvimento em benefício de todos. Em certa medida, parte-se do seguinte questionamento para pensar um conjunto de ações recentemente mobilizadas pelas cidades, em benefício dos migrantes e das comunidades de acolhida: como fortalecer localmente políticas públicas para migrantes?

Tal inquietação surgiu a partir de dois interesses e das aproximações particulares dos pesquisadores, sendo um vinculado ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade – NECCSO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS); e, o outro, tendo realizado atuações na Gestão da área de Direitos Humanos (Diretor de Cidadania e Direitos Humanos na SMCDH/Esteio), por meio de estratégias e ações da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos de Esteio (Governança Migratória no atendimento a Imigrantes, Migrantes e Refugiados, de 2021 até 2022).

Nos interessamos em focar nas ações estabelecidas e promulgadas pela Lei Ordinária nº 7517/2020, de Esteio/RS, que institui e dá providências à Política Municipal de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes do Município de Esteio. Destacamos o

1 Cabe referir que serão exploradas na seção 3 deste Capítulo.

SUMÁRIO

artigo 9, que define as ações prioritárias, especialmente o inciso VII, que determina a inclusão de refugiados e imigrantes nas ações, programas e projetos de cultura, esportes, lazer, recreação e qualidade de vida.

Com base nos fundamentos centrais da Psicologia Social e na sua relação com a conquista da cidadania e dos direitos humanos, nossas referências teóricas visam reconhecer a multiplicidade de determinantes sociais e psicossociais na formação da subjetividade. Cabe referir que este entendimento é essencial para refletir sobre o relato que apresentamos aqui.

Partindo desses apontamentos iniciais, nosso objetivo versa em dar visibilidade às boas práticas de ações governamentais, certificadas e reconhecidas no acolhimento de refugiados, a partir de um estudo de caso no município de Esteio/RS. Para tanto, nos debruçaremos sobre as práticas promovidas em rede por dois espaços: 1) *Atuação do Espaço Mundo*; e 2) *Centro Permanente de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes de Esteio* (CAPIR), ambos vinculados à Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos do município de Esteio/RS.

Cabe referir que, no ano de 2021, Esteio recebeu a certificação *MigraCidades* em decorrência da aplicação de ferramentas que permitiram apreciar a abrangência de suas políticas migratórias, bem como identificar potencialidades a serem desenvolvidas em benefício dos migrantes e das comunidades de acolhida. Dentre as muitas ações identificadas, validando a certificação, destacam-se: estrutura institucional de governança (acolhimento e promoção do atendimento qualificado e humanizado), transparência e acesso à informação para migrantes (uso de aplicativo para canal de comunicação e consulta pública) e parcerias institucionais (aproximações com instituições de ensino superior e com órgãos governamentais para mobilizações de ações coordenadas).

SUMÁRIO

Tal certificação apresenta-se em consonância com a Meta 10.7, das Nações Unidas, cuja íntegra indica: “respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição” (UFRGS/OIM, 2021, p. 7).

Com isso, o presente texto, recorte de uma investigação em andamento sobre *Diversidade, Acessibilidade e Inclusão*, encontra-se estruturado em quatro seções: na primeira, são abordados pressupostos teóricos da Psicologia Social Comunitária e apresenta-se o objeto de análise; na sequência, faz-se indicações sobre o projeto *MigraCidades* e seus entrelaçamentos na governança local, para abordar fatores interseccionais na produção de subjetividade; na terceira seção, contextualizamos aspectos das práticas migratórias, enfatizando boas práticas na cidade de Esteio/RS; e, por fim, são trazidas as considerações finais que o estudo nos permitiu evidenciar.

## PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA: ALINHAVOS ENTRE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

A Psicologia Social é uma área de conhecimento que se vale, de forma articulada e integrativa, de conceitos da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia na busca por compreender os fenômenos sociais, por intermédio da observação e da inter-relação entre os indivíduos e as condições sociais em que estão inseridos.

## SUMÁRIO

Segundo Guareschi (2008), o ser humano é compreendido como um ser dialógico e relacional, que se constitui (e portanto, se modifica) por meio das relações que estabelece consigo mesmo e com os outros. Diante disso, sua subjetividade é formada pelas inúmeras relações desenvolvidas ao longo de sua vida. A "Psicologia Social trata do simbólico, que é um psíquico social" (Guareschi, 2012), sendo assim, toda linguagem e representação simbólica de determinado objeto ou conceito, abstrações, formações de identidade e subjetividade decorrem do meio social. E, ainda, pode-se afirmar que "os estudos nesta perspectiva consideram que as relações interpessoais cumprem um papel relevante para a construção da subjetividade humana" (Azevêdo, 2009).

Em uma perspectiva aproximada, a Psicologia Comunitária pode ser compreendida como uma abordagem que busca entender e intervir nas dinâmicas sociais e culturais das comunidades, com o objetivo de promover a solidariedade e a autonomia. Pode-se enfatizar, ainda, a importância de atuar não apenas no nível individual, mas também no coletivo, considerando as relações e as interações que ocorrem dentro das comunidades. De acordo com Campos (2015), trata-se de uma prática que visa a deselitizar a Psicologia, tornando-a acessível a todas as camadas da sociedade, especialmente, às populações menos favorecidas. Além disso, propõe uma intervenção que esteja entrelaçada com o fomento da autonomia, em contraposição à heteronomia instituída pela razão de Estado. Logo, a Psicologia Comunitária se preocupa com as implicações psicológicas das estruturas sociais, que seriam uma ocupação e um olhar voltados para o bem-estar das distintas sub-comunidades dentro da ordem social mais ampla (Góis, 2005).

Somadas as configurações social e comunitária, especificamente, fundamenta-se o "olhar" da Psicologia Social Comunitária, a qual entende os indivíduos como sujeitos da realidade, em que se constroem como indivíduos a partir das relações comunitárias que

SUMÁRIO

os cercam, mediante suas atividades práticas e coletivas, diante do contexto histórico-social. A partir disso, na direção de integrar concepções teóricas, enfatizando a importância das práticas sociais, foi construída e desenvolvida a Psicologia Social Comunitária

A observação da sociedade em que estamos inseridos faz parte dessa Psicologia Social que aponta as “visões” sociais vigentes e problematiza questões psicossociais. Ainda como aponta Guareschi (2005), um modelo de cosmovisão muito difundido no mundo ocidental é o liberalismo individualista. Essa cosmovisão coloca o ser humano como um indivíduo “ilhado” (Bauman, 2009), “separado de tudo”, não tem a ver com as relações socioculturais nas quais está inserido, obscurecendo ou “ofuscando” as relações sociais que formam o indivíduo e que dão condições para suas vivências atuais. Tal modelo de visão social reforça a exclusão e, normalmente, coloca seres humanos em situações de vida infra-humana.

As variáveis socioculturais, de certa forma, conduzem à formação de identidade. Segundo Hall (1996), a formação de identidade e de subjetividade está em constante processo de mudança e transformação, dependendo das relações, representações e inter-relações dos sistemas culturais que nos rodeiam. Todavia, Bauman (2005) evidencia que existem alguns que vivem sob uma imposição de identidade da qual não podem se descolar, envolvidos por estigmas e estereótipos. Conforme já mencionado anteriormente, o processo de migração envolve a transitoriedade de um local para outro, há um “encurtamento das barreiras”

Esse processo é modelado de acordo com os efeitos planetários da globalização e da aceleração dos processos globais, no que se sente que o mundo é menor que as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.

## SUMÁRIO

De acordo com Phinney (2004), a identidade também está em constante mudança, requerendo integração de vários aspectos do *self* que, de certo modo, é dependente do contexto no qual os migrantes vivem; muitos já tem uma identidade étnica (refere-se ao "eu" do indivíduo como pertencente ao grupo étnico e na incorporação de valores, atitudes e sentimentos que acompanham esta forma de pertencimento) e uma identidade nacional (sentimento ou sensação de fazer parte de um determinado país ou estado soberano, e, normalmente, engloba o idioma e a adoção de costumes nacionais). Phinney (2004, p. 51) aponta que, "quanto mais tempo eles [migrantes] permanecerem, maior a probabilidade dos imigrantes se identificarem com o país onde se estabeleceram e, concomitantemente, seu sentimento de pertencer ao país de origem se enfraquece".

Pensando acerca das definições dos objetos de estudo das áreas da Psicologia Social Comunitária, pode-se considerar que, em *termos metodológicos*, toma a pesquisa participante, contemplando interlocuções entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa para planejamento e execução de programas e/ou projetos de transformação da realidade; em *termos de valores*, enfatiza a ética da solidariedade, os direitos humanos fundamentais e a busca da melhoria da qualidade de vida da população focalizada (Campos, 2015).

O ponto de reflexão que nos interessa aqui diz respeito à análise dos grupos comunitários migratórios e a Psicologia Comunitária, que, por sua vez, tensiona olhares para o sujeito construído sócio-historicamente, atentando para seus direitos e formas de cidadania, compreendendo que é na comunidade que se estruturam as relações democráticas desejáveis.

Nessa direção, as estratégias assumidas pelo Programa de Acolhimento de Migrantes, no caso de Esteio/RS, além de configurarem o objeto de análise aqui, também nos permite pensar sobre

SUMÁRIO

as formas de processos participativos em contextos comunitários, enquanto componentes balizadores para promover a inclusão, a colaboração e a tomada de decisões coletivas. Esses processos envolvem a comunidade de maneira ativa, permitindo que os membros contribuam com suas ideias, necessidades e soluções para problemas locais.

Nesse contexto dos processos participativos da comunidade de Esteio no acolhimento, fortalecimento e garantia da cidadania e dos direitos dos migrantes, podemos destacar que existiu uma sinergia entre o poder público e a população da cidade. Esse movimento colaborativo e cooperativo entre as diversas áreas da administração, juntamente com a população, constituiu um ecossistema para a garantia de direitos dos imigrantes, dos migrantes e dos refugiados que buscam a cidade para uma nova vida.

A ONU (em seus instrumentos normativos), o governo brasileiro (através da Lei de Migração) e a gestão municipal de Esteio (por meio da política municipal de acolhimento a imigrantes, a migrantes e a refugiados) entrelaçam alinhamentos nas concepções de que migrar é um direito humano. E esse direito humano deve garantir o acesso à educação, à saúde, à assistência social, à inserção no mercado de trabalho, à alimentação e à moradia, bem como ao reconhecimento e ao respeito das características étnicas, culturais, religiosas e linguísticas, sem discriminação, preconceito, racismo e xenofobia.

E, para possibilitar a garantia desses direitos, os agentes públicos, com a participação da população, organizações não governamentais e organismos internacionais multilaterais, começaram a planejar, desenvolver e avaliar um conjunto de ações a partir do aprimoramento da governança migratória, proporcionada pela plataforma *MigraCidades*.

## DIMENSÕES DA GOVERNANÇA MIGRATÓRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PLATAFORMA MIGRACIDADES

### SUMÁRIO

Ao retomar ações direcionadas para regulamentação de processos migratórios, em 2017, pontua-se um importante marco ao entrar em vigor, no Brasil, a Lei nº 13.445 (Lei de Migração), resultado de um extenso debate público que envolveu imigrantes, refugiados, representantes da sociedade civil e diferentes órgãos governamentais. Frente a este cenário, o objetivo era estabelecer um novo marco regulatório que afirmasse que os imigrantes possuem um conjunto de direitos equivalentes aos dos cidadãos brasileiros.

Entretanto, a manutenção contínua dessa prerrogativa legal depende da implementação de uma governança migratória. Isso envolve a consolidação de um “sistema de instituições, práticas e mecanismos de troca de experiências entre atores governamentais e não governamentais” (Geddes *et al.*, 2019, p. 8). Para tanto, a Organização Internacional para as Migrações (OIM), agência das Nações Unidas, tem se dedicado a desenvolver capacitação e oferecer suporte a diversas esferas governamentais sobre a mobilidade humana.

Postulando essas considerações, uma de suas iniciativas para fortalecer as capacidades locais de atendimento a migrantes é o Selo de Boas Práticas em Governança Migratória, promovido pela Plataforma *MigraCidades*. Trata-se de uma plataforma promovida em parceria entre a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para as Migrações e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o apoio da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP),

dentro do objetivo de capacitar atores locais, impulsionar o diálogo migratório e certificar o engajamento dos governos para aprimorar a governança migratória.

A plataforma, acessível através do domínio <https://www.ufrgs.br/migracidades/>, tem como finalidade promover ações locais de acompanhamento e apoio à construção de políticas para migrantes, alinhadas à Agenda 2030 (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas), com foco específico na Meta 10.7 – apoiar a mobilidade humana de maneira ordenada, regular, responsável e segura. Para garantir isso, a equipe do *MigraCidades* é composta por consultores da OIM e por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que trabalham juntos na realização de diagnósticos das políticas e no monitoramento de áreas prioritárias para seu desenvolvimento (OIM, 2023).

Figura 1 – Página de abertura da Plataforma *MigraCidades*



Fonte: <https://www.ufrgs.br/migracidades/a-plataforma-migracidades-2/a-plataforma/>

A plataforma *MigraCidades* conta com um *website*, treinamentos e um processo de certificação, baseados na experiência global da OIM, com os *Migration Governance Indicators* (MGI), e nos conhecimentos que a UFRGS e a ENAP possuem sobre a realidade local brasileira. Esses elementos são usados para disseminar informações e para aconselhar os governos. Com isso, os MGI foram

adaptados ao contexto brasileiro, transformando-se em indicadores de governança migratória, organizados em 10 dimensões que orientam o trabalho realizado na Plataforma.

**Figura 2 – As 10 dimensões do projeto**



Fonte: <https://www.ufrgs.br/migracidades/>

As dez dimensões essenciais do *MigraCidades* são baseadas nos indicadores de governança migratória, adaptados ao contexto brasileiro, estando representada na Figura 2. Elas servem como orientação para o diálogo e para a certificação de políticas migratórias nos governos locais.

O primeiro conjunto de cinco eixos, seguidos de suas respectivas atribuições, está explicitado em: 1. *Estrutura institucional de*

SUMÁRIO

*governança e estratégia local*, que envolve a criação de estruturas e de mecanismos que garantam a implementação efetiva de políticas migratórias e a coordenação entre diferentes níveis de governo; 2. *Capacitação de servidores públicos e sensibilização sobre direitos dos migrantes*, que investiga se o governo local proporciona treinamentos regulares para os servidores públicos da administração e dos serviços sobre a temática migratória, abordando questões de sensibilidade cultural, gênero e direitos humanos; 3. *Participação social e cultural de migrantes*, que procura analisar os incentivos disponíveis para que os migrantes se engajem social e culturalmente com a comunidade de acolhida; 4. *Transparência e acesso à informação para migrantes*, que visa entender se o governo local oferece, tanto presencialmente quanto virtualmente, informações claras e acessíveis sobre os direitos e os deveres das pessoas migrantes, bem como o acesso aos serviços públicos. Além disso, avalia se essas informações são disponibilizadas em outros idiomas além do português; e 5. *Parcerias institucionais*, que buscam entender se o governo local estabelece parcerias com instituições-chave para abordar a agenda de migrações e questões correlatas.

Já o segundo conjunto de mais cinco eixos, está destacado em: 6. *Acesso à saúde*, que visa entender se o governo local implementa medidas para facilitar o acesso dos migrantes aos serviços públicos de saúde, especialmente, aos serviços de atenção primária; 7. *Acesso e integração à educação*, que busca compreender se o governo local adota medidas para facilitar o acesso e a integração de migrantes à educação; 8. *Acesso à assistência e proteção social*, que busca compreender se o governo local adota medidas para facilitar o acesso de migrantes a serviços públicos de assistência e proteção social, tais como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), bem como seus programas e benefícios; 9. *Acesso ao mercado de trabalho*, que busca compreender se o governo local

SUMÁRIO

adota medidas para facilitar o acesso de migrantes ao mercado de trabalho (setor público, setor privado ou empreendedorismo); e 10. *Acesso, acolhimento e serviços de proteção* ampliado para: *gênero, LGBTIQ+ e igualdade racial*, que busca compreender se o governo local adota medidas para facilitar o acesso e o acolhimento de migrantes mulheres e LGBTIQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, intersexuais, queer) a serviços de proteção, tais como casas de acolhimento, canais telefônicos de apoio e delegacias especializadas, assim como se existem medidas para prevenir e combater a discriminação racial contra migrantes.

Em linhas gerais, essas dimensões ajudam a garantir que as políticas migratórias sejam abrangentes, inclusivas e alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). De acordo com as metas estabelecidas pela ONU, os ODS representam uma convocação global para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e assegurar que todas as pessoas possam desfrutar de paz e prosperidade. Esses objetivos constituem o cerne dos esforços das Nações Unidas para alcançar a Agenda 2030 no Brasil. Tais objetivos encontra-se sintetizados na Figura 3.

Figura 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU



Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>

SUMÁRIO

Por fim, cabe indicar que o processo de certificação *Migra-Cidades* envolve cinco etapas: a inscrição, o diagnóstico, a priorização, a certificação e o monitoramento. Os relatórios apresentados, neste contexto, consolidam as respostas do governo local nas etapas de diagnóstico e priorização, incluindo revisões e recomendações realizadas pela equipe do projeto. Todas as informações, contidas neste relatório, foram fornecidas pelos próprios governos locais, através de suas pessoas de referência, apontadas no início do processo. A realização do relatório é uma exigência para obtenção da certificação. Além disso, serve de base para a etapa de monitoramento.

Esteio corresponde a uma das 12 cidades do RS<sup>2</sup> que participaram do processo de acolhida de imigrantes, migrantes e refugiados. A gestão municipal participou do processo de certificação no *MigraCidades* nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Nesse processo de certificação, os servidores da Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos realizaram o curso, na modalidade *on-line*, *MigraCidades: "Aprimorando a Governança Migratória Local"*, promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)<sup>3</sup>. Após a realização da formação e das etapas iniciais para a certificação, as ações do município, durante os anos de certificação, ficaram focadas nas seguintes dimensões de governança migratória:

- Estrutura institucional de governança e estratégia local;
- Transparência e acesso à informação para migrantes;
- Capacitação de servidores públicos e sensibilização sobre direitos dos migrantes;
- Participação social e cultural de migrantes;

2 As demais cidades são, na região metropolitana: Cachoeirinha, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e Sapucaia; na serra gaúcha: Caxias do Sul, Guaporé e Venâncio Aires; no vale do Taquari: Lajeado; na região da costa doce: Pelotas; e, na fronteira sul: Chuí.

3 Este e os demais cursos ofertados podem ser acessados através do *link*: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/297>

SUMÁRIO

- Parcerias institucionais;
- Acesso à Assistência Social;
- Acesso ao mercado de trabalho;
- Acesso e integração à educação.

A seguir, serão apresentadas as ações desenvolvidas, bem como as experiências do município de Esteio, a partir do aprimoramento das gestão migratória, possibilitadas pela plataforma *MigraCidades*.

## PRÁTICAS MIGRATÓRIAS NA CIDADE DE ESTEIO/RS: ENFATIZANDO BOAS PRÁTICAS

O município de Esteio, no decorrer da sua história, possui uma prática de acolhida de imigrantes e migrantes de várias nacionalidades, bem como de várias localidades do Brasil. Mas foi a partir do ano de 2018, com a Operação Acolhimento aos Venezuelanos, que o município criou uma estrutura ecossistêmica de política para o acolhimento de imigrantes, migrantes e refugiados.

Ainda no referido ano, o município de Esteio acolheu 221 migrantes venezuelanos, dentro da ação de interiorização, promovida pelo Governo Federal, que transferia os migrantes venezuelanos da cidade de Pacaraima, no estado de Roraima, para municípios das regiões do Brasil que aderiram à ação de interiorização. A partir daí, uma força tarefa foi organizada, envolvendo várias áreas da administração pública municipal, como assistência social, saúde, educação, além da participação das forças armadas, instituições de ensino

SUMÁRIO

superior, organizações não governamentais, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional para as Migrações (OIM). No mês de setembro de 2018, foram criados dois abrigos. O Abrigo I acolheu cento e vinte e cinco homens e o Abrigo II acolheu noventa e seis famílias.

Após a acolhida inicial dos migrantes nos dois abrigos, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (que, na época, tinha a denominação de Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho e Empreendedorismo) foi a responsável por planejar, coordenar e implementar, com as demais áreas envolvidas, a operação de acolhida. Esses representantes realizaram ações voltadas para a inserção e atualização dos venezuelanos no Cadastro Único, para a distribuição de roupas e calçados, de acordo com as necessidades mais urgentes, para avaliação médica e para confecção do cartão SUS, além do processo de levantamento de dados para a matrícula de crianças, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Esteio.

Dos 221 migrantes recebidos nesse processo, 32 eram crianças e adolescentes, que foram matriculadas nas escolas da rede municipal de ensino. Além da matrícula, profissionais da Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos faziam o acompanhamento das crianças e intermediavam, sempre que necessário, questões entre a escola e as famílias dos migrantes. No turno inverso ao escolar, articulou-se atividades no próprio abrigo, que envolviam as parcerias com as Universidades, ONGS, voluntários que realizavam atividades de contação de histórias, rodas de conversa e brincadeiras. Nessas atividades, as famílias eram convidadas a participar, pois os profissionais aproveitavam para abordar temas vinculados à Lopna (Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente), em constante consonância e alinhamento com as leis de garantia de direitos das crianças e adolescentes do Brasil.

Pode-se dizer que um dos principais objetivos estabelecidos pela prefeitura municipal de Esteio para a Operação Acolhida era

SUMÁRIO

que, dentro de seis meses, todos os migrantes venezuelanos conseguiriam prover o seu próprio sustento, estariam morando em imóveis alugados, estariam inseridos no sistema municipal de educação, saúde e demais áreas de garantia de direitos. Para isso, todos os migrantes tiveram aulas de língua portuguesa, com voluntários do programa municipal de voluntariado. Também foram desenvolvidas ações junto aos empresários locais para a inserção dos venezuelanos no mercado de trabalho. Na medida que conseguiam emprego, recebiam orientações e apoio para alugar suas próprias casas. Em março de 2019, todos os migrantes que participaram da Operação Acolhida já estavam emancipados.

Após a repercussão da experiência positiva do município de Esteio no acolhimento de migrantes, houve o aumento da procura de venezuelanos, bem como de pessoas de várias nacionalidades, para começar uma nova fase de suas vidas em Esteio. O número de migrantes recebidos após o processo de interiorização, praticamente triplicou, com a estimativa de mais de 900 migrantes no município, em sua maioria venezuelanos.

Além dos venezuelanos, também procuraram a prefeitura de Esteio, cubanos, peruanos, senegaleses, haitianos, angolanos, dominicanos, palestinos e etc. Com o objetivo de aprimorar as ações do município para a garantia do direito de imigrantes, migrantes e refugiados, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos passou a realizar a candidatura do município para participar da certificação em Governança Migratória da plataforma *MigraCidades*. A partir das certificações, entre os anos de 2020 até 2023, podemos destacar várias ações implementadas nas dimensões de governança migratória, conforme evidenciado na seção anterior.

No campo dos serviços públicos, podemos destacar a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Conselho Municipal de Educação (CME) no processo de matrículas, de formação de professores, de acolhimento de famílias, bem como no estudo

SUMÁRIO

e na criação de instrumentos normativos para garantir o direito à educação dos migrantes.

Um exemplo de criação de instrumento normativo, que surge a partir do debate realizado durante as reuniões do CME, é a Resolução CME Nº 37/2023, que dispõe sobre o direito de matrículas de crianças, adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio na rede municipal de ensino. Essa resolução, além de normatizar o processo de matrículas e a emissão de documentação, também estabeleceu as atribuições das escolas, bem como da SME sobre o regramento para o acolhimento humanizado, a ressignificação e a flexibilização do currículo, bem como da formação de professores na perspectiva da interculturalidade.

A Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos, em parceria com a Secretaria de Saúde, desenvolveu o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), voltado a gestantes e a crianças (de zero a três anos de idade), com acompanhamento da gestação até o pós-parto, assim como durante o desenvolvimento da criança. As ações do PIM promovem esse cuidado numa perspectiva em que a cultura dos migrantes seja respeitada.

As crianças e adolescentes migrantes, com idade entre os 06 e os 15 anos de idade, são atendidos pelo Programa de Inclusão Social (PISS), um projeto da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos, em parceria com a Secretaria de Cultura e Esportes e com a Secretaria de Educação, espaço em que realizam oficinas socioeducativas de esporte, cidadania e psicomotricidade, em áreas descentralizadas do município.

Além das atividades voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos, em parceria com o Sistema Nacional de Empregos (SINE), articula a inserção de cadastros para os migrantes, confecção de carteira de trabalho digital, bem como o encaminhamento ao

SUMÁRIO

seguro-desemprego e ao repasse informações pertinentes ao setor. Além das ações desenvolvidas com o SINE, também são desenvolvidas ações como feirões de emprego e parcerias com empresas do setor privado, na busca de inserir e reinserir os migrantes no mercado de trabalho, além de ofertas de cursos de curta e média duração, voltados para a formação profissional.

Com o objetivo de aprimorar o atendimento aos imigrantes, migrantes e refugiados, o município de Esteio, no final do ano de 2019, inaugurou o *Espaço Mundo*, um local com serviços de auxílio permanente, oferecendo apoio à regulamentação documental, confecção de currículos, orientação para o acesso aos serviços públicos municipais, suporte para encaminhamento ao mercado de trabalho e a cursos de capacitação profissional e empreendedorismo.

A ACNUR e a OIM foram parceiras no processo de criação do *Espaço Mundo*, doando computadores e oferecendo formação técnica para os servidores públicos da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos. Além destes organismos multilaterais internacionais, o *Espaço Mundo* possui parceria com instituições de ensino superior e instituições não governamentais, para a oferta de cursos, e com a Polícia Federal, para orientação e auxílio da regulamentação documental de imigrantes, migrantes e refugiados. Foram criados dois canais institucionalizados para que acessem informações de maneira ágil e direta com a equipe de atendimento: um número de *whatsapp* e o telefone do Plantão de Direitos Humanos. O *Espaço Mundo* está sediado dentro do prédio da Prefeitura de Esteio, na Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos.

Ainda dentro da esfera de planejar, implementar e avaliar as ações do poder público municipal acerca do atendimento aos imigrantes, migrantes e refugiados, iniciou, no ano de 2020, a formulação da política municipal de acolhimento a imigrantes, migrantes

SUMÁRIO

e refugiados de Esteio. Em junho do mesmo ano, foi promulgada a Lei Municipal nº 7.517/2020, que instituiu a Política Municipal para o Acolhimento de Refugiados e Imigrantes de Esteio. O artigo terceiro da presente lei apresenta os objetivos de tal política:

I - Promover a igualdade de direitos e de oportunidades a refugiados e imigrantes, observadas as necessidades específicas de proteção desta população no Município;

II - garantir os direitos inerentes aos refugiados e imigrantes no Município;

III - universalizar o acesso de imigrantes e refugiados aos serviços públicos municipais;

IV - criar mecanismos e condições adequadas para o acolhimento de imigrantes e refugiados no Município;

V - estimular o engajamento comunitário no acolhimento de imigrantes e refugiados no Município (ESTEIO, 2020, p. 02).

No contexto desta política, a lei municipal também criou o Comitê Executivo da Política Municipal de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes de Esteio, com a finalidade de formular, monitorar e avaliar a política municipal, formada por agentes públicos e representantes da sociedade civil. Além do Comitê, a lei municipal também criou o Fundo Municipal de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes, com o propósito de facilitar a captação, o repasse e a aplicação de recursos destinados à execução desta política.

Ainda sobre esta política municipal, foi criado, no ano de 2021, o Conselho Municipal de Direitos Humanos (CMDH), através da Lei Municipal nº 7.992/2021, e do Decreto Municipal nº 7.652/2023, que homologou o regimento interno do conselho. O CMDH é consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador nas políticas de direitos humanos do município e, dentre elas, a política municipal de acolhimento a imigrantes, migrantes e refugiados.

SUMÁRIO

Após um amplo planejamento e parceria com o Governo Federal, firmada em 2021, foi inaugurado, em abril de 2022, um *Centro de Acolhimento Permanente de Imigrantes e Refugiados* de Esteio (CAPIR). A cada 06 meses, o governo brasileiro encaminhará trinta venezuelanos que poderão ficar no centro de acolhimento por 06 meses. A Prefeitura Municipal de Esteio (2022), através de informações publicizadas em seu *site* institucional<sup>4</sup>, reitera que:

O atendimento no local é dividido em cinco etapas, começando pela inclusão e pela adaptação, a partir do encaminhamento do Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes do Ministério da Cidadania, em articulação com a gestão da SMCDH. Na sequência, será feita a promoção do acesso às seguranças sociais, como registro no Cadastro Único do Governo Federal, para acesso a serviços, programas e benefícios sociais. Um terceiro momento prevê a articulação com outros setores municipais, para a inclusão em políticas de saúde, educação e trabalho, seguido por uma etapa de inclusão laboral e, por último, o acompanhamento e o desligamento da casa de passagem. A Prefeitura firmou um convênio com o Governo Federal para o custeio do espaço.

Em 2024, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos, através do *Espaço Mundo*, criou o Mapeamento de Migrantes e Refugiados em Esteio. Esse mapeamento tem o objetivo de realizar o levantamento de dados sobre as características da população migrante residente no município. Segundo o mapeamento, vivem, no município, 1.430 migrantes e refugiados. Desse número, as três nacionalidades com mais representações são os venezuelanos, com 90,77%; depois, os cubanos, com 4,75% da população, seguido pelos peruanos, com 2,09%. Do total de pessoas mapeadas, 726 são mulheres, 703 são homens e uma pessoa se declarou como transgênero. O levantamento também revelou que o

SUMÁRIO

bairro Novo Esteio possui o maior número de refugiados/migrantes, com 390 pessoas (27,27%).

No decorrer da Operação Acolhida, bem como durante todos os anos de participação da certificação do *MigraCidades*, a população da cidade de Esteio atuou em múltiplas ações, nas mais diferentes esferas da governança migratória. Desde o ano de 2017, criado pelo Decreto Municipal Nº 5.687/2017, o programa de voluntariado *Conta Comigo* possibilitou a centenas de moradores da cidade participar do processo de acolhimento e de emancipação de imigrantes, migrantes e refugiados de várias nacionalidades.

Esses voluntários atuaram na tradução de documentos, foram intérpretes, auxiliaram na montagem de kits de higiene pessoal e de roupas, atuaram como recreacionistas, juntamente com as crianças migrantes que estavam vivendo nos abrigos, ministraram formações de língua portuguesa para os migrantes (ou de inglês e espanhol para os funcionários da prefeitura), confeccionaram currículos e ajudaram no processo de reinserção no mercado de trabalho.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Diante do exposto aqui, podemos afirmar que o diferencial do trabalho desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Esteio está no modelo de gestão adotado a partir da criação da lei que instituiu a política de acolhimento de migrantes e refugiados. Com a experiência proporcionada pela operação acolhida, do processo de interiorização, as áreas da gestão da Prefeitura Municipal atuam de maneira colaborativa e cooperativa para que venezuelanos, cubanos, haitianos, senegaleses e tantas outras pessoas das mais diversas nacionalidades, possam ser acolhidas da melhor forma possível.

SUMÁRIO

A Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos é o órgão referência deste processo mas, considerando as características da formulação dos programas de metas do município, planos plurianuais, leis de diretrizes orçamentárias, leis orçamentárias anuais e o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações, todos os demais atores da gestão municipal atuam em ações conjuntas.

Pode-se dizer, ainda, que outro diferencial dessa ação é a busca constante de parcerias com agências internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM), as agências nacionais, como Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), as universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade La Salle (Unilasalle); as agências governamentais, como o Ministério da Cidadania (MC), além das empresas da cidade de Esteio e demais regiões.

Assim, a Prefeitura Municipal de Esteio vem assumindo o papel de orquestrador de um ecossistema de acolhimento e garantia de direitos para migrantes e refugiados. Todo esse movimento é norteado pelo princípio de que o convívio com a diversidade – cultural, linguística, religiosa e de experiências de vida – é positivo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e para o processo de erradicação da discriminação, do preconceito e do racismo.

## REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Adriano V. dos Santos. A Psicologia Social, Comunitária e Social-Comunitária: definições dos objetos de estudo. **Psicologia & m foco**, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 3, n. 3, jul./dez. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SUMÁRIO

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 maio 2017.

CAMPOS, Regina H. de Freitas (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 20ª ed. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2015.

DECRETO MUNICIPAL Nº 5.687/2017. Dispõe sobre os procedimentos administrativos para regularização de obras no município de Esteio. Esteio: Prefeitura Municipal de Esteio, 2017.

GEDDES, Andrew; ESPINOZA, Marcia Vera; ABDU, Leila Hadj; BRUMAT, Leiza. Introduction: the dynamics of regional migration Governance. In: GEDDES, Andrew; ESPINOZA, Marcia Vera; ABDU, Leila Hadj; BRUMAT, Leiza. (Org.), **The Dynamics of Regional Migration Governance**, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2019 (p. 36-53).

GÓIS, Cezar W. De Lima. **Noções de Psicologia Comunitária**. 3ª ed. Fortaleza: Edições, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. O que é mesmo psicologia social? uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Orgs.) **Diálogos em Psicologia Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho. Ética e paradigmas na psicologia social: Ética e paradigmas. In: PLONER, Katia Simone; MICHELS, Lísia R. Ferreira; SCHLINDWEIN, Luciane M.; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). **Ética e paradigmas na Psicologia Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. 1ª ed. Edipucrs, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEI MUNICIPAL Nº 7662, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2020. **Dispõe sobre a estrutura da Administração Pública Municipal e dá outras providências**. Esteio: Prefeitura Municipal de Esteio, 2020.

LEI MUNICIPAL Nº 7517, DE 20 DE JUNHO DE 2020. **Institui a Política Municipal de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes do Município de Esteio e dá outras providências**. Esteio: Prefeitura Municipal de Esteio, 2020.

MIGRACIDADES. **Relatório de diagnóstico 2020:** Esteio/RS. UFRGS/OIM, 2020.

MIGRACIDADES. **Relatório de diagnóstico 2021:** Esteio/RS. UFRGS/OIM, 2021.

MIGRACIDADES. **Relatório de diagnóstico 2022:** Esteio/RS. UFRGS/OIM, 2022.

MIGRACIDADES. **Relatório de diagnóstico 2023:** Esteio/RS. UFRGS/OIM, 2023.

OIM. **Organização Internacional para as Migrações.** OIM no Brasil. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/oim-no-brasil>. Acesso em: 15 setembro de 2024.

PHINNEY, Jean . Formação da identidade de grupo e mudança entre migrantes e seus filhos. In: DEBIAGGi, Sylvia Dantas; Paiva, Geraldo José (Orgs.). **Psicologia, E-Imigração e Cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

UFRGS. **Dez dimensões da governança migratória.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/a-plataforma-migracidades-2/10-dimensoes-dagovernanca-migratoria>. Acesso em: 18 de novembro de 2024.

## SUMÁRIO



# 5

*Daniela Colella Zuniga Ludovico  
Cláudia Valente Cavalcante  
Jovana Lino Bontempo*

## **FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS HAITIANAS EM GOIÁS**

## INTRODUÇÃO

O capítulo em questão é resultado de uma pesquisa em educação<sup>1</sup> a partir de um projeto maior sobre as políticas voltadas para a inclusão de migrantes internacionais no campo da educação<sup>2</sup>. O texto traz um recorte sobre as finalidades educativas escolares na perspectiva das famílias haitianas em Goiás e tem como questão central: *para que servem as escolas para esse grupo social?* Para responder a essa pergunta, foram realizadas entrevistas com dez (10) famílias haitianas residentes na Região Metropolitana de Goiânia que possuem filhos ou filhas matriculados na rede pública de ensino na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás. Os resultados foram analisados a partir da Teoria Praxiológica Bourdiesiana (Cavalcante, 2017).

A referida teoria busca compreender tanto as relações objetivas quanto as interações entre estruturas e disposições que as atualizam e reproduzem. Busca superar o olhar objetivista, que enxerga as práticas como fatos acabados, para focar nos princípios que as geram, inserindo-se no movimento de sua realização. Definido como um método voltado para a interpretação da complexidade do mundo social, as práticas das ações humanas são como instrumento central para essa análise. Os conceitos de campo, *habitus* e capitais são categorias analíticas sistêmicas que buscam compreender o mundo social, sua relação dialética entre a exterioridade e a interioridade e a prática social, que, nesse estudo, são aplicados ao tema das migrações e seus agentes sociais.

- 1 LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga. **Educação e migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. 2021. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- 2 Projetos de pesquisa coordenados pela professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante - Diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais, nacionais e internacionais (2018 -2022) e Educação, migração e direitos humanos: análise dos documentos orientadores das políticas internacionais e nacionais para migrantes internacionais.

SUMÁRIO

Em termos de dados sobre migrantes no Brasil, foi registrada, em 2022, a presença de 1.569.217 de estrangeiros no país. Em Goiás, registrou-se em maior quantidade migrantes oriundos da Venezuela, em segundo lugar, do Haiti e, em terceiro, da Colômbia. A maioria é do sexo masculino e estão entre 25 e 40 anos (Viana; Macêdo, 2023).

O tema sobre migração tem sido cada vez mais evidenciado, seja pela mídia, pela política ou pela questão econômica. Até mesmo tem sido objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas no Brasil e em outros países. Com o aumento da mobilidade humana e a reconfiguração dos fluxos migratórios no mundo, as sociedades têm enfrentado, de forma crescente, desafios relacionados à diversidade. No contexto da globalização, as migrações internacionais tornaram-se objeto de estudos teóricos e empíricos, contribuindo para reflexões sobre transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais que se intensificaram a partir da década de 1980.

Esses estudos têm analisado as modalidades de mobilidade tanto do capital quanto das populações em escala global, propondo definições sobre o fenômeno migratório mundial. Nesse cenário, entende-se que os movimentos migratórios internacionais são parte integrante do processo de reestruturação territorial global, diretamente relacionado às dinâmicas econômicas produtivas em escala planetária (Ludovico, 2021).

Nas sociedades que recebem migrantes, a diversidade cultural emerge como um tema central nas discussões sociais, políticas e econômicas. A presença de diferentes grupos socioculturais, tanto no Brasil quanto no exterior, tem gerado tensões, conflitos, diálogos e negociações, estimulando a formulação de políticas públicas voltadas para a convivência e a inclusão ou políticas de austeridade contra a presença migrante em territórios como os Estados Unidos da América e em alguns países Europeus. A abordagem dessas questões varia de acordo com os contextos sociais, históricos e políticos, refletindo as especificidades de cada realidade.

SUMÁRIO

No caso do Brasil, como signatário das convenções internacionais de Direitos Humanos, o amparo a migrantes internacionais se dá a partir de uma legislação que garante o exercício pleno da cidadania. A estes são assegurados os mesmos direitos sociais dos brasileiros, previstos na Constituição Federal (CF) de 1988 e, posteriormente regulamentados na Lei de Migração n.º 13.445, de 24 de maio de 2017, acerca dos direitos e deveres do migrante e do visitante ao país.

O amparo aos direitos humanos, reconhecidos oficialmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, inclui liberdades fundamentais, como o direito à educação. Recentemente, em 2016, a Declaração de Nova Iorque para Migrantes e Refugiados, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabeleceu princípios e compromissos para a cooperação internacional, culminando na criação do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, em 2018. Esse documento reforçou o respeito aos direitos humanos de refugiados e migrantes, promovendo avanços políticos e solidários.

Compreende-se que as legislações tendem a focar nos aspectos jurídicos e econômicos, mas, nesse estudo, pretendeu-se ir além dessa visão. Sayad (1998; 2008), estudioso da área, busca analisar o fenômeno em uma perspectiva mais ampla, centrada nos impactos sociológicos e identitários que configuram a experiência migratória. É nesse sentido que a pesquisa buscou compreender.

A migração, como um fenômeno abrangente que vai além do simples deslocamento geográfico de indivíduos, envolve uma complexa interação de fatores sociais, culturais e políticos que motivam os movimentos humanos. Sayad (1998; 2008) entende esse processo como uma experiência que gera a "dupla ausência" no migrante: um estado em que ele não se sente totalmente inserido nem no país de origem nem no de destino. Essa situação reflete uma transformação em sua identidade, levando a uma condição de suspensão social e

psíquica. Nesse contexto, o migrante carrega consigo significados e estigmas que espelham as expectativas e preconceitos de ambos os territórios; o que o coloca em uma posição de exclusão.

Dito isso, o estudo busca compreender as finalidades educativas escolares a partir da perspectiva das famílias haitianas residentes em Goiás, identificando os valores e expectativas que essas famílias têm em relação ao papel da escola na formação de seus filhos. Na primeira seção, discutimos a Educação como um Direito Humano; na segunda, apresentamos o que as famílias haitianas dizem sobre as finalidades educativas escolares; e, finalizamos com algumas reflexões.

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO: O DIREITO DOS MIGRANTES DE TER ESSE DIREITO

O direito à educação, enquanto direito humano, é universal e independente das jurisdições nacionais, estendendo-se a todos os indivíduos. Hodgson (1998 *apud* McCwan, 2015) fundamenta a educação em quatro justificativas: o interesse público (sustentação da democracia e paz), a dignidade individual (transmissão de competências essenciais), o desenvolvimento pessoal (ampliação de potencialidades) e o bem-estar individual (viabilização de condições básicas). McCowan (2015) complementa, estabelecendo critérios para que a educação seja efetivamente um direito, como possuir valor intrínseco, estender-se ao longo da vida, ocorrer em múltiplos espaços, envolver processos educacionais e ser indivisível com outros direitos humanos (Ludovico, 2021).

A Organização das Nações Unidas (ONU) destaca a educação como essencial para o respeito, a tolerância e a justiça social. Instrumentos como o Pacto de Direitos Econômicos,

SUMÁRIO

Sociais e Culturais (1966) consolidam esse direito. Para migrantes, a Convenção Internacional sobre a Proteção de Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares (1990) assegura a igualdade de acesso à educação, independentemente da situação migratória. E no Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado, alinhando-se aos princípios universais de direitos humanos.

Especificamente, em se tratando dos direitos das crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reforça a CF/1988 no direito à educação para todas as crianças e adolescentes, inclusive para migrantes e refugiados, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola pública e gratuita.

A nova Lei de Migração nº 13.445/2017<sup>3</sup>, contrária ao Estatuto do Estrangeiro, como ficou conhecida a Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980 e que considerava o migrante uma ameaça, adota uma perspectiva humanitária e garante aos migrantes acesso igualitário a serviços e direitos, incluindo a educação.

O Estatuto de 1980, em seu artigo 1º, define que o estrangeiro só pode permanecer no Brasil se cumprir as condições estabelecidas pela lei, colocando-o em uma posição subordinada aos interesses nacionais. Esse discurso reflete uma visão do estrangeiro como dependente do Estado, sendo sua permanência e direitos condicionados à segurança nacional e aos interesses socioeconômicos do país (art. 2º). Ainda reforça a ideia de subordinação do estrangeiro aos interesses nacionais, condicionando a concessão de vistos a esses interesses e destacando o sujeito como subordinado às prioridades do Estado, particularmente em tempos de “paz” (art. 3º).

3 A Lei nº 13.445/2017 revogou também a Lei nº 818, de 18 de setembro de 1949, que regulava a aquisição, a perda e a requisição da nacionalidade, e a perda dos direitos políticos e não foi revogada pelo Estatuto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0818.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0818.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

SUMÁRIO

Em contraste, a Lei de Migração de 2017 adota um discurso mais inclusivo em relação ao migrante. Reconhece os direitos e deveres tanto de migrantes quanto de visitantes, regulamentando sua entrada e permanência no país com base em princípios de igualdade e respeito aos direitos humanos (art. 1º).

Essa mudança representa uma transição de uma abordagem securitária, vigente por 37 anos, para uma abordagem voltada aos direitos, em que o migrante é visto como sujeito com garantias de vida, liberdade, igualdade e segurança (art. 4º). Esse novo discurso reflete uma ideologia de integração e inclusão, em que o migrante deixa de ser um mero objeto de controle estatal e passa a ser um participante ativo na sociedade, com direitos equiparados aos dos cidadãos nacionais (Bontempo; Cavalcante, 2024).

Essas mudanças na legislação, pautadas nos direitos humanos, favorecem o exercício da cidadania pelos migrantes internacionais, sobretudo, o direito à educação. No entanto, os estudos apontam a falta de políticas educacionais específicas para essa população, além de barreiras como a ausência de formação docente adequada e a barreira linguística. A estrutura educacional brasileira, regulamentada pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), visa a inclusão e redução das desigualdades, mas ainda prevalece uma perspectiva monocultural que favorece a cultura dominante, dificultando a inclusão efetiva de migrantes e refugiados.

Em 2020, no dia 13 de novembro, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução nº 1, que assegura o direito de matrícula para crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, eliminando a exigência de documentos escolares anteriores e promovendo procedimentos de acolhimento e avaliação para esses estudantes. Essa política de Estado visa também o combate ao racismo, à xenofobia, ao *bullying* e à promoção da diversidade cultural, da língua, da cultura das crianças e adolescentes

SUMÁRIO

migrantes. Cabe aos municípios desenharem suas políticas conforme as suas especificidades da população a ser atendida assim como a formação de professores para atendimento a essa demanda nas escolas.

A educação desempenha um papel essencial na inserção social de migrantes, oferecendo a possibilidade de exercer a cidadania. Na perspectiva de Hortas (2013), a integração ocorre nos níveis individual, coletivo e institucional. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, é central nesse processo, promovendo interação, acolhimento e inclusão. Para o autor, o processo de integração é uma via de mão dupla pois ambas as partes, migrantes e as instituições de acolhimento precisam se articular no âmbito político, social, econômico e cultural. O diálogo intercultural, o reconhecimento de qualificações, a avaliação linguística e escolar, e as políticas de diversidade são cruciais nesse contexto (Ludovico, 2021).

Na perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (tradução em língua portuguesa de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) – UNESCO, a educação viabiliza outros direitos como trabalho, saúde e liberdade de expressão, além de promover igualdade de gênero e empoderamento. A escola, portanto, tem a responsabilidade de implementar políticas educativas, formar cidadãos e estabelecer parcerias com a comunidade para promover a inclusão. No entanto, questiona-se o alcance da escola no atendimento às demandas ora apresentadas. Para além do ensino formal, a educação para a cidadania exige a garantia de direitos sociais e a promoção de valores como igualdade, democracia e justiça social, fundamentais para evitar a exclusão dos migrantes.

Os migrantes internacionais enfrentam cotidianamente desafios inerentes à própria condição de alguém que não tem plenamente sua cidadania exercida no campo da educação. Esses desafios são atualizados pela falta de familiaridade, que pode ser considerada uma forma de violência simbólica. O processo de integração

SUMÁRIO

dos migrantes é influenciado pela quantidade e tipo de capital que possuem, seja econômico, social ou cultural (Loyal, 2018).

Segundo Sauer (2007), esses capitais são recursos que servem como fontes de poder, abrangendo dimensões como condições socioeconômicas, formação educacional, capacidade de articulação e relações sociais. A abundância ou a falta de recursos é uma construção social, que define oportunidades de integração.

Problemas de integração surgem quando há assimetrias nos processos de intercâmbio de recursos, colocando migrantes em desvantagem. Essa desigualdade está ligada às hierarquias sociais e estruturas de poder, onde as regras sociais podem perpetuar a distribuição desigual de recursos e oportunidades, resultando em opressões diretas ou estruturais.

Sayad (2010) define a condição do migrante como uma “dupla ausência”, marcada pela perda de vínculo com sua cultura de origem e pela dificuldade de assimilação da nova cultura, resultando em um sentimento de não pertencimento. No caso das crianças migrantes, o desafio inclui a rápida adaptação às regras sociais, ao sistema escolar e, muitas vezes, à aprendizagem de um novo idioma.

Bourdieu (1989), ao analisar as estruturas escolares, percebeu que a cultura privilegiada na escola, a dominante, tende a desconsiderar as demais. A escola, como instituição cultural, tende a operar em um modelo monocultural que privilegia uma visão homogênea e padronizada da educação, ignorando as diversas culturas presentes no ambiente escolar.

Essa abordagem monocultural gera tensões e conflitos, já que a escola se configura como um espaço de encontro de múltiplas culturas. A presença de migrantes e refugiados desestabiliza a lógica tradicional do sistema educacional, exigindo o desses “novos agentes” a apropriação de códigos culturais e linguísticos para compreender e se adaptar ao *habitus* escolar brasileiro. O ideal seria uma

SUMÁRIO

educação que valorizasse a interculturalidade, reconhecendo e respeitando as diversas culturas presentes no espaço escolar.

O acesso à educação, especialmente para migrantes, enfrenta barreiras como discriminação, falta de apropriação do idioma local e ao currículo. Essas questões refletem a reprodução de desigualdades e a violência simbólica, como descrito por Bourdieu (1989). Além disso, o currículo, estruturado de forma homogênea, perpetua a dominação cultural da classe hegemônica, ignorando a interculturalidade e as necessidades dos migrantes.

Candau (2012) propõe a interculturalidade crítica como base para uma sociedade democrática e igualitária, capaz de empoderar grupos historicamente marginalizados. Para superar as exclusões e promover a inclusão dos migrantes na escola, é essencial repensar as práticas pedagógicas, o currículo e as políticas educacionais. A universalização do direito à educação exige atenção às dimensões de acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, vinculando-as à promoção de cidadania plena e direitos humanos na educação e, em especial, para migrantes internacionais.

Dito isso, como as famílias haitianas pensam a escola? Para que ela serve para essas famílias? É esse tópico que será apresentado na seção seguinte.

## FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS HAITIANAS

O conceito de Finalidades Educativas Escolares (FEE) é marcado por disputas entre grupos sociais com diferentes interesses na formação das novas gerações. As FEE indicam valores e concepções

SUMÁRIO

que orientam práticas pedagógicas e revelam tensões políticas, familiares, acadêmicas e empresariais (Libâneo, 2019). Esses discursos são moldados pelas experiências socioculturais dos agentes sociais e refletem interesses que disputam poder no campo social e político (Cavalcante; Lôbo 2021)<sup>4</sup>.

As finalidades educativas escolares estruturam o campo da educação por meio de políticas e diretrizes que preservam ou desafiam os consensos (*doxas*) e normas (*nomos*) do campo, utilizando discursos ideológicos e poder simbólico. Apesar da importância de definir essas finalidades, existe um desacordo entre os setores político, acadêmico, sindical e empresarial sobre o significado atribuído a elas (Libâneo, 2014).

Esses elementos configuram representações que influenciam as concepções de diferentes grupos sociais, especificamente nesse estudo, as famílias haitianas – sobre o que caracteriza uma “boa” escola para seus filhos, fundamentando suas escolhas. As escolhas relacionam-se à posição que esses agentes ocupam no espaço social, definido pelas relações estruturadas pelo volume e pela composição de capitais – econômico, cultural, informacional e social (Cavalcante; Lôbo, 2021)<sup>5</sup>.

Nesse contexto, há uma interação dinâmica entre as realidades objetiva e subjetiva, mediada pelo *habitus* – conjunto de disposições internalizadas através de socializações e práticas sociais, que estruturam e são estruturantes dos modos de pensar, agir e sentir (Bourdieu, 1983). No caso dos migrantes internacionais, quando chegam ao país de origem trazem consigo experiências prévias assim

4 Discussões sobre FEE realizadas no projeto de pesquisa denominado *Concepções de diferentes agentes educativos sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás*, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo (2018-2022).

5 CAVALCANTE, Cláudia Valente; LÔBO, Daniela Couto. Finalidades educativas escolares e agentes sociais: o poder simbólico na construção dos sentidos e na dialética interiorização da exteriorização. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, 2021.

SUMÁRIO

como expectativas em relação à escola e à escolarização e, que no processo do deslocamento e na realidade que se apresenta no país destino e a sua condição material, os sentidos que atribuem às finalidades educativas escolares podem mudar frente a essa nova condição de vida.

É nessa dialética que os agentes sociais manifestam a incorporação da realidade externa e sua expressão na realidade interna, e vice-versa (Bourdieu, 1983). Essa relação dá sentido às interpretações que atribuem à escola e às suas finalidades educativas. Reflete a interação entre as condições objetivas (exterioridade) e subjetivas (interioridade), orientadas pelo novo *habitus* – alguns autores chamam de *habitus* de migrantes –, que são as experiências de suas trajetórias de deslocamento e os repertórios incorporados ao longo de suas vivências. Esses recursos determinam a capacidade ou a dificuldade de realizar as adaptações e flexibilidades necessárias para lidar com o novo ambiente em que se encontram (Brito, 2010).

A identidade dos migrantes permanece fortemente ligada às normas de sua cultura de origem, ao mesmo tempo em que sofre a influência do país de acolhimento. O processo de transculturação provoca um embate entre o *habitus* de origem do migrante e o *habitus* da sociedade acolhedora, ambos constituídos por normas e regras inconscientemente incorporadas e que refletem as características identitárias de cada sociedade (Ludovico, 2021).

As famílias migrantes enfrentam o desafio de conciliar sistemas de valores e referências das sociedades de origem e acolhimento, gerando conflitos internos e sensação de desajuste (Brito, 2010). Nesse processo, a identidade dos migrantes permanece atrelada à cultura de origem, enquanto é influenciada pela cultura do país receptor, resultando em um choque entre *habitus* distintos.

A atribuição dos sentidos às finalidades educativas escolares pelas famílias haitianas perpassa esse novo modo de ver, estar, sentir

SUMÁRIO

e agir no mundo. Isso faz com que suas escolhas estejam ligadas a esse sistema de valores ressignificado pelo deslocamento, criando outras expectativas às finalidades da escola.

No estudo realizado, foram identificadas quatro finalidades educativas escolares a partir da pergunta: *o que é uma escola boa?*<sup>6</sup>

A *primeira finalidade educativa escolar* identificada atribui à escola a finalidade de cuidado com as crianças. Como exemplo, a **Família 6**, que valoriza a escola pela atenção e cuidado com as crianças, ressaltando o apoio em atividades básicas como alimentação, higiene e o estímulo à convivência saudável. Para esta família, *“A escola é boa porque cuida bem das crianças, chama os responsáveis quando precisam e ensina a conviver bem com os colegas.”* (Família 6, 2021).

A análise que se pode empreender na fala acima revela a finalidade educativa escolar de cuidado e socialização dos filhos, um sentido que Zago (2007) identifica como social-protetivo. A escola é vista como um ambiente seguro, que protege as crianças dos riscos da rua e de influências negativas, como drogas e más companhias. Esse entendimento reflete uma valorização da escola não apenas como local de aprendizado formal, mas também como uma instituição que cuida e protege, um aspecto muito relevante para as famílias em situação de vulnerabilidade.

A *segunda finalidade educativa escolar* identificada na pesquisa refere-se ao apoio dos professores e comunicação efetiva com a família. A **Família 8** destaca a importância do papel ativo dos professores na aprendizagem, especialmente no auxílio com as tarefas escolares, inclusive pelo uso de comunicação digital, como

6 No roteiro de entrevista com as famílias, na categoria sentidos da escola, havia questões sobre: qual o papel da escola, o que é uma boa escola, o que se deve ensinar e o que não se deve ensinar, como a escola contribui para o futuro dos filhos, qual a contribuição da escola para a vida dos haitianos. Dentre essas, o texto apresenta análise da questão: o que é uma escola boa?

WhatsApp: *“Uma escola boa tem professores que auxiliam os alunos e se comunicam com os pais [...]”*. (Família 8, 2021).

A terceira finalidade observada na pesquisa trata-se da escola como espaço de disciplina e respeito. A **Família 5** associa uma boa escola ao ensino de respeito e disciplina, exemplificando com uma escola que considera modelo de boa educação: *“Uma boa escola ensina com disciplina e respeito, como a escola (nome ocultado), que foi uma escola boa”* (Família 5, 2021).

Tanto a segunda e a terceira finalidade remetem, prioritariamente, à escola tradicional, pois, busca-se na escola um espaço de formação de valores por meio da disciplina em que o professor é o transmissor do conhecimento em detrimento de uma formação crítica ou emancipatória. As famílias participantes do estudo são na grande maioria de religião metodista e a cultura patriarcal é bastante expressiva na comunidade. As mulheres permanecem em casa enquanto os homens buscam o sustento da casa. A escola é tida, portanto, como um espaço para garantir a sucessão de valores da família a fim de manter a unidade e controle do grupo social.

A finalidade expressa nas falas supracitadas atribui à escola um espaço de formação de valores e de disciplinamento, características da pedagogia tradicional. Conforme Libâneo (2019), essa pedagogia, amplamente presente nas escolas, visa a preparação intelectual e moral dos alunos para seus papéis na sociedade. Caracteriza-se pela ênfase na transmissão de conhecimentos pelo professor, com foco na tradição, desconsiderando condições individuais e sociais de aprendizagem.

E a quarta e última finalidade identificada nas falas das famílias refere-se à responsabilidade dos professores no desenvolvimento das crianças. A **Família 3** observa que uma boa escola é aquela em que os professores acompanham de perto o desenvolvimento dos alunos e comunicam eventuais problemas aos pais: *“É bom quando*

*a escola e os professores ajudam a criança a progredir e informam os pais sobre o comportamento.” (Família 3, 2021).*

Nessa fala, observa-se que a família espera que a escola contribua para o desenvolvimento da criança. Infere-se que o desenvolvimento seja integral, como descrevem Carvalho e Cunha (2022, p. 6):

O papel social das escolas deve ser o de possibilitar e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, cultural, moral, artístico, entre outros, colaborando para a construção de uma cidadania pautada na consciência crítica de seu papel na sociedade, visando a redução das desigualdades sociais e educativas.

Ainda os autores dizem que compete à escola e aos seus profissionais atuar em favor do desenvolvimento humano e social, contando com a participação das famílias e o apoio do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) estabelece que é responsabilidade das famílias, da sociedade e do poder público garantir às crianças e adolescentes direitos como acesso à cultura, esporte, lazer, educação e convivência familiar e comunitária. Além disso, assegura o direito à educação como um meio para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento pessoal.

Ademais, percebe-se que os pais desejam acompanhar o desenvolvimento das crianças e esperam que a escola mantenha comunicação com eles. Uma das grandes barreiras que os pais encontram, muitas vezes, é a de não ter fluência na língua do país receptor, além de desconhecerem a estrutura do sistema de ensino bem como as práticas e a cultura escolar local. O processo de acolhimento das famílias dos pais é tão importante quanto o das crianças e adolescentes no espaço escolar.

A falta de domínio da língua portuguesa é uma barreira significativa enfrentada por migrantes internacionais, impactando sua inclusão e integração social, bem como a sua inserção no mercado de trabalho (Ludovico, 2021). Mais do que o aprendizado da estrutura

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

linguística, a língua envolve dimensões sociais e culturais essenciais para a interação e a compreensão do novo contexto, conforme Barbosa e Bernardo (2017) citado por Ludovico (2021).

O ensino de português como língua de acolhimento é crucial para desenvolver competências linguísticas e interculturais, dando condições aos migrantes para lidar com as demandas do cotidiano e participar ativamente na sociedade de acolhimento. Assim, o aprendizado da língua transcende o aspecto funcional, tornando-se um processo de cidadania cultural e política. Por outro lado, o corpo docente e os profissionais da educação no espaço escolar, muitas vezes, não dominam o idioma do migrante tampouco têm conhecimentos sobre a cultura desse grupo social. Ambos os agentes encontram-se na necessidade de falar línguas para se entenderem e compreenderem os códigos culturais para que sejam compreendidos.

Assim, ao refletir sobre as falas dos entrevistados à luz dessas perspectivas teóricas, percebe-se distintas visões acerca das finalidades educativas escolares na perspectiva das famílias haitianas. Não somente o acolhimento e socialização são importantes para essas famílias, mas também um espaço de formação e desenvolvimento integral e constituição de uma *hexis* disciplinada e de respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, reconhecida como um direito humano universal, desempenha um papel essencial na promoção da cidadania, da igualdade e da justiça social, especialmente no contexto da migração internacional. Contudo, garantir esse direito aos migrantes vai além do acesso formal às escolas, enfrentando desafios como barreiras linguísticas, preconceitos, xenofobia e práticas escolares monoculturais que negligenciam a interculturalidade.

SUMÁRIO

Embora legislações como a Lei de Migração e a Resolução do Conselho Nacional de Educação representem avanços, sua implementação ainda é limitada, perpetuando desigualdades estruturais e simbólicas.

Uma abordagem que busca superar essas limitações é a educação intercultural crítica, que valoriza as múltiplas culturas presentes nas escolas e promove o diálogo intercultural como forma de combater preconceitos e desigualdades. Para isso, é essencial a formação de professores que compreendam as especificidades dos estudantes migrantes a partir de práticas pedagógicas inclusivas para este grupo social. Além disso, a participação ativa das famílias migrantes no processo educacional emerge como um elemento estratégico, refletindo tanto as expectativas quanto as necessidades concretas dessas comunidades.

Esse estudo, que escutou as famílias haitianas migrantes sobre as finalidades educativas escolares, evidenciou que elas veem a escola para além da função de instrução, mas que inclui cuidado, proteção, disciplina e apoio no desenvolvimento integral das crianças. No entanto, essas expectativas enfrentam tensões com práticas escolares tradicionais e com a falta de formação específica para lidar com as diferenças culturais e linguísticas. Além disso, a perspectiva monocultural do sistema educacional brasileiro dificulta a valorização da diversidade e a inclusão plena dos estudantes migrantes.

Para superar essas barreiras, é necessário repensar as práticas escolares, promovendo uma educação que concilie funções socializadoras com uma formação crítica e emancipatória. Isso inclui o fortalecimento do diálogo entre escolas e comunidades migrantes, além de parcerias entre instituições de ensino, sociedade civil e o Estado. O envolvimento das famílias nas decisões pedagógicas pode também enriquecer a construção de um modelo educacional mais inclusivo e justo.

Por fim, a educação precisa ser reconhecida como um direito universal que vai além do acolhimento, promovendo cidadania plena, igualdade e respeito à diversidade. Para alcançar esse objetivo, é indispensável investir em políticas públicas inclusivas, capazes de transformar a escola em um espaço de diálogo intercultural e formação integral. Essa perspectiva contribui para fortalecer a cidadania global, respondendo às demandas específicas dos migrantes e enfrentando as limitações estruturais e simbólicas do sistema educacional.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

BONTEMPO, Jovana Lino; CAVALCANTE, Cláudia Valente. Concepções de sujeito, cultura e diversidade cultural presentes nos documentos legais nacionais e internacionais para a educação de migrantes internacionais. **Anais X Congresso de Ciência, Tecnologia e Inovação**, Goiânia: PUC Goiás, 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educ. Rev.**, n. 10, Belo Horizonte, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olhos D'Água, 1983. p. 39-72.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 ago. 1980.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 818, de 18 de setembro de 1949**. Regula a aquisição, a perda e a reaquisição da nacionalidade, e a perda dos direitos políticos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-818-18-setembro-1949-364080-norma-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 nov. 2020.

BRITO, Ângela Xavier de. Habitus de migrante um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 25, n. 3, set./dez. 2010.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARVALHO, Paula Cristina de; CUNHA, André Luiz Araújo. **Concepções de pais e responsáveis sobre finalidades educativas e o papel social da escola**: um estudo no município de Hidrolândia. 2022. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. *In*: PAIVA, W. A. de. **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; LÔBO, Daniela Couto. Finalidades educativas escolares e agentes sociais: o poder simbólico na construção dos sentidos e na dialética interiorização da exteriorização. **Revista Educativa**, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, 2021.

HORTAS, Mari. João. **Educação e imigração**: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa. Lisboa: VMCDesign, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública *in*: SILVA, Maria Abádia.; CUNHA, Célio da. (orgs.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SUMÁRIO

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática /n: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.)

**Em defesa do direito à educação:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia, Editora da UFG, 2019.

LOYAL, Steven. Bourdieu, colonialismo e migração. **Contemporânea**. v. 8, n. 1 p. 111-138. Jan.–Jun. 2018.

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga. **Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás**. 2021. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

MCCOWAN, Tristan. A base conceitual do direito universal à educação superior.

**Conjectura:** Filos. Educ, Caxias do Sul, v.20, n. especial, p. 155-182, 2015.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de Suas Famílias**. 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 18 nov. 2024.

ONU. **Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular**. 2018. Disponível em: <https://www.un.org/pga/73/wp-content/uploads/sites/53/2018/07/migration.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SAUER, Karin Elinor. Capital Social e Espaços Sociais de Crianças e Jovens em Sociedades Multiculturais. Um Estudo Comparativo entre Califórnia (EUA) e Baden-Wuerttemberg (Alemanha). **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 1, p. 54-60, jan./abr. 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração e os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SAYAD, Abdelmalek. Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. **Apuntes de Investigación del CECYP**, n. 13. p. 101-116. 2008.

SAYAD, Abdelmalek **La doble ausencia:** de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos, 2010.

VIANNA, Paulo Jackson, Bezerra; MACÊDO, Murilo Rosa. **Imigração Internacional em Goiás**. Goiânia, GO: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, 2023.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

## SUMÁRIO

# 6

*Laura Cristina de Toledo Quadros  
Ana Carolina da Silva Cavalcante  
Maria Eduarda de Salles C. Assumpção  
Beatriz Jordem Matias de Moraes  
Paula Neusche Maia*

## **ENQUANTO ESPERO:**

**A EXPERIÊNCIA LÚDICA COM CRIANÇAS  
MIGRANTES FILHA/OS DE PARTICIPANTES  
DE UMA RODA DE CUIDADO**

SUMÁRIO

O projeto “Vidas em Movimento” coordenado pela Professora Laura Quadros acontece na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma universidade pública localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e traz como tema de pesquisa-intervenção questões relacionadas à migração tendo como fundamento clínico a abordagem gestáltica e como fundo teórico-metodológico a Teoria Ator-rede. (Quadros; Oliveira; Schaefer, 2022). Dentre os desdobramentos do projeto, temos o “Vidas em Movimento, Herança e Pertencimento: Reconfigurações Gestálticas no Acolhimento e Cuidado com Mulheres Migrantes e em situação de Refúgio” dedicado ao contexto feminino. O projeto realiza rodas de conversas presenciais com mulheres em situação de migração e refúgio na frequência mensal, além de manter atendimentos clínicos individuais de forma presencial e online, tentando ir de encontro às necessidades dessa população. O grupo se constitui como um potente dispositivo, essencial na partilha e no cuidado para/com essas mulheres. Nele, elas experienciam trocas entre si, seja no momento da roda, ou na confraternização que sempre ocorre após nossas oficinas. Os grupos são conduzidos pela coordenadora do projeto com suas estagiárias, todas mulheres estudantes de psicologia. A média de participantes tem sido entre 20 e 25 mulheres de idades variadas e a procura se mantém crescente a cada ano.

Vale ressaltar que a maioria dessas participantes têm muita dificuldade na lida e no cuidado cotidiano com seus filhos e filhas por não possuírem rede de apoio, justamente por estarem distante de seus países de origem e ainda não terem constituído laços no Brasil. Percebendo essa realidade, buscamos criar dispositivos que ao menos, momentaneamente, as apoiassem para que pudessem respirar.

Inicialmente, visando o conforto dessas mulheres e articulando meios de possibilitar o encontro tanto entre elas, como com elas mesmas, foi pensado uma atividade separada com as crianças, já que as rodas muitas vezes levam a abordar temas sensíveis.

SUMÁRIO

O que iniciou no cantinho da sala onde ocorriam as oficinas semanais com uma ou duas crianças, se transformou em uma atividade completamente separada em uma sala de ludoterapia no Serviço de Psicologia Aplicada da UERJ. As mulheres participantes foram também compreendendo esse espaço como cuidado desdobrado nessa possibilidade de serem acolhidas com suas crianças.

## EXPERIÊNCIA *ENTRE-LÍNGUAS*: BRINCANDO *COM E EM* ESPANHOL E PORTUGUÊS

O grupo de crianças acontece mensalmente, concomitante ao horário das oficinas e atualmente recebe entre 5 e 8 crianças, de idades variadas, entre 1 e 13 anos. A atividade não tem como proposta um fim psicoterapêutico, ela visa a recreação das crianças através de brincadeiras propostas por elas mesmas a partir dos materiais e brinquedos oferecidos pela equipe, como jogos interativos, casa de boneca, papéis e lápis para desenhos, etc.

Apesar de, originalmente, o espaço destinado às crianças ser apenas um meio de facilitar o encontro de suas mães e avós na atividade principal do projeto, o encontro da equipe de estagiárias com essas crianças tornou figura o que era apenas fundo, e em uma atividade sem nenhuma pretensão maior, fomos surpreendidas com seu grande potencial, ficando nítido ao longo dos meses o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento entre essas crianças. O fato dos encontros ocorrerem numa frequência mensal possibilita um maior contato entre elas e a equipe, e diversas crianças que já frequentam nosso espaço há vários encontros, expressam a sensação de serem incluídas, reconhecidas por seus nomes, suas histórias e suas origens. Ao proporcionarmos esse momento, construímos

SUMÁRIO

também uma experiência de inclusão e validação das diferenças visto que esse espaço foi criado para elas como uma atividade à parte, também possibilitando a formação de vínculos.

Outro aspecto interessante a ser notado é o fato de que a maioria das crianças, inclusive as que estão há menos tempo no Brasil, apresentam domínio completo ou quase completo do nosso idioma, ratificando o que Carneiro, Cavalcanti e Souza (2021, p. 9) destacam em seus estudos:

É preciso entender como a criança experimenta a migração, posto que o processo migratório pela perspectiva infantil se distingue ao do adulto. Para que, dessa forma, os programas integrativos tornem-se mais individualizados e promovam o suporte necessário para as crianças, que precisam de níveis diferentes de apoio, com um mínimo de condições que possibilitem a construção de suas personalidades multiculturais na manutenção de suas duas ou mais culturas e/ou línguas (Suárez, 2020, p. 107-110). Assim, propiciando-lhes o sentimento de pertencimento a ambos os países, a fim de que não se sintam desconfortáveis ou incompletos em nenhum dos seus 'mundos'. Nessa perspectiva, Abrantes (2020, p. 87) destaca o papel do ensino de português, através do que chama de 'Língua de Acolhimento', como meio para construção da agentividade do imigrante ou do refugiado, permitindo, além da aquisição da língua como forma de comunicação, a aprendizagem de questões éticas, culturais e democráticas que perpassam por esse processo.

As estagiárias, todas brasileiras, interagem com as crianças sem corrigi-las no português, horizontalizando o encontro e potencializando as oportunidades de trocas e de abertura para o aprendizado. Em uma das atividades, uma criança de 7 anos, nascida na Venezuela, e que estava vindo pela primeira vez ao encontro, dirigiu-se a uma das estagiárias e a primeira coisa que falou ao iniciar uma brincadeira foi: "Tia, você sabia que eu sei falar espanhol?"

SUMÁRIO

Na sala de ludoterapia os papéis se invertem, as estrangeiras ali são as estagiárias, as quais nem todas falam o idioma espanhol. Na brincadeira, a/os professora/es são as crianças, possibilitando a oportunidade delas ocuparem um lugar muito diferente do que lhes é posto no Brasil. Mas essa é uma escolha que se move a cada encontro, formando um pequeno caldo linguístico e cultural.

Nas brincadeiras protagonizadas pelas crianças, quando não estão referidas à nós, a comunicação é espanhol, que se mistura com termos em português e, mesmo que em muitas vezes o que prevaleça sejam suas línguas maternas, a língua portuguesa constitui-se numa presença ativa. Assim, esse espaço da oficina faz-se também um campo de afetações no qual as crianças e a equipe afetam-se mutuamente criando um lugar de legitimação das diferenças. Seguindo as pistas de Grosso (2010), vivenciamos na prática o que ele destaca quando diz que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” (Grosso, 2010, p. 68). A partir disso, foi pensando que papel essa atividade mensal ocupa na vida dessas crianças, considerando que elas (e nós) experimentamos nessa aproximação de línguas faladas uma espécie de *entre-línguas* possível que constrói um sítio de acolhimento mútuo. A autora supracitada ressalta, ainda, que:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (Grosso, 2010, p. 71).

Portanto, nesse lugar onde predomina o brincar e não qualquer orientação didática para o ensino da Língua portuguesa, essa *entre-línguas*, essa mistura de formas e falas, e a permissão, inclusive para os erros de pronúncia, é onde o brincar, o viver e o aprender tornam-se, sobretudo acolher as diferenças e estranhezas que ali acontecem.

## SUMÁRIO

Um outro episódio que pode ilustrar o que descrevemos foi a brincadeira da “forca”, brincadeira antiga na qual o jogador desafiante coloca traços no papel representando o número de letras da palavra oculta a ser adivinhada; a cada letra errada, desenha-se partes do corpo numa “forca”, sendo o objetivo acertar a palavra antes que o desenho se complete e o jogador desafiado seja “enforcado”. As crianças proponentes da brincadeira decidiram que elas nos fariam adivinhar palavras em espanhol e nós, equipe, lançaríamos palavras em português para serem adivinhadas por elas. Interessante constatar como que ao invés de instituir barreiras, na brincadeira a língua construiu uma ponte, divertindo e aproximando realidades.

Durante os encontros, notamos também a espontânea generosidade da mediação. Algumas crianças com um maior domínio na língua portuguesa, ao perceber nossa dificuldade frente a algo que é dito em espanhol, prontamente assumem um papel de tradutoras. Isso se repete também na relação com suas mães e avós durante nosso contato com elas na confraternização conjunta. As crianças assumem a posição de tradutoras quando dentro das brincadeiras aparece alguma dúvida das estagiárias sobre alguma palavra ou expressão em espanhol ou dúvidas de português de outras crianças presentes na sala. Acreditamos que esse papel de tradução esteja presente no cotidiano delas para além daquele espaço, já que algumas rapidamente adquirem um domínio em ambas as línguas e auxiliam seus familiares ou colegas, ocupando então um novo lugar na configuração de suas relações.

É interessante perceber também que ao longo dos encontros as crianças dividiam sua habilidade em saber falar outro idioma apontando para nós, “tia, você sabia que eu sei falar duas línguas?”, “tia, você sabe como fala isso em espanhol?” Em meio às nossas trocas, elas sorriam e mostravam para a equipe um conteúdo que talvez não soubéssemos, marcando que havia algo em suas trajetórias que o outro não sabia e que era importante repartir, um conhecimento originário que no encontro, se tornava troca e potência, no qual o

SUMÁRIO

partilhado era considerado importante, uma coisa que nós não conhecíamos, mas que elas estavam nos apresentando. Que impactos tem esse lugar de “entre” na subjetividade dessas crianças?

Sem ainda termos uma resposta para tal indagação, apostamos que essa experiência *entre-línguas*, envolta na brincadeira e disponibilidade, promove encontros promissores. Como afirmam Tonelli, Selbach e Poças (2024, p. 106): “... quando se trata de crianças, não é suficiente ensinar a língua enquanto código (Tonelli, 2023) e é fundamental propor atividades que considerem as histórias vividas por essas crianças que chegam ao Brasil por meio de processos migratórios ou nascem no país.”

Percebemos que, mesmo sendo um espaço atravessado pela mistura de idiomas, mesmo não tendo, como já dito, um propósito psicoterapêutico, nossos encontros são permeados pelo interesse genuíno. Nos fundamentos da abordagem gestáltica, nossa abordagem clínica de referência, a ênfase na relação dialógica (Hycner, 1995) nos leva a considerar os encontros enquanto processos de mutualidade, disponibilidade, presença e comunicação genuína. Isso colabora para a instauração do vínculo, o que consideramos essencial nessa experiência de estar com crianças, recebê-las em suas possibilidades, potências, dores e temores criando um território no qual o expressar-se não esteja fundado numa lógica ameaçadora.

## O BRINCAR ENQUANTO SE ESPERA: UMA ABERTURA PARA UM ESPERANÇAR.

Esperar é um verbo que as crianças migrantes com as quais trabalhamos conhecem muito bem. Pela dificuldade de redes de apoio, as crianças precisam acompanhar suas mães em quase todas as situações, quando não estão na escola. Esperam nos espaços de

SUMÁRIO

resolução de burocracias, esperam nos espaços de instituições solidárias, esperam nos espaços de atendimento social e de saúde. Não raro, elas são submetidas a um cansaço adicional por sua condição de crianças migrantes. Mas é importante salientar o que o princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança nos aponta que: "A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito." Além desse documento de alcance mundial, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu artigo 16, IV, nos diz: "o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se". Sabemos, infelizmente, que tais direitos ainda são negligenciados e a própria noção de brincar tem sido secundarizada nesse contexto social atravessado pelo pensamento neoliberal que impõe uma noção de produtivismo também atravessando a infância.

Segundo Violet Oaklander (1980), as crianças se envolvem com o que está a sua volta e encontram no fluxo da abertura e curiosidade pelo mundo as possibilidades para experimentar e explorar os acontecimentos. A autora ressalta que o brincar é uma das melhores formas para descobrir como o mundo funciona e isso faz toda diferença para o amadurecimento cognitivo e emocional dessa criança que brinca. Assim, as descobertas tornam-se brincadeiras e as brincadeiras convocam as descobertas.

Em outro momento de nossos encontros, uma das estagiárias perguntou às crianças qual seu país de origem e todas responderam prontamente "Venezuela!". Surpresa, a estagiária pontuou: "Caramba! Será que alguém aqui morava próximo um do outro?". Duas crianças responderam o nome de uma mesma cidade. Quando perceberam, se entreolharam surpresas: "Nossa!! eu também vim de lá", afirmou uma delas, e o sorriso invadiu o momento. Apesar da conversa ter sido encerrada naquele instante, é inevitável pensar no impacto do encontro dessas duas crianças, tão longe de suas

SUMÁRIO

origens, e que naquele momento lúdico, de alguma forma, puderam compartilhar de algo tão íntimo como o lugar de onde vieram. O brincar vai costurando os encontros, sem necessariamente estar retido a instrumentos e objetos, um brincar que transcende a materialidade.

Ainda com o mesmo espírito lúdico, as crianças também comentavam sobre as comidas de seus países, algumas vezes reclamando que eventualmente seus pais faziam aquela comida que elas não gostavam. Uma delas, venezuelana, revira os olhos ao falar isso, porque preferia macarrão ao invés do prato nativo. Percebemos que, mesmo carregando suas heranças em suas histórias, as crianças estavam construindo novas referências ao estarem vivenciando suas infâncias em um país diferente daquele que seus pais viveram suas próprias infâncias, alocando outros pratos em seus lugares afetivos, assim como a construção de outros costumes, uma mistura da herança de toda a família venezuelana com o que estavam construído no Brasil, a partir do seu viver.

Em outros momentos, observamos como a construção da brincadeira foi se dando em meio às várias danças dos limites e vontades das crianças, visto que, muitas diferenças e singularidades no mesmo ambiente, com ampla participação e interferência de todas neste ato de brincar, iam colocando os corpos em ação e o que era possível para aquele corpo vivenciar. Sofia, nome fictício, uma criança que desde do seu início, mostrava sua expansão e sua intensidade na troca, tinha algumas dificuldades de inserir as demais crianças nas brincadeiras que criava, delimitando que aquele era o seu espaço de brincadeira e o outro, o espaço para as outras crianças, mostrando algumas vezes, irritação quando as demais atravessam os limites impostos por ela, comportamento que demonstrava até mesmo com as estagiárias. No entanto, com o caminhar dos encontros, em que as crianças brincavam juntas ou que as mesmas crianças apreciavam, era interessante perceber que Sofia, com sua intensidade, estava reconfigurando seus limites para vivenciar a brincadeira com as outras crianças, onde aos poucos, começou a inseri-las em seu

## SUMÁRIO

modo de brincar, oferecendo uma outra boneca que, segundo ela, era parente da sua boneca, abrindo espaço na roda para que as outras pudessem se sentar.

Nessa negociação também entravam os limites do nosso corpo como equipe, pois Sofia, com frequência, questionava se não podia desenhar em nossos corpos, ou nas roupas e parecia um pouco chateada quando isso lhe era negado, algumas vezes insistia como que testando até onde poderia ir. Porém, no desenrolar dos encontros, isso se mostrou menos frequente, ela foi compreendendo os contornos colocados pela equipe e foi se organizando no espaço a partir deles, desenhando no próprio corpo ou em folhas coloridas. Sofia foi vivenciando os limites sem, no entanto, ser repreendida ou isolada pois, enquanto equipe, percebemos que a necessidade de Sofia era de uma atenção exclusiva, algo difícil num espaço coletivo. Mas havia sensibilidade para as suas demandas, ao invés de meras negativas e/ou repreensões. Sofia tinha um lugar, e pouco a pouco, no convite à brincadeira, foi apaziguando suas inseguranças de ser aceita. Com o tempo e o acolhimento relacional da equipe, ela foi se sentindo parte de uma rotina onde o brincar era o protagonista.

As brincadeiras que eram oferecidas, de início, eram vistas com estranheza, mas aos poucos a menina foi se permitindo experimentá-las e foi até mesmo tomando-as para si e oferecendo para outras crianças que chegavam para compor o encontro, como por exemplo, a corrida no corredor até a sala onde estavam suas mães, avós e irmãs. Bastava sair da sala com os brinquedos, com um sorriso no rosto, que ela gritava: “vamos ver quem chega primeiro”, e corria com as outras crianças. Permitindo-se viver essa nova experiência e compartilhar com todos os outros, novos ou antigos, o que acontecia no grupo, Sofia desenvolveu confiança para seus enfrentamentos.

Pode-se compreender o que o brincar faz na rotina dessas crianças como essencial para seu desenvolvimento mental e

SUMÁRIO

interpessoal na medida em que as coloca em contato com outras realidades e estimula sua criatividade. Crianças, principalmente nesta condição de migrantes, longe de suas referências e familiaridades, necessitam de espaços no qual a brincadeira seja livre. A socióloga e pesquisadora do tema, Aflalo (2004, p. 1) destaca que o “brincar se iguala ao sentimento de liberdade plena de pensar, de agir, de sentir, de criar e de se expressar. Brincar é a liberdade total de criar fantasias, de imaginar situações fictícias, de imitar ou transformar a realidade de forma descompromissada”. No campo em questão – crianças migrantes – a dimensão lúdica da brincadeira parece não só implicar em consequências positivas para o desenvolvimento infantil, mas também influenciar a questão migratória. A criação de personagens e a invenção de histórias por parte das crianças são modos de tecer uma nova realidade para além da situação de refúgio em que suas famílias se encontram. Como vivenciamos em nossa experiência:

Uma criança brinca em silêncio, falando sozinha, com outras crianças, com adultos, com materiais diversos, com imaginação. Criança pode brincar alegremente; criança triste brinca pouco, e, mesmo assim brinca. Criança moradora de rua brinca; criança na sala de aula brinca; criança internada no hospital brinca; no velório da mãe também brinca. Toda criança em algum momento, de algum modo, brinca. Acima de tudo, brinca com seus afetos desdobrando suas possibilidades, seu *vir-a-ser-no-mundo*. Portanto, brincar atravessa o tempo e nos permite reinventá-lo ou revive-lo, mantendo-o vivo de sentimentos, emoções, afetos, sensações. (Quadros e Soares, 2014 p. 149, grifo das autoras).

Portanto, o tempo da espera ganhou aqui uma outra configuração na qual o brincar anima o tempo. Se tomarmos a inspiração de Paulo Freire (2001) como norte, deslocamos a espera para o que ele denominou de *esperançar*. O *esperançar*, verbo cunhado por ele, transforma o tempo da espera em movimento, em busca, em compartilhamento, tirando a suposta passividade de uma espera. Na nossa experiência, embora não fosse nossa intenção inicial,

constatamos que as crianças em seus muitos “brincares”, nos moveram, nos provocaram e nos avivaram o esperar no sentido freiriano. Descobrimos que não era só o “enquanto espero”, mas sim o “enquanto vivo”, no qual o tempo nos atravessa com suas potências e mazelas, transformando-nos e lembrando-nos de nosso próprio devir criança que brinca, enquanto espera, e faz da espera uma ação de *esperançar*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos alerta Silva et al. (2024), o fluxo migratório de crianças vem aumentando no Brasil e no mundo, e ainda é pouco estudado, bem como há poucas políticas de cuidado voltadas para essa peculiaridade. O trabalho que relatamos aqui emerge de uma outra circunstância: um grupo voltado para mulheres em situação de migração e refúgio. Portanto, ele também não surge com a finalidade direta de acolher crianças. Assim, ele se constitui num desdobramento que a própria situação nos apontou.

No alinhamento com a Teoria ator-rede de Latour (2012), seguimos o fluxo da rede e ela nos levou até as crianças. A equipe se desarrumou e se rearrumou numa verdadeira prática artesanal (Quadros, 2015) na qual as ações são “costuradas a mão”, na feita dos encontros, sem imposições e pré-conceitos.

No decorrer do processo, percebemos que o campo da pesquisa nos interpelou e manifestou-se na direção do que foi descrito nesse artigo. O esperar foi tomado pela brincadeira e a brincadeira tornou-se um movimento que nos fala de como essas infâncias migrantes estão sendo subjetivadas: na interculturalidade, no *entre-línguas*, nas invenções, na recriação de mundos, nas esperas.

SUMÁRIO

Ainda não temos como prever os impactos que essa trajetória poderá imprimir nas crianças na contemporaneidade, mas ao estarmos com elas nesse momento reconhecemos a potência criativa que elas trazem e consideramos também importante que suas culturas, origens e experiências sejam validadas, acolhidas e não eclipsadas e muito menos destruídas. Nosso contato com elas nos gerou não apenas aprendizados, mas a confirmação de que tal fenômeno nos convoca a um fazer ético, sensível e cuidadoso.

## REFERÊNCIAS

AFLALO, Cecília. **Os significados do brincar**, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CARNEIRO, Julia C.; CAVALCANTI, Camilla M.; SOUZA, Vanessa de L. M. S. O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL: a efetivação dos direitos culturais como meio de garantir o seu pleno desenvolvimento. **Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras**, v. 3 n. 2, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de linguística aplicada**, v. 9, n. 2, 2010, p. 68 -77.

HYCNER, Richard. **De pessoa a pessoa**. São Paulo: Editora Summus, 1995.

SUMÁRIO

OAKLANDER, Violet. **Descobrimdo crianças:** abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989. Unicef.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Unicef.

QUADROS, Laura. C. de T.; OLIVEIRA, Nicole. V.; SCHAEFER, Gabriela. N. R. "Vidas em movimento e deslocamentos da clínica: experiências e práticas gestálticas com pessoas em situação de refúgio". Minas Gerais: **Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 6, n. 12, 2022, p. 129-43.

QUADROS, Laura. C. de T. Uma trama tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 4, 2015. p. 1181-1200.

QUADROS, Laura. C. de T.; SOARES Luciana L. M., Tempo para brincar, tempo para imaginar: arriscando-se no encontro com crianças e adolescentes em psicoterapia. In: PRESTRELO, Eleonôra. T.; QUADROS, Laura. C. T. (Orgs.). Rio de Janeiro: **O Tempo e a Escuta da Vida:** configurações gestálticas e práticas contemporâneas. 2014. p. 143-158.

SILVA, Sarah Letícia Leonel et al. Infância migrante em Roraima: o aumento de crianças nos processos migratórios internacionais na fronteira Brasil – Venezuela, Dossiê Crianças migrantes, **TRAVESSIA - Revista do Migrante** - Ano XXXVII, Nº 100 - Maio - Agosto/2024.

TONELLI, Juliana R. A.; SELBACH, Helena V.; POÇAS, Letícia M. G. Crianças migrantes internacionais e o Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de unidades temáticas multiculturais a partir de Histórias Infantis. São Paulo: **The ESpecialist**, v. 45 n. 5, 2024, p. 106.

# 7

*Teresa Cristina Ciavaglia Vilardi Oliveira*

*Ariana de Oliveira Tavares*

*Eloah Costa de Sant Anna Ribeiro*

*Alessandra da Silva Pereira*

## **INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA**

## ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

*A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída para qualquer parte*

(Titãs)

### SUMÁRIO

Segundo os dados do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), até 2023 mais de 77 mil pessoas foram reconhecidas como refugiadas no Brasil, e os principais solicitantes foram venezuelanos, cubanos e angolanos. A solicitação ocorre principalmente para as regiões Norte (Roraima e Amazonas) e Sudeste (São Paulo). A maioria é composta por homens e pessoas com até 18 anos de idade, sendo muitas delas crianças, incluindo aquelas desacompanhadas de um adulto responsável (Comitê Nacional para os Refugiados, 2024).

As crianças e os adolescentes constituem um grupo de extrema vulnerabilidade, estando expostos a violência, negligências, tráfico humano, entre outros (Tavares; Oliveira; Pereira; 2022). A migração forçada caracteriza-se por interrupções e perturbações de vidas e violações de direitos humanos, entre eles o direito humano à alimentação adequada (DHAA), compreendido em duas dimensões indissociáveis: o direito de estar livre da fome e da má nutrição e de ter acesso à alimentação adequada e saudável (Barcelos *et al.*, 2023; Fontolan; Lima; Capellari, 2022).

SUMÁRIO

A pobreza, a fome ou a má alimentação, e suas consequências à saúde e à educação, são desafios que necessitam de atenção integral e intersetorial. A insegurança alimentar e nutricional (IAN) atinge elevados números de famílias refugiadas em todo o mundo, e ela surge a partir da violação do DHAA. Barcelos *et al.* (2023) apontam que a IAN se reflete em aspectos biológicos, em que ocorre elevada prevalência de desnutrição e obesidade em crianças refugiadas, como consequência de mudanças de práticas alimentares e aculturação alimentar desse público no país de acolhimento.

As práticas alimentares estão associadas às práticas sociais de dado grupo ou população, ou seja, envolvem todos os aspectos da alimentação, passando por produção, aquisição, preparação, consumo, e contemplando ainda aspectos sociais (com quem se come, como se come, onde se come) e aspectos culturais (o que se come, horários das refeições, restrições) (Rotenberg; Vargas, 2004).

Em uma situação de refúgio, na qual todas as práticas sociais, entre elas a alimentação, são modificadas, há de se pensar na criação, implementação ou adaptação das políticas públicas de assistência social, saúde, educação, entre outras, que dialoguem com as políticas e os programas de alimentação e nutrição vigentes em território nacional, de forma a garantir que seus hábitos alimentares, suas culturas alimentares sejam preservadas. Entende-se a cultura alimentar como o patrimônio alimentar, sendo o ato de comer cultural, pelo qual se dialoga com diversos domínios da vida social, política e ambiental (Universidade de São Paulo, 2023). Segundo Carvalho e Luz (2011, p. 3),

O comer é, assim, uma ação concreta de incorporação tanto de alimentos como de seus significados, permeada por trocas simbólicas, envolvendo uma infinidade de elementos e de associações capazes de expressar e consolidar a posição de um agente social em suas relações cotidianas.

SUMÁRIO

É importante ainda entender as crianças refugiadas como sujeitos sociais que passaram pelo processo de migração forçada e que têm visões e experiências próprias sobre suas necessidades e questões. Dessa forma, para proteger uma criança refugiada de maneira integral, faz-se necessário garantir que ela possa expressar-se, que seus sentimentos, vontades e angústias sejam seriamente ouvidos e considerados, e que espaços participativos possam ser disponibilizados para seu desenvolvimento pleno.

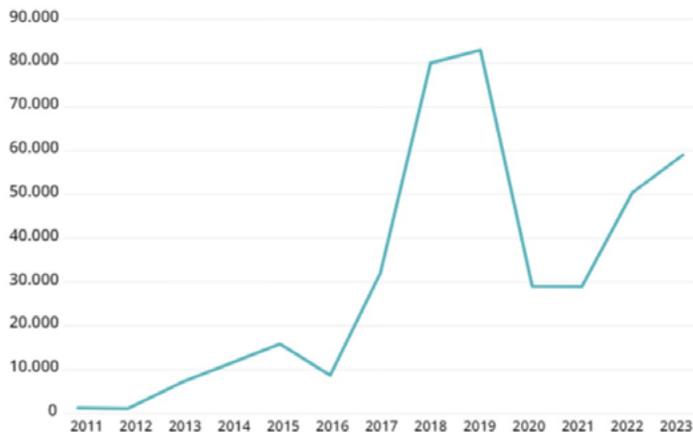
Os desafios de adaptação no país anfitrião demandam, nesse contexto, esforços do Estado e da sociedade civil, para garantir o bem-estar integral do público infantojuvenil que experiencia situações de migração forçada. O Brasil se destaca nas Américas por sua atuação pioneira na proteção dos imigrantes, sendo um dos primeiros a integrar a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados (Acnur) (Silva; Silva, 2022).

Mais recentemente, a regulamentação da Lei nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), ou nova Lei da Migração, introduziu o reconhecimento jurídico de direitos sociais dos refugiados no país, apesar de alguns retrocessos apontados por estudiosos do tema, dado o momento histórico de aprovação da referida lei no Brasil (Ferreira, 2019).

A legislação brasileira alinha-se, portanto, às recomendações internacionais sobre o acesso à saúde, à alimentação e à nutrição, independentemente de sua condição migratória e documental. Além disso, no país existe uma rede composta por mais de cem organizações e entidades da sociedade civil que auxiliam os refugiados e solicitantes de refúgio em todas as regiões do território. No entanto, o movimento crescente de solicitações de refúgio no país (Gráfico 2.1.1) vem desafiando a garantia de direitos humanos desses sujeitos, em que se destaca a construção de caminhos que interrompam às violações do DHAA, muitas vezes iniciada no país de origem e mantida no país anfitrião.

SUMÁRIO

Gráfico 2.1.1. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, Brasil - 2011 - 2023.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego de Pessoas - Módulo de Alertas e Restrições (STI-MAR) e da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2023.

## DADOS DE ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS POR PESSOAS REFUGIADAS NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

*Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor, flor e fruto*

(Milton Nascimento)

SUMÁRIO

Nos últimos anos, ocorreu um aumento da IAN na população brasileira, e durante a pandemia 33 milhões de brasileiros estavam vivenciando a fome no país (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022). O cenário nacional de desigualdades sociais e de IAN acaba refletindo na garantia dos direitos de crianças e adolescentes refugiados, como no acesso à alimentação e à nutrição adequadas. Nesse cenário, as políticas e os programas voltados à alimentação e à nutrição atuam promovendo a segurança alimentar e nutricional (SAN), cujo conceito refere-se à:

[...] realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2006, art. 3º).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que tem como objetivo garantir a alimentação escolar dos estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, assume, desde sua criação e reformulações, papel crucial na garantia do DHAA das crianças e adolescentes brasileiros (Brasil, 2020; 2022).

Assim, o Pnae torna-se também um importante programa de SAN para crianças e adolescentes refugiados e matriculados na rede pública de Educação Básica, devendo, contudo, identificar, promover e apoiar os hábitos alimentares culturais de cada nacionalidade, o que até o momento ainda não foi identificado em termos de normativas. São ausentes ainda estudos que tenham avaliado crianças e adolescentes refugiadas no âmbito do Pnae. Toma-se nota que, para a garantia de alimentação adequada e saudável desse grupo,

SUMÁRIO

alguns desafios ainda precisam ser superados, com destaque para o desenvolvimento de estratégias que acolham as práticas alimentares referenciadas na cultura de seus países de origem.

No entanto, dados coletados entre junho e julho de 2023 revelaram que 15% das crianças e adolescentes refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil, entre 6 e 17 anos de idade, não acessaram a educação pública brasileira, chegando a 30% de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola no mesmo período, contrastando com o percentual de 2,7% de crianças e adolescentes brasileiros de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2019 (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021). Os motivos são das mais diversas ordens: ausência de vagas nas escolas públicas, barreiras linguísticas, escassez de recursos para o material escolar e para o deslocamento casa-escola, violência no ambiente escolar etc. (Plataforma R4V, 2023a; UN Refugee Agency, 2023).

Adicionalmente, 54% dos grupos de migrantes e refugiados venezuelanos que viviam com ao menos uma criança de 0 a 5 anos de idade tiveram dificuldade de acessar comida no último mês, sendo a causa principal a ausência de recursos financeiros, e, quando esses existiam, a alimentação correspondeu a 42% das despesas no domicílio. Além disso, 29,75% dos domicílios apresentavam renda mensal entre meio e um salário mínimo. Nesse contexto, 52% dos entrevistados viviam em situação de IAN. Além disso, aqueles que identificaram a necessidade de assistência nutricional tiveram dificuldades, em sua maioria, de acessar serviços de nutrição para crianças de 0 a 5 anos (Plataforma R4V, 2023b).

As consequências do acesso irregular a uma alimentação saudável e adequada, produzindo desnutrição, carências nutricionais e/ou sobrepeso e obesidade, imputam ao setor da saúde, historicamente, a responsabilidade de protagonizar ações, programas e políticas para o cuidado em alimentação e nutrição, em que a Política

Nacional de Alimentação e Nutrição (Pnan), instituída em 1999 e atualizada em 2011, merece destaque (Alves; Jaime, 2014).

A Pnan cumpre papéis fundamentais: nortear o cuidado em alimentação e nutrição no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), com a “promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, a vigilância alimentar e nutricional, a prevenção e o cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição” (Brasil, 2013, p. 21), e direcioná-lo para a garantia da SAN da população brasileira com soberania alimentar, além de reconhecer a natureza interdisciplinar e intersetorial da alimentação e da nutrição (Alves; Jaime, 2014; Brasil, 2013).

Entretanto, assim como refugiados no Brasil apontaram dificuldades no acesso aos dispositivos educacionais, com relação aos serviços públicos de saúde também foram apontados: barreiras de comunicação entre usuário e profissional, pela diferença de idioma; demora no atendimento de doenças crônicas; conflitos culturais diante dos tratamentos recomendados; dúvidas sobre formas de acesso aos serviços do SUS; entre outros desafios (UN Refugee Agency, 2023).

A inacessibilidade ao Pnae no ambiente escolar e à Pnan no âmbito do SUS, atravessada pela negação do direito à educação e à saúde, perpetua situações de IAN vividas por crianças e adolescentes refugiados no país que desafiam a garantia do DHAA desse público.

Somam-se a isso as dificuldades de acesso à renda, que figura como importante condicionante do acesso a alimentos pelos refugiados no Brasil e, por conseguinte, do interesse desses sujeitos pelo “apoio econômico e assistência social” no país (Plataforma R4V, 2023b; UN Refugee Agency, 2023). Dessa maneira, torna-se relevante abordarmos o acesso aos programas de transferência de renda operados pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas), como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Benefício de Prestação

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

Continuada (BPC), sobretudo por esses, historicamente, terem contribuído para o enfrentamento da IAN das pessoas em situação de pobreza e pobreza extrema em nosso país.

Segundo o *Painel de informações sociais de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil*, quase 348.429 venezuelanos estão cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Desses, 208.790 (60%) eram beneficiários do PBF em outubro de 2024, e 12.847 (3,7%), do BPC em setembro de 2024, cujo maior público encontra-se na região Norte do país (Plataforma R4V, 2024). Se considerarmos que, em agosto de 2024, o Brasil abrigava 585 mil pessoas venezuelanas, 59,6% dessas pessoas encontravam-se em situação de baixa renda, ou ainda dependentes de benefícios sociais para manutenção de suas vidas no Brasil (Unicef Brasil, 2024).

Apesar desse número expressivo de refugiados no CadÚnico, eles reafirmam dificuldades de acesso semelhantes às já mencionadas: barreiras linguísticas, falta de clareza no acesso aos serviços do Suas, dificuldade de acesso a contas bancárias e plataformas digitais para acompanhamento dos benefícios sociais, xenofobia dos profissionais, entre outras (UN Refugee Agency, 2023).

Uma iniciativa para orientar pessoas brasileiras e migrantes é o aplicativo, disponível para uso em celulares, *iPhones*, *iPads* e *iPods*, intitulado "Clique Cidadania", desenvolvido em parceria entre o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, o Observatório Internacional para Migrações e o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, que reúne informações sobre direitos humanos, trabalhistas e econômicos de pessoas que vivem no país, orientações sobre o acesso aos serviços de educação, assistência social e saúde, entre outras funcionalidades, permitindo a leitura nos idiomas português, inglês e espanhol (OIM Brasil, 2024).

Apesar de políticas públicas, ações, programas e serviços disponíveis nos setores da educação, da saúde, da assistência

SUMÁRIO

social, dos direitos humanos, no Brasil, e da contribuição histórica desse arcabouço para a garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável de crianças e adolescentes vivendo no país, em que se destaca a saída do Brasil do Mapa da Fome em 2014 (Salles-Costa *et al.*, 2022), os dados expostos neste tópico revelam uma conjunção de barreiras para os refugiados acessarem essas iniciativas no país.

Diante dessa realidade e em diálogo com a citação que abre esta seção, como devolver o sorriso e os sonhos roubados de crianças e adolescentes refugiados no país? Como promover a SAN desses sujeitos diante das violações de seus direitos sociais?

## A INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS: ATRAVESSAMENTOS DE CLASSE, RAÇA/COR E GÊNERO

Partilhando da compreensão de Ferreira (2019), de que o refúgio se insere na lógica capitalista de acumulação de riquezas e produção de desigualdades sociais, e, portanto, não como um processo inevitável de circulação de pessoas para preservação de suas vidas, importa-nos apontar alguns elementos que nos ajudem a refletir sobre quais condições estão reservadas para esses sujeitos nos países anfitriões.

No Brasil, nossa herança escravocrata e colonial perpetua violações de direitos aos povos negros desde sua migração forçada para torná-los trabalhadores escravizados no século XVI, produzindo e reproduzindo desigualdades e iniquidades sociais, que afetam de modo particular as periferias urbanas, habitadas em sua maioria por

SUMÁRIO

homens e mulheres negros (Ferreira, 2019). Esse racismo estrutural no Brasil atravessa as políticas públicas nacionais do tempo presente, reservando à população negra as piores condições de vida no país, em que cabe destacar, dentro do escopo deste texto, o aumento de 70% da fome entre brasileiros negros e negras em 2022 (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022).

Nesse sentido, o estudo da Rede Penssan sobre as interseções de raça/cor da pele e gênero na conformação da situação de IAN do povo brasileiro aponta para a importância dessa abordagem na formulação de políticas públicas no campo da alimentação e nutrição (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022):

Ao descrevermos os resultados, reiteramos como as iniquidades que imperam sobre a vida das pessoas levam um conjunto de *famílias chefiadas por negras e negros* (pessoas autodeclaradas de cor parda ou preta) *e por mulheres a conviverem com mais frequência* com a Insegurança Alimentar, incluindo sua forma mais grave, *a fome* (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022, grifo nosso).

É importante frisar que, *no Brasil, a fome tem classe, gênero, raça e território*. São as mulheres negras e pobres que mais sofrem com o flagelo da fome (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022, grifo nosso).

Essa breve consideração, sem pretensão de contemplar a complexidade deste tema, mas reconhecendo a centralidade do debate, busca apontar para a urgência de estudos que considerem o atravessamento das desigualdades de classe, raça e gênero para pensar a garantia do DHAA de refugiados no Brasil, dado que esse arcabouço teórico revela quais sujeitos sociais residentes no país historicamente convivem com a violação de direitos básicos.

SUMÁRIO

Em paralelo, isso significa apontar que, além dos desafios apresentados anteriormente para a integração local de crianças e adolescentes refugiados no país em diversas esferas, precisamos des-cortinar que sobre as meninas negras recai uma carga de violações intensa e intensificada pelo que significa ser mulher negra no Brasil.

Dessa maneira, além de políticas públicas adaptadas e reformuladas para o público infantojuvenil refugiado no país, torna-se central a garantia de espaços de participação popular e controle social, protagonizados por esses sujeitos, que vislumbrem o tensionamento das questões aqui expostas a partir da luta e da resistência de mulheres, negros, entre outros sujeitos sociais invisibilizados pelo modelo societário vigente.

## APONTAMENTOS FINAIS

*Solo le pido a Dios  
Que el futuro no me sea indiferente  
Desahuciado está el que tiene que marchar  
A vivir una cultura diferente*

(Mercedes Sosa)

Acolher, compreender e abordar a situação do refúgio no Brasil e seus atravessamentos tornam-se essenciais para a adequação das políticas públicas nacionais direcionadas às crianças e aos adolescentes refugiados no país, sobretudo para a garantia da SAN desses sujeitos. Destaca-se que diversas normativas nacionais e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário reafirmam seu compromisso de proteger os direitos sociais de migrantes e refugiados.

Em paralelo, a manutenção de vulnerabilidades experienciadas por esses sujeitos em território nacional, cujo destaque neste texto foi para as violações que impedem a garantia do DHAA,

SUMÁRIO

desafia-nos a construir caminhos intersetoriais que possam aprimorar as políticas públicas já existentes nos setores da saúde, da educação e da assistência social, entre outros, bem como a democratizar o acesso a elas, como tensionamentos à manutenção das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista.

Mas também, provoca-nos a construir um novo modo de produzir, de se relacionar, que passa por lutar pela construção de novas sociabilidades junto à infância e à juventude, orientadas pelo respeito à diversidade, pela indignação com quaisquer formas de opressão e pela valorização dos afetos e da solidariedade, permitindo nascer e florescer projetos de vida e de felicidade para nossas crianças e adolescentes em todos os territórios em que estejam presentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, K. P. de S.; JAIME, P. C. A Política Nacional de Alimentação e Nutrição e seu diálogo com a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 11, p. 4331-4340, nov. 2014.

BARCELOS, T. do N. de *et al.* Migração forçada, refúgio, alimentação e nutrição: uma revisão integrativa da literatura na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. **Physis**, n. 33, p. e33026, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Planejamento de cardápios para a alimentação escolar:** nutricionista do PNAE. Brasília, DF, 2022.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. 1. ed., 1. reimpr. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE. Brasília, DF, 2020.

CARVALHO, M. C. da V. S.; LUZ, M. T. Simbolismo sobre “natural” na alimentação. **Ciênc. Saúde Coletiva**, n. 16, p. 147-154, 2011.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. **Divulgados novos números e perfis de refugiados no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, [2024].

FERREIRA, K. Q. **Migração forçada no capitalismo contemporâneo: trabalho, direitos e resistências no Brasil**. 2019. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FONTOLAN, M. V.; LIMA, R. de S.; CAPELLARI, M. B. A construção do direito humano à alimentação adequada. **Opin. Jurid.**, v. 20, n. 43, p. 549-570, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia de covid-19 na educação. Brasília, DF: Unicef, abr. 2021.

OIM BRASIL. **Parceria da OIM e MDHC, aplicativo Clique Cidadania inclui seção para orientar população do RS sobre serviços e benefícios sociais**. Brasília, DF, 28 jun. 2024.

PLATAFORMA R4V. **Painel de informações sociais de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil**. 2024.

PLATAFORMA R4V. **RMNA 2023 - infográfico análise conjunta multissetorial das necessidades de refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil**. 2023a.

PLATAFORMA R4V. **RMNA 2023 - painel interativo**. 2023b.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**: II VIGISAN: relatório final. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert; Rede Penssan, 2022. *E-book*.

SUMÁRIO

ROTENBERG, S.; VARGAS, S. de. Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, n. 4, p. 85-94, 2004.

SALLES-COSTA, R. *et al.* National trends and disparities in severe food insecurity in Brazil between 2004 and 2018. **Curr. Dev. Nutr.**, v. 6, n. 4, p. nzac034, 7 mar. 2022.

SILVA, B. V. da; SILVA, T. M. da. O acesso de refugiados à saúde baseado nas políticas públicas no Brasil com ênfase na atenção primária: revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 50580-50597, 2022.

TAVARES, A. O.; OLIVEIRA, T. C. C. V.; PEREIRA, A. S. Refugiados no Brasil: direitos, políticas públicas e segurança alimentar e nutricional. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 29, n. 00, p. e022018, 2022.

UNICEF BRASIL. **Enquete destaca o impacto das mudanças climáticas na vida de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil**. 2024.

UN REFUGEE AGENCY. **Global trends report 2023**.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Comida como patrimônio: políticas e práticas decoloniais – Sustentarea**. 2023.



8

*Justin Amuri Mweze*

**O ACESSO DE MIGRANTES  
E REFUGIADOS À EDUCAÇÃO  
ESCOLAR NO BRASIL:**

**UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA  
ESTADUAL CLORINDO BURNIER, 2024**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.8*

## SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tese central o acesso de migrantes à educação escolar, considerado como um direito fundamental, indispensável para a aquisição de conhecimento. Desde o aparecimento do homem no planeta Terra, a educação sempre foi um imperativo na vida social e política da humanidade. Alguns pensadores teóricos da modernidade, propõem à educação um meio, um instrumento para o homem chegar ao cerne mais profundo da sua personalidade através de seus pensamentos, sugerindo que o homem necessita de cuidados diferentemente dos animais que apenas precisam de nutrição. Porém, estes cuidados são as diferentes maneiras de aquisição de educação cujo resultado se manifesta no produto acabado, dito o homem. Nesta perspectiva, considera-se que o homem é aquilo que a educação faz dele (Fernandes, 2010).

A educação formata a consciência humana, ilumina as pessoas, ensina-as o saber ser, estar e o saber fazer. A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Com esta premissa, pode-se dizer que, a educação desempenha um papel preponderante na promoção de desenvolvimento humano, na medida em que oferece oportunidades para pessoas singulares e coletivas, estimulando a mobilidade social e criando as condições propícias para o crescimento socioeconômico político e cultural relativamente ao bem-estar da sociedade.

É de salientar que este artigo, não pretende debruçar o prescrito político educacional como epicentro da pesquisa, mas sim como um ponto fundamental de referência para a análise da relação que se estabelece entre o prescrito, a prática e a necessidade de acesso e integração de migrantes e refugiados no sistema nacional de educação brasileira no âmbito do programa de educação para todos como está bem patente na Declaração de Nava York

SUMÁRIO

(2016); no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e na Convenção de 1960 relativamente à luta contra a discriminação no meio escolar.

Apesar de a educação para todos ser uma discussão que perpassa vários séculos, a realidade atual ainda encarna o problema da desigualdade escolar em diferentes países do mundo. No Brasil, o direito universal à educação ganha contornos mais claros, de exigência legal, apenas na passagem para o século XXI. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) apresenta, no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Assim sendo, compreende-se a integração de migrantes e refugiados no sistema nacional de educação brasileira como condição para que eles tirem melhor proveito de acesso à educação que lhes é oferecida, sem que precisem abandonar a escola por quaisquer motivos.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para dar mais-valia a este artigo e melhor compreensão, importa antes de tudo perceber os pontos-chaves que constituem a base teórica desta pesquisa. Nesta perspectiva, são abordados assuntos relacionados ao acesso à educação escolar de migrantes nomeadamente: o panorama de diferenciação entre migrante e refugiado na perspectiva da convenção de 1951, formas de acolhimento, traumatismo no universo de migrantes, e barreiras no processo de escolarização de migrantes. Recordar que o estudo, faz uma abordagem sobre pessoas que, por várias razões, saíram dos seus territórios, países respetivos, carregando consigo apenas a sua memória, sua cultura, e que precisam de acolhimento e integração social.

## PANORAMA DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE MIGRANTE E REFUGIADO

A migração internacional e extracontinental assim como o êxodo rural estão a aumentar no século XXI. As causas são múltiplas e multifacetadas: econômicas, políticas, naturais, educacionais, psicológicas, institucionais, voluntárias, diplomáticas, empresariais e outras. Em 19 de setembro de 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas acolheu uma Cimeira de alto nível para refugiados e migrantes com o objetivo de melhorar a forma como a comunidade internacional tem respondido aos movimentos em massa de refugiados e migrantes. Nesta Cimeira, os 193 Estados-membros das Nações Unidas adoptaram por unanimidade a Declaração de Nova Iorque sobre refugiados e migrantes (Resolução 71/1).

Como o próprio nome sugere, a declaração de Nova Iorque para refugiados e migrantes aborda as situações vividas por refugiados e migrantes. Além disso, essa Declaração, estabelece as bases para novas ações destinadas a melhorar a situação dos refugiados e migrantes, delineando um processo para o desenvolvimento de dois “pactos globais”, um sobre refugiados e outros para uma migração segura, ordenada e regular, que foi adotado no final de 2018. Importa salientar que, tanto a migração como o refúgio, são antes de tudo uma situação de extrema vulnerabilidade.

É sempre comum questionar se os migrantes vulneráveis estão na mesma situação que os refugiados. Quanto este questionamento, cabe esclarecer que existem situações em que migrantes e refugiados enfrentam riscos semelhantes, incluindo: exploração ou abuso por parte de contrabandistas, traficantes ou empregadores sem escrúpulos. As pessoas nesta categoria podem incluir crianças desacompanhadas ou separadas, mulheres em riscos, idosos, pessoas sobreviventes de torturas ou trauma.

Embora os refugiados partilhem frequentemente as mesmas vulnerabilidades que os migrantes quando se deslocam em condições semelhantes, e ao longo das mesmas rotas, é importante ter em mente que os refugiados tem uma vulnerabilidade adicional que os migrantes não tem, nomeadamente, o medo fundado de serem perseguidos os torna refugiados. Não podem reivindicar a proteção do estado de onde fugiram, razão pela qual a comunidade internacional reconhece as suas obrigações adicionais para com os refugiados conforme consagrado na Convenção de 1951, e no seu Protocolo de 1967.

## A CONVENÇÃO DE 1951 E O PROTOCOLO DE 1967

A Convenção de 1951, relativa ao Estatuto de Refugiado, estabelece a definição jurídica de refugiado, a qual assevera que é refugiado quem apresenta “temor de perseguição” em razão de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Esta definição foi complementada pela definição ampliada, que surgiu inicialmente na Convenção da Organização da Unidade Africana (1969) e no Protocolo de 1967. Neste último, foi tomado em consideração as cláusulas da Convenção de 1951, abrindo caminho para a aplicação integral do regime de proteção de pessoas em situação de refúgio.

Infelizmente, com todo esse conjunto de quadros jurídicos internacional sobre os refugiados, existem ainda até hoje, algumas pessoas que transformam o conceito de refugiado naquilo que chamaríamos, uma espécie de “estereotipo” rotulado na pessoa em situação de refúgio e que reduz essa pessoa na condição de vítima, que nada pode fazer na sua própria vida social.

SUMÁRIO

Importa sublinhar que, quando estamos falando de “estereótipo” que cola a imagem de pessoa em situação de refúgio, estamos nos referindo das ideias preconcebidas, padronizadas e quase generalizadas pelo senso comum sobre a personalidade do refugiado. Falamos do senso comum sobre a pessoa do refugiado relativamente aquilo que é a Convenção da ONU de 1951, como já indicamos, que define claramente o conceito de refúgio.

Esta concepção errônea, com ideias preconcebidas e quase generalizadas pelo senso comum sobre o conceito de “refugiado”, é um dos motivos que faz com que muitas pessoas em situação de refúgio, não gostem de ser chamado ou tratado de refugiado. Já foram encontrados vários casos assim, pessoa em situação de refúgio, mas não quer ser tratada de refugiado.

Quanto a isso, outros tentam então suavizar, com o termo “imigrante”: “*eu sou imigrante*”; suavizando um pouco, a saber que nem todo imigrante é refugiado. É preciso recordar que o termo refugiado, imigrante e migrante, são conceitos relacionados, mas com focos diferentes. O refugiado é juridicamente reconhecido com um estatuto de refugiado, o que é diferente do simples migrante. E tem também os apátridas, que são aquelas pessoas cuja a nacionalidade não é reconhecida pelo seu respectivo país.

## ACESSO DE MIGRANTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR

O acesso à educação sendo um direito humano fundamental, essencial à aquisição de conhecimentos e ao pleno desenvolvimento da personalidade humana consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, permite compreender que, o migrante, sendo ele ser humano, tem também o direito de

## SUMÁRIO

gozar da mesma proteção jurídica. Tendo em consideração muitos desafios educativos que caracterizam o migrante na sua longa caminhada cheia de incertezas, os desafios ligados à sua inclusão nos sistemas nacionais de educação têm sido mais notórios em diferentes países do mundo.

Há uma década, Libânio (2012) denunciava o dualismo da escola pública no Brasil: uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (p. 13). O dualismo de Libânio é a síntese da inequidade e conseqüente negação do direito à Educação para os mais pobres. Considera-se que o conceito de escola justa supera esse dualismo. Para Dubet (2004, p. 541), a escola não passa a ser mais justa apenas com a igualdade de acesso. Esse é apenas o primeiro passo. Relatando o caso da França, que, segundo o autor, conseguiu diminuir as desigualdades educacionais, a escola tornou-se mais justa quando permitiu que todos os alunos participassem da mesma competição com as mesmas condições.

No que concerne o acesso de migrantes à educação escolar no Brasil, pode se notar com evidências que não existem disparidades entre o nacional e o migrante no que concerne a justiça social em termos de integração no sistema nacional de educação. Os migrantes gozam dos mesmos privilégios educacionais como os nacionais graças às políticas públicas eficazes estabelecidas pelo governo brasileiro que consistem a não deixar ninguém de fora.

Salientar que ultimamente, políticas públicas eficazes surgiram em vários países acolhedores para que os migrantes e refugiados possam ter acesso aos sistemas nacionais de educação, graças a um conjunto de quadros jurídicos e alavancas políticas nomeadamente: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis; o Pacto Mundial sobre os refugiados; a Declaração de Nova York (2016) e o Programa de Educação 2030. Mas com tudo isso, alguns países mantêm ainda barreiras administrativas relativamente à integração de refugiados nos seus sistemas nacionais de educação.

SUMÁRIO

Como já anunciamos acima, o Brasil é um dos países latino americano com boas políticas educativas, que se enquadram nesse conjunto de quadros jurídicos internacionais e alavancas políticas sobre o direito à educação e que vai ao encontro do princípio orientador da UNESCO (2020), que estipula que ninguém deve ficar de fora. A inclusão de migrantes no sistema nacional de educação no Brasil é fantástico e poderá servir de modelo para outros países do continente americano.

No Brasil, tanto os nacionais como os migrantes e refugiados, gozam dos mesmos direitos educacionais nas escolas estaduais. Não há discrepância, nem discriminação interseccional em matéria educativa nesse país lusófono, nem violência epistemológica relativamente aos migrantes e refugiados. Todos gozam dos mesmos direitos, tanto no ensino primário como no ensino superior.

Ainda mais no ensino superior, algumas universidades, como o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, procedeu as ações congratulatórias, que, pela gentileza, conseguiu introduzir nos seus programas extracurriculares, o Português como “Língua de Acolhimento” com o objetivo de ajudar a preparar os imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade linguística. Este é um valor acrescentado.

## ACOLHIMENTO COMO VETOR DE SOFT POWER NA ESCOLA

Como já falamos e conforme o que está estipulado na Declaração de Nova Iorque de 2016 sobre refugiados e migrantes (Resolução 71/1) e no Pacto Global sobre a migração segura, tanto a migração como o refúgio, são antes de tudo uma situação de extrema vulnerabilidade. Entende-se pelo “soft power” como um poder

## SUMÁRIO

branda, suave e atrativo dentro da cooperação internacional e intercultural. A questão intercultural, pode se notar também nas escolas no movimento de acolhimento de alunos migrantes e refugiados.

O papel das escolas e universidades no movimento de acolhida de migrantes e refugiados, tem sido cada vez mais destacado no debate internacional sobre refúgio. Este diagnóstico está contido nos dois acordos internacionais mais recentes sobre a temática, o Pacto Global para Refugiados, e o Pacto Mundial para uma Migração Segura, Ordenada e Regular, ambos firmados em 2018.

No Brasil, o Estado de Minas Gerais é um dos exemplos de como o recente crescimento da população de refugiados, migrantes, apátridas e retornados exigiu uma resposta institucional voltada para a governança migratória, de forma a promover o acolhimento e a integração local dessas pessoas. Nesse contexto, o município de Juiz de Fora se destaca por ser o terceiro maior do estado em recebimento de refugiados (dados de 2022).

Christofolletti (2021) declara que em Juiz de Fora, há aproximadamente 2,5 mil a três mil pessoas em situação de refúgio ou refugiadas, um enorme contingente que, neste momento, em sua maioria, vem da Venezuela, dadas as condições políticas em que o país vive. Quando esse quadro é composto por crianças e adolescentes, estes são encaminhados para a rede de educação pública da cidade. Nesta perspectiva, a escola Estadual Florindo Burnier, é uma das escolas com um número maior de migrantes venezuelanos acolhidos em Juiz de Fora.

O filósofo Derrida (1993) defendia a ideia de acolhimento ou “hospitalidade incondicional”. Para ele, o refugiado deveria ser acolhido com hospitalidade mesmo que não contribuísse diretamente com o desenvolvimento da sociedade que o acolheu. No entanto, as situações práticas da vida dos refugiados mostraram que sempre o refugiado colabora com o desenvolvimento da sociedade que o acolheu, seja por meio de suas habilidades e inteligência, sensibilidade, visão

de mundo e de trabalho influenciando diretamente na forma como a sociedade o vê e assimila suas contribuições. A educação escolar é um direito universal de todas as pessoas do mundo. O acesso de migrantes a ela e sua integração nas escolas e nas universidades pela estratégia de acolhimento como Soft Power, é um ato humanitário.

## TRAUMATISMO NO UNIVERSO DE MIGRANTES E REFUGIADOS

Na abordagem anterior, já falamos que é sempre comum supor que todos os migrantes e refugiados tem o mesmo percurso e seguem a mesma trajetória. Isso está praticamente longe de construir a verdade, tendo em vista que alguns regressam para os seus países respetivos, outros se integram na comunidade local, como o caso de refugiados reconhecidos juridicamente com um estatuto específico, e outros procuram a reinserção num país terceiro.

Tanto o ACNUR como a Assembleia geral das Nações Unidas, (2010), muitas crianças e jovens migrantes e refugiados foram separados de suas respectivas famílias e muitos deles conheceram traumas e várias situações de estresse extremo e precisam estar no meio escolar para estudar. A verdade é que, migrantes que se integram na comunidade local, tem praticado algumas atividades para a sua sobrevivência. Outros decidem prosseguir com seus estudos independentemente de situações psicossociais às quais estão confrontados.

Um dos grandes desafios que se tem observado em diferentes países nesse sentido, é a falta total de recursos de saúde mental para amparar migrantes que se encontram nessa situação de vulnerabilidade mental ou psicológica. Os professores precisam ser treinados para fazer face a essa situação pois, como falamos os

## SUMÁRIO

migrantes e refugiados sofreram múltiplas situações de estresse causadas por vários fatores como opressões políticas, religiosas, calamidades naturais ou guerras. Alguns foram torturados, perderam seus bens ou meios de subsistências, sofreram terror, ataques físicos ou violações.

Os sistemas educativos dos países de acolhimento, raramente tem tomado em consideração as necessidades de saúde mental dos migrantes e refugiados. Os professores muitas vezes estão mal preparados para apoiar crianças com transtornos de ansiedade e traumas, que são muitas vezes forçados a abandonar a escola. Esta realidade, é ignorada por muitos, a saber que, muitas vezes o migrante e refugiado vivem num mundo fechado devido à incerteza da sua condição de acolhido; um facto que provavelmente, tem causado também transtornos psicológicos.

## BARREIRAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE MIGRANTES E REFUGIADOS

Vários países europeus colonizaram o continente africano com línguas diferentes, entre eles: a França, a Inglaterra, o Portugal, a Espanha, a Itália entre outros. Nesse continente, muitos países adotaram o inglês, o francês o português e o espanhol como línguas oficiais e consequentemente, são línguas do ensino ou de instrução. A língua de instrução pode ser outra barreira à educação, pois, em algum momento, o sucesso acadêmico, depende estreitamente do ambiente linguístico (Bunar, 207).

Se aprender a língua do país acolhedor é essencial para comunicar com as pessoas que vivem no país de acolhimento e ajudar a fortalecer a autoestima, a autonomia e as competências, a educação escolar não é ministrada nem na língua materna dos

SUMÁRIO

migrantes, nem na língua em que já estudaram tendo em vista que outros vieram em países com realidades linguísticas diferentes. Os migrantes e refugiados oriundos de países francófonos, quando estudam em países lusófonos ou anglófonos por exemplo e vice versa, tem encontrados essas barreiras.

A falta de domínio de língua de instrução, pode dar origem a um sentimento de frustração, queda nos resultados escolares, e em última instância, o abandono escolar. Face a essa problemática, alguns países tem implementado a língua como ferramenta de acolhimento dando algumas formações de curta duração com o objetivo de ajudar migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade linguística.

De acordo com a nona consulta da UNESCO (2019) sobre a implementação da Convenção e recomendação relativa à luta contra a discriminação na educação, quase todos os países membros relataram que os recursos em línguas nacionais foram fornecidos aos migrantes e refugiados, para que pudessem retomar a escolaridade em seu novo país acolhedor. Línguas estrangeiras faladas pelos migrantes e refugiados são por vezes integradas como línguas de instrução em estabelecimentos de ensino. Os cursos de línguas são benéficos em todos os níveis de ensino, desde o ensino primário ao superior, para eliminar algumas barreiras no ensino.

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Nesta fase, optou-se por mostrar procedimentos metodológicos usados para alcançar os objetivos da pesquisa, assim como a natureza da pesquisa e as etapas de recolha de dados. Recordar que o estudo procurou responder à pergunta seguinte: de que modo os migrantes acedem à educação na escola estadual Clorindo Burnier? Para além dessa pergunta de partida, o estudo tem como objetivo

SUMÁRIO

geral de analisar o acesso à educação escolar de migrantes no Brasil na escola estadual Clorindo Burnier.

Nesta perspectiva, foram definidos os seguintes objetivos específicos: perceber as formas de acesso de migrantes à educação escolar; compreender o estado psicológico emocional de migrantes no seu processo de escolarização; identificar as possíveis barreiras de acesso à sua educação escolar. Baseando-se nesses objetivos, a pesquisa foi orientada com vista a obter respostas para as seguintes questões de investigação: Quais são as formas de acesso de migrantes à educação na escola estadual Clorindo Burnier? Como tem sido o estado psicoemocional de migrantes na sua escolarização? Que barreiras o migrante tem enfrentado no seu processo educativo?

## QUANTO À ABORDAGEM

No presente estudo relativamente à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso. Salientar que essa opção ou escolha, deveu-se ao interesse de desenvolver o estudo de forma mais adequada possível com vista a encontrar a melhor compreensão do fenômeno e do objeto em estudo. Porém, na ideia de Creswell (2002) a pesquisa qualitativa (corrente construtivista) diferentemente da quantitativa (corrente positivista) permite a maior compreensão do assunto.

## QUANTO AOS OBJETIVOS

A pesquisa quanto aos objetivos, pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. Assim sendo, a pesquisa desenvolvida, é exploratória, tendo em vista que se baseou principalmente no

problema levantado, coletando dados através das entrevistas aplicadas ao coletivo da direção, professores e alunos da Escola Estadual Clorindo Burnier, de modo a familiarizar-se com o problema com o objetivo de buscar uma análise muito bem detalhada.

## QUANTO À NATUREZA

No que concerne a pesquisa quanto à sua natureza, ela pode se enquadrar em vários tipos com por exemplo, básica ou aplicada. A pesquisa aplicada, visa responder e possivelmente resolver problemas práticos imediatos (Da Silva e Menezes 2001). Compreendendo o foco do problema da pesquisa levantado, quanto à natureza, esta pesquisa é praticamente básica, com o intuito de perceber o acesso de migrantes à educação escolar no Brasil.

## TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Com o objetivo de proceder ao desenvolvimento da pesquisa e perceber melhor as diferentes sensibilidades dos entrevistados, o estudo está bem inclinado nas narrativas dos elementos envolvidos, isto é, fez-se o uso da entrevista aos diferentes elementos, assim como a pesquisa bibliográfica. No que concerne a entrevista como técnica para recolher dados, é importante sublinhar que ela se baseou numa conversa puramente intencional, envolvendo mais pessoas, isto é, o entrevistador e os entrevistados, com a finalidade de obter informações através das suas narrativas. A conversa intencional referida aqui, implica a aquisição de informações ou dados com pessoas escolhidas tendo em conta a sua capacidade narrativa de factos nessa na instituição de ensino. ou melhor dizer, no local da pesquisa.

## UNIVERSO POPULACIONAL

A população ou universo, se constituiu numa unidade bem específica, através da qual, se adquiriu narrativas fidedignas. Assim sendo, e com esta realidade, a pesquisa teve como universo, os funcionários e alunos da escola.

## AMOSTRA

A amostra está considerada como um subconjunto da população, que, geralmente é feita numa proporção menor, tendo em vista que se trata de uma pesquisa centrada num paradigma interpretativa, com uma abordagem qualitativa. A criação da amostra se fundamentou na perspectiva de Marconi e Lakatos (2010), que consideram que uma amostra é constituída de elementos de população intencionalmente selecionada para ajudar na aquisição de dados requeridos pelo pesquisador, com vista a responder ao problema levantado na pesquisa para alcançar os objetivos traçados. Tendo em consideração esta abordagem, a pesquisa, teve uma amostra feita aleatoriamente e constituída principalmente por diretora adjunto, três professores e quatro alunos totalizando oito (08) elementos.

## ASPETOS ÉTICOS

No âmbito de sigilo acadêmico e com o intuito de garantir a privacidade ligada aos aspectos éticos, não se divulgou os nomes dos entrevistados na respectiva pesquisa. Os entrevistados participaram no estudo, de uma maneira livre, após um convite que foi eticamente e gentilmente elaborado pelo pesquisador.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente etapa consiste em apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos por meio das entrevistas e dos grupos de discussão. Para tal, criou-se temáticas constituídas por três (03) blocos de questionamentos, a partir dos quais são apresentados e discutidos os resultados apurados no processo de recolha de dados notadamente: formas de acesso de migrantes à educação escolar; o estado psicológico emocional de migrantes na sua escolarização; possíveis barreiras de acesso à sua educação escolar.

### SUMÁRIO

## FORMAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este bloco foi constituído a fim de perceber melhor a forma de acesso de migrantes à educação na Escola Estadual Clorindo Burnier. Questionados, tanto os professores como o coletivo da direção, especificamente na pessoa da diretora adjunta pedagógica, responderam que a estratégia que eles usam como forma de acesso à educação escolar, é o acolhimento de forma humana. Para a diretora adjunta, o acolhimento como forma de acesso na sua escola é feito de modo que os alunos migrantes se sintam integrados no sistema nacional de educação e na comunidade escolar local:

Na minha escola, a maioria dos alunos migrantes são venezuelanos. Quando eles chegam, são identificados e integrados no sistema educativo. São tratados com alteridade, amor e carinho como todos os outros alunos

da escola. Acredito que há ainda muito por ser feito para garantirmos que todos os nossos alunos migrantes vivam em paz, de modo a reconstruir futuramente suas vidas com dignidade; martelou a diretora adjunta da escola.

A mesma pergunta foi direcionada aos alunos migrantes e todos em unanimidade, responderam que são acolhidos de forma agradável sem discriminação: “Eu pensava que iam nos estranhar na escola porque não somos daqui, mas pelo contrário, somos olhados como os outros e gozamos do mesmo tratamento como os brasileiros, não somos acolhidos como alheios, temos os mesmos direitos”; afirmou uma aluna.

É de salientar que hoje, a hospitalidade tornou-se um fenômeno ambivalente. Essa ambivalência, nota-se na medida em que o mesmo migrante ou refugiado, é integrado na comunidade local, mas não goza do que é comum nessa comunidade. É a partir daí que muito tem questionado o conceito de comunidade e o verdadeiro sentido do “comum”, que seria de incluir o “outro que chega”, na convivência e em todos os sectores da vida social. Os depoimentos dos entrevistados acima expostos, mostram realmente que, os alunos migrantes são bem acolhidos e integrados na comunidade escolar sem discriminação.

Essa forma de acolhimento feita na Escola Estadual Florindo Burnier, vem reforçar o que dizia o filósofo Derrida (1993) que, os migrantes e as pessoas em situação de refúgio, deveriam ser acolhidos por serem pessoas e não pela utilidade que possam ter para a comunidade. Quanto a isso, o Brasil tem pautado em iniciativas públicas locais para a promoção da integração e proteção de migrantes, em pleno acordo com o documento da Unesco: *Refugiados: Superando preconceitos*, que preconiza a reparação de equívocos cristalizados sobre os migrantes forçados.

## SUMÁRIO

## ESTADO PSICO-EMOCIONAL DOS ALUNOS MIGRANTES NA ESCOLA

Neste bloco, procurou-se compreender como tem sido o estado psicológico emocional dos alunos migrantes na escola. Mediante a questão, os professores e o coletivo da direção, todos eles, em humanidade, responderam que alguns alunos tem mostrado um sentimento emocional sob ponto de vista diferenciado. Muitos afirmam querer voltar para seus países de origem quando terminar os problemas conflituais, e um número menor não quer o regresso para o seu respetivo país:

Ao meu entender, alguns alunos foram afetados pelos problemas conflituais do seu país de origem, que tem desequilibrado o seu nível de saúde mental. Na sala de aula, tem existido momento em que a gente observa a postura tão pensativa de um e outro aluno migrante. É claro que não é frequente, mas isso tem acontecido. Penso que temos que fazer alguma coisa para tentarmos remediar a essa situação emocional; afirmou uma professora.

Relativamente a essa afirmação da professora acima citada, é bom recordar, como já indicamos que, é sempre comum supor que todos os migrantes e refugiados tem o mesmo percurso e seguem a mesma trajetória. Mas isso está praticamente longe de ser a verdade, tendo em conta que alguns preferem integrar a comunidade de acolhida e outros preferem regressar para os seus países de origem, como foi o caso de uma aluna, migrante de 17 anos de idade, entrevistada, ela afirmou categoricamente que não queria regressar para o seu país: “eu não quero voltar para o meu país porque vi pessoas a morrer lá, tenho medo”.

Na mesma senda, outra menina de 16 anos, não quis se identificar como venezuelana. Mas pela mediação da direção, e em diálogo minucioso com ela, acabou declarando que sente vergonha: “eu

sinto vergonha pessoas saber que sou venezuelana porque o que se passa no meu país faz vergonha, e todo mundo assiste na televisão. Sinto vergonha minhas amigas me rirem”.

É bom lembrar que qualquer tipo de conflito generalizado numa sociedade, nunca foi bem vindo e bem visto, pois tem afetado mesmo as crianças de menor idade. O exemplo dessa menina de 16 anos, foi notório naquela escola onde este estudo foi realizado. Os conflitos separam as famílias, criam “stress” e provocam mortes. O ACNUR e a Assembleia geral das Nações Unidas, (2010), declaram que muitas crianças e jovens migrantes e refugiados foram separados de suas respectivas famílias e muitos deles conheceram traumas e várias situações de estresse extremo.

## BARREIRAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste último bloco de categorização, procurou-se identificar possíveis barreiras no processo de escolarização de migrantes naquela escola. Em diálogo com os diferentes entrevistados, identificou-se a língua portuguesa como barreira. Relativamente a este obstáculo, a direção da escola afirmou que tem um meio alternativo para ajudar os alunos migrantes que se encontram nessa situação de vulnerabilidade linguística: “nós temos um professor formado em comunicação, que nos ajuda a oferecer o português como língua de acolhimento aqui na nossa escola”.

Numa conversa com o professor, ele afirmou que, na verdade tem prestado esse apoio como voluntário sem esperar qualquer remuneração: “eu me sinto bem quando ajudo ao próximo, tenho feito esse trabalho com toda a vontade, e o resultado é fantástico. A prova disso, a mais distinguida em língua portuguesa em toda

escola, é uma migrante venezuelana”, afirmou o professor. Na mesma senda, a direção da escola confirmou essa informação com todos os documentos exibidos. Numa análise documental, a nossa pesquisa confirmou também os dados encontrados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o acesso à educação escolar de migrantes no Brasil na escola estadual Clorindo Burnier. Com efeito, a pesquisa foi desenvolvida em torno de três blocos de categorização de dados, a saber: formas de acesso de migrantes à educação escolar; o estado psicológico emocional de migrantes na sua escolarização; e possíveis barreiras de acesso à sua educação escolar.

Relativamente à forma de acesso de migrantes à educação na escola, todos os dados mostraram que a forma mais suave de acesso que a escola tem usado é o acolhimento com dignidade. Os alunos migrantes são acolhidos na escola sem nenhuma discriminação interseccional. São integrados no sistema nacional de educação, gozando do mesmo direito e tratamento como os nacionais. Os próprios alunos afirmaram que não tinham nenhum motivo de queixa sobre o seu acolhimento e mostraram uma grande satisfação.

No que concerne o estado psicológico emocional dos alunos migrantes na escola, os dados evidenciaram bem que alguns alunos foram separados das suas famílias devido aos problemas conflituais no seu respetivo país. Essa situação tem provocado um estado de estresse extremo. Para além dessa separação com as famílias, outros viram pessoas da sua comunidade a morrer, ato difícil para que uma criança suporte.

No que diz respeito às barreiras enfrentadas no processo de escolarização, os alunos migrantes mostraram uma grande satisfação

SUMÁRIO

pelo aprendizado do português como língua de acolhimento, ministrado por um professor voluntário. O que é incrível nesse aprendizado, uma venezuelana de 17, anos foi distinguida como melhor aluna em língua portuguesa na sua escola.

Contudo, após ter analisado os dados obtidos, os resultados do estudo revelaram que a Escola Estadual Clorindo Burnier, é altamente acolhedora na dimensão do soft power”; isto é, ela implementou um poder branda, suave e atrativo dentro da cooperação intercultural com migrantes, e através de um professor voluntario, conseguiu introduzir no seu programa extracurricular, o português como língua de acolhimento para ajudar o “outro que chega”: alunos migrantes em situação de vulnerabilidade linguística. A percepção que se faz do soft power da escola, é da ação de permanência do migrante na escola para desenvolver suas habilidades com o mesmo tratamento como o cidadão brasileiro.

Em termos de considerações finais, e respondendo à pergunta de partida sobre o modo de acesso de migrantes à educação na Escola Estadual Clorindo Burnier, o estudo concluiu que, apesar de ter acesso à educação e principalmente ao sistema nacional de educação variar de um país para outro, o acesso à educação na escola acima citada, é feita de forma hospitaleira que caminha para a premissa maior, que é a humanização e a dignidade dos migrantes como seres humanos.

Tendo em vista a problemática de estado psicológico emocional de alguns alunos migrantes, recomenda-se que haja treinamento de professores em matéria de saúde mental; pois é o professor que revitaliza toda ação pedagógica dentro de sala de aula, lidando com um mosaico de alunos oriundos de diferentes cantos, nacionais como internacionais, com todo tipo de stresse que a ironia do destino pode causar.

## REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução da Assembleia geral das nações unidas:** relativa ao direito à educação em situações de urgência. 64ª sessão, 30 de junho 2010.
- BUNAR, N. **Migration and education in Sweden:** integration of migrants in the Swedish school education and higher education system. Disponível em <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/migration-and-education-in-Sweden.pdf>. 2017.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988.
- CHRISTOFOLETTI, R.; BOTELHO, M. L. (Org.). **International Relations and Heritage:** patchwork in times of plurality. 1. ed. Genebra: Springer International Publishing, 2021. v. 1. 578p.
- CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS DE 1951. Assembleia geral das nações unidas de 14 de dezembro de 1950. **Serie tratados da ONU**, Nº 2545, vol. 189, p. 137.
- CRESWELL, J.; TROUT, K. **A decade of mixed methods writings:** a retrospective, University of Nebraska, 2002.
- DECLARAÇÃO DE NOVA YORK PARA REFUGIADOS E MIGRANTES DE 2016. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/declaracao-nova-york-refugiados-migrante/>.
- EVA, M. L. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- FERNANDES, J. E. C. **O homem é aquilo que a educação faz dele.** Porto, Portugal: Papiro ed. 2010.
- FRANÇOIS, D. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set. /dez. 2004.
- JACQUES, D. **Spectre de Marx :** L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale. Paris, France : Editions Galilei, 1993.
- JOSÉ, C. L. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.**  
3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

UNESCO. **Relatório de monitoramento Global sobre a Educação:** Migração e  
educação. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435> Paris,  
Unesco, 2010.

SUMÁRIO

# 9

*Fabiane Maia Garcia  
Elen Ariana Azevedo Cotrim*

## **O ACESSO DE JOVENS REFUGIADOS VENEZUELANOS AO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.9

## INTRODUÇÃO

O respectivo texto<sup>1</sup> tem como objetivo analisar o processo de acesso dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação do estado do Amazonas e verificar o que os dados quantitativos apresentam sobre o acesso escolar dos jovens refugiados venezuelanos em Manaus.

Nos últimos anos, a cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, tem recebido um intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos, com um número expressivo da população sendo reconhecida como refugiada pelo Estado brasileiro (Brasil, 2019). Em meio a esse intenso fluxo migratório, há também um número significativo de crianças, adolescentes e jovens que migram sozinhos. Na maioria das vezes, os jovens que chegam sozinhos à capital, escolhem o trabalho em detrimento dos estudos para poderem se sustentar e enviar dinheiro às suas famílias na Venezuela. Mediante o exposto, buscamos por meio deste trabalho discutir: como a rede estadual de educação em Manaus/AM tem se organizado para assegurar o direito à educação dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região?

No que tange ao percurso metodológico da pesquisa, o respectivo trabalho foi constituído a partir das pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada com o objetivo de conhecer os principais estudos acerca da temática, enquanto a pesquisa documental foi utilizada para analisar os instrumentos internacionais, nacionais e estaduais de proteção e garantia do direito à educação dos refugiados. Além desses, para situar o debate acerca do acesso escolar dos jovens refugiados foi utilizado o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) sobre a Educação dos Refugiados.

1 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam).

SUMÁRIO

De maneira didática, procuramos estruturar a discussão em cinco tópicos: o primeiro, intitulado “Normativas internacionais que tratam do direito à educação”, abordará os instrumentos normativos internacionais que embasam e justificam os direitos humanos, em especial o direito à educação. O segundo, intitulado “O contexto do acesso à educação dos refugiados no âmbito internacional”, propõe uma análise dos relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados no âmbito internacional. O terceiro, intitulado “Normativas brasileiras que tratam do direito à educação”, analisará como o Estado brasileiro, segundo as suas legislações internas, formuladas a partir dos diversos instrumentos normativos e acordos internacionais e regionais, assegura o direito à educação dos refugiados em seu território. No quarto, intitulado “Normativas estaduais que tratam do direito de acesso à educação das pessoas refugiadas em Manaus/AM”, discutiremos como o estado do Amazonas busca assegurar o direito à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana indocumentados na região.

Por fim, o quinto e último tópico, intitulado “O acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação em Manaus, capital do estado do Amazonas”, analisa e discute os dados levantados junto à SEDUC/AM, como forma de melhor verificar o processo de acesso à educação por meio da matrícula escolar de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação na cidade de Manaus.

## NORMATIVAS INTERNACIONAIS QUE TRATAM DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS REFUGIADOS

O reconhecimento da educação como um direito humano universal, inerente a todos, como conhecemos hoje, perpassa

SUMÁRIO

necessariamente pelo reconhecimento e universalização dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial (1945), sobretudo com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948). A DUDH (ONU, 1948) representa “[...] a primeira expressão internacional mundial de direitos aos quais todos os seres humanos são sujeitos de maneira inerente” (Moumné; Sakai, 2019, p. 15). Os direitos humanos são considerados direitos inerentes, pois pertencem “[...] a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição [...]” (UNICEF, s.d.). Além de inerentes, os direitos humanos, também são direitos universais “porque são detidos por todas as pessoas de forma igual, universal e permanente” (Monteiro; Souza, 2023, p. 2).

Nesse contexto, um direito humano universal e de fundamental importância assegurado a todos pela DUDH (ONU, 1948) é o direito à educação. Em seu preâmbulo, especificamente no oitavo parágrafo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948) expressa que todos os povos e todas as nações devem se esforçar, por meio do ensino e da educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (ONU, 1948). Ao reconhecer a educação como um direito humano universal e de fundamental importância para todas as pessoas, a DUDH (ONU, 1948) confere à educação um papel importante na construção de uma nova ordem internacional, pautada no respeito aos direitos humanos (Borges, 2015).

A DUDH de 1948, além de representar um marco significativo em relação à proteção e garantia dos direitos humanos em nível internacional, também serviu de base para a criação e implementação de diversas normativas em todo o mundo. O Quadro 1, apresenta as principais normativas que asseguram o direito à educação em nível internacional.

**Quadro 1 – Normativas internacionais que asseguram o direito à educação**

NORMATIVAS	ARTIGOS
Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948)	Em seu artigo 26, item 1, a DUDH (ONU, 1948) determina que toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no estágio fundamental e elementar. A educação elementar deve ser compulsória (ONU, 2018, art. 26, item 1).
Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais de 1950 (ONU, 1950)	O Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais de 1950 (ONU, 1950), em seu artigo 2º, além de determinar que o direito à educação não pode ser negado a ninguém, também reconhece e reforça os princípios preconizados pela DUDH (ONU, 1948) sobre a educação como um direito inerente a todos os seres humanos, uma vez que o seu texto expõe que a "ninguém" pode ser negado (ONU, 1950, art. 2º).
Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ONU, 1951)	A Convenção de 1951 (ONU, 1951) determina que os Estados darão tratamento o mais favorável possível aos refugiados, e em todo o caso não menos favorável do que aquele que é dado aos estrangeiros, quanto aos graus de ensino além do primário, ao acesso à educação, bem como "[...] ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo" (ONU, 1951, art. 22, itens 1, 2).
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966)	O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966 (ONU, 1966), afirma em seu artigo 13, § 1, que "os Estados-partes signatários do presente Pacto reconhecem o direito à educação de todos [...]". No § 2º, afirma que os Estados-partes, com o objetivo de assegurar o pleno exercício do direito à educação, em seu item 1, estabelece que a educação deverá ser obrigatória e gratuita para todos. Já no item 2, determina que a educação secundária técnica e profissional deverá tornar-se acessível para todos, por meios apropriados e pela implementação gradativa do ensino do ensino gratuito. Por fim, no item 4, destaca que os Estados-partes, na medida do possível, devem fomentar e intensificar a educação de base para aquelas pessoas que não receberam ou não concluíram o ciclo completo de educação primária (ONU, 1966, art. 13, §1 e §2, itens 1, 2 e 4).
"Protocolo de San Salvador" de 1988 (OEA, 1988)	O Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" de 1988 (OEA, 1988), em seu artigo 13, itens 1 e 2, assevera que a educação é um direito de todos e deve ser orientada para o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo que todos tenham a possibilidade de conseguir uma vida digna e participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista (OEA, 1988, art. 13, itens 1 e 2).

SUMÁRIO



SUMÁRIO

<p>Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989)</p>	<p>A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989), em seu artigo 28, afirma que os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem “[...] tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; estimular o ensino secundário, incluindo o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis para todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário [...]” (ONU, art. 28, item 1).</p>
<p>Pacto Global para a Migração de 2018 (ONU, 2018)</p>	<p>O Pacto Global (ONU, 2018) é um documento não vinculativo que tem como base um conjunto de princípios e objetivos, que se coadunam com os objetivos e metas a serem alcançadas até 2030, por meio da Agenda 2030. Isso significa que quem adere ao Pacto Global de 2018 também assume o compromisso de contribuir para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>2</sup> indicados pelas Nações Unidas (ONU) para a Agenda 2030. Em relação à educação, o ODS 4, item 4.5, tem como meta até 2030 “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (MUNDO, 2016, p. 25).</p>

Fonte: elaboração própria (2024), com base na ONU e OEA (1950; 1951; 1966; 1988; 1989; 2018).

Ao analisar os artigos das normativas dispostas no Quadro 1, podemos inferir que, no âmbito educacional, a DUDH (ONU, 1948) também se tornou imprescindível para a proteção e garantia do direito à educação, influenciando a criação de diversas normativas internacionais de proteção do direito à educação em vários níveis.

Vale ressaltar que os direitos afirmados na supracitada Declaração de 1948 abrange todas as pessoas, inclusive as refugiadas, visto que ela declara que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção [...]” (ONU, 1948, art. 7º), independentemente de “[...] de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de

2 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) buscam assegurar os direitos humanos de todas as pessoas. De forma geral, os ODS são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, lutar contra a desigualdade e a injustiça, alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas, agir contra as mudanças climáticas, bem como enfrentar outros dos maiores desafios de nossos tempos.

opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ONU, 1948, art. 2º). Dessa forma, o direito à educação afirmado na DUDH (ONU, 1948) também se estende às pessoas refugiadas.

Embora exista uma gama de normativas, com vistas a assegurar os direitos humanos, em especial o direito à educação, elas por si só não garantem a efetividade desse direito, pois, conforme Garcia (2014), muitas vezes o direito assegurado na forma da lei está restrito ao manifesto como parte da política pública e, necessariamente, não garante de forma efetiva o atendimento às previsões estabelecidas na forma da lei.

Partindo da premissa, discutiremos a seguir o contexto do acesso educacional dos jovens refugiados, no âmbito internacional, com base nos relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), como forma de verificar o acesso dos refugiados à educação e poder constatar ou refutar o que foi mencionado por Garcia (2014).

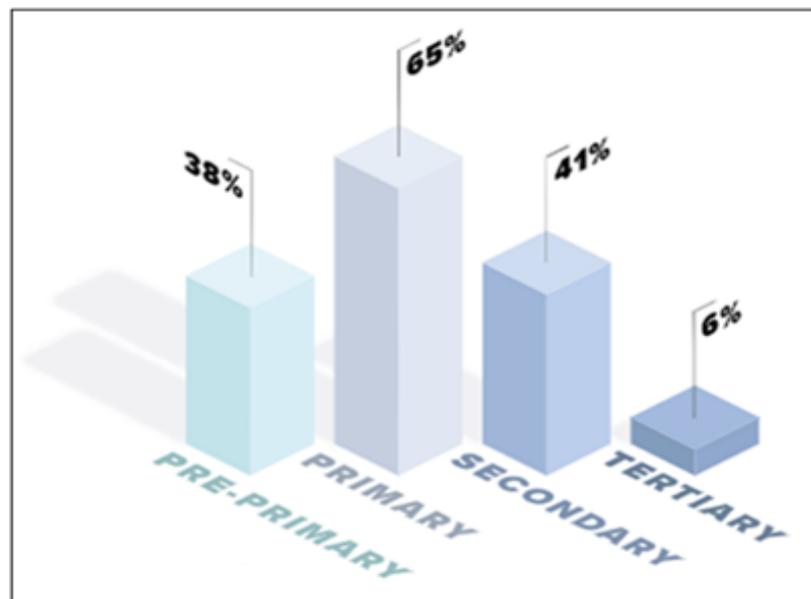
## O CONTEXTO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DOS REFUGIADOS NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Como discutido anteriormente, a educação é um direito humano universal e inerente a todo ser humano, assegurada por diversos instrumentos normativos e tratados internacionais e regionais. Apesar de ser um direito garantido para todos, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, situação financeira, entre outros, muitos refugiados no mundo inteiro têm enfrentado barreiras significativas no acesso à educação. Em consonância com o exposto, o relatório do

ACNUR sobre a Educação dos Refugiados: *"Unlocking Potencial: The Right to Education and Opportunity*, de 2023, evidencia que, de 14,8 milhões de crianças refugiadas no mundo, mais de 7 milhões não tem acesso à educação (UNHCR/ACNUR, 2023).

De acordo com os dados fornecidos por mais de 70 países<sup>3</sup> de acolhimento da população refugiada, a taxa média bruta de matrícula dos refugiados para o ano letivo de 2021-2022, foi de 38% para a pré-escola, 65% para o ensino fundamental, 41% para o ensino secundário e 6% para o ensino superior (Figura 1).

**Figura 1** - Taxa média bruta de matrícula dos refugiados para o ano letivo de 2021-2022



Fonte: UNHCR/ACNUR (2023).

3 Turquia, Uganda, Etiópia, Bangladesh, Paquistão, Congo, entre outros (UNHCR/ACNUR, 2023). Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>.

SUMÁRIO

Ao analisar esses dados, é possível verificar que a maioria dos estudantes refugiados estão matriculados nos níveis mais baixos de ensino, enquanto uma pequena minoria segue para os níveis mais altos. A esse respeito, Filippo Grandi, Alto Comissariado da ONU para Refugiados, afirma que: quanto mais se sobe na escada educacional, maior é a queda nos números de matrícula (UNHCR/ACNUR, 2023). Isso ocorre porque, à medida em que as crianças crescem, as barreiras no acesso à educação se tornam mais difíceis de serem superadas (UNHCR/ACNUR, 2019).

Para os jovens, a etapa do ensino médio é uma fase crucial, revelando um processo de desenvolvimento físico e emocional e, ao mesmo tempo, de transição para a vida adulta. É um período em que os jovens estão começando a assumir responsabilidades e aprendendo a fazer escolhas que os levam para a próxima etapa de suas vidas, seja no acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho. Apesar de ser uma etapa essencial para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, muitos jovens refugiados enfrentam barreiras significativas para a efetivação desse direito.

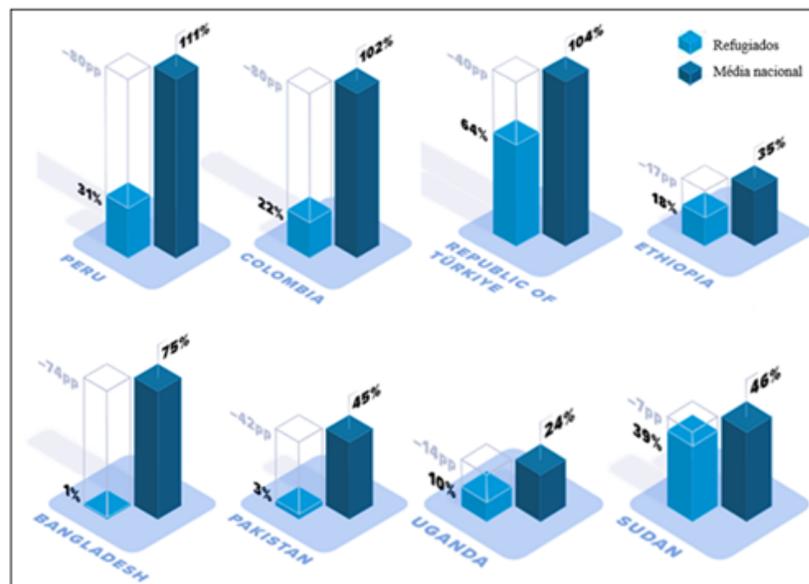
Em relação à desigualdade de gênero no acesso à educação entre homens e mulheres refugiadas, o relatório do ACNUR – *“Coming Together for Refugee Education”*, de 2020 – aponta que as meninas refugiadas têm menos acesso à educação do que os meninos, e que estas ainda possuem metade da probabilidade de se matricular no nível secundário (UNHCR/ACNUR, 2020). Partindo dessa premissa, cabe mencionar que, após três anos da publicação do relatório referido o relatório: *“Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity”* de 2023 evidencia que, em muitos países, a paridade de gênero no acesso à educação entre homens e mulheres refugiados ainda não foi alcançada (UNHCR/ACNUR, 2023).

Já a desigualdade de gênero no acesso à educação entre estudantes refugiados e seus pares não refugiados, ditos nacionais,

SUMÁRIO

também segundo o relatório do ACNUR: *"Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity"*, de 2023, evidencia uma disparidade significativa. De acordo com o documento, a média global das taxas brutas de matrículas para os estudantes nacionais no ensino primário foi de 103% para os homens e 101% para as mulheres, enquanto para os estudantes refugiados, foi de 63% e 61%. É importante mencionar que, para o ensino médio, estas diferenças são ainda maiores. Ademais, o relatório ainda destaca que, nos países onde há um rendimento médio alto com grandes populações refugiadas, as taxas médias brutas de matrícula dos estudantes nacionais são superiores a 100%, enquanto para os estudantes refugiados e venezuelanos deslocados no estrangeiro é menos da metade (UNHCR/ACNUR, 2023) (Figura 2).

**Figura 2 – Taxa média bruta de matrícula dos nacionais e refugiados, no ensino secundário**

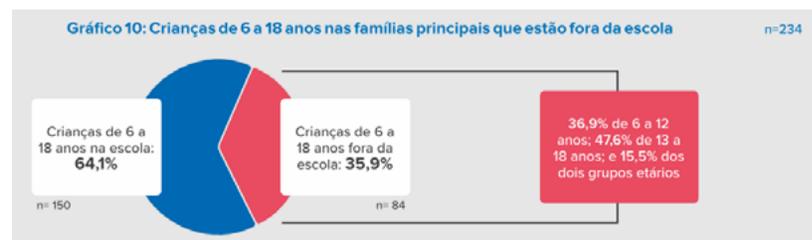


Fonte: UNHCR/ACNUR (2023).

SUMÁRIO

No Brasil, no período em estudo (2016-2022), o refúgio foi dado predominantemente aos cidadãos venezuelanos, concentrando-se em maior número em três estados da região Norte que compõem a região amazônica. Entre os principais estados, podemos destacar o de Roraima (41,6%), que concentrou o maior número, seguido pelo Amazonas (11,3%) e pelo Acre (3,3%) (Junger *et al.*, 2023). Segundo o relatório do ACNUR: “Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral”, de 2022, de 55,8% das famílias venezuelanas entrevistadas na cidade de Manaus, em 2022, 35,9% têm filhos e filhas entre 6 e 18 anos fora da escola (Irnaldo, 2022), demandando do poder público providências em relação ao acesso destes à educação (Figura 3).

**Figura 3 -** Porcentagem de crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus fora da escola



Fonte: ACNUR (2022).

Diante desse breve contexto de violação dos direitos humanos, no qual mais de 7 milhões de refugiados em idade escolar não tem acesso à educação, conforme os dados apresentados por mais de 70 países de acolhimento da população em destaque, discutiremos a seguir como o Estado brasileiro, segundo as suas legislações internas, tem buscado assegurar o direito de acesso à educação das pessoas refugiadas em seu território, em particular dos refugiados de nacionalidade venezuelana que se encontram em maior número sob a sua proteção.

## NORMATIVAS BRASILEIRAS QUE TRATAM DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Brasil é um dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) que, embasados nos diversos instrumentos normativos e tratados internacionais e regionais, realizam modificações em suas legislações internas. No âmbito educacional, o Estado brasileiro possui diversas legislações que asseguram o direito à educação de todas as pessoas em seu território, a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988), que redemocratizou o Brasil.

A CRFB (Brasil, 1988), assim como a DUDH (ONU, 1948), serviu de base para a criação de diversas normativas, com vistas a dar um ordenamento para cada direito social. O Quadro 2 apresenta as normativas brasileiras que asseguram o direito à educação e orientam o atendimento educacional das crianças, adolescentes e jovens em seu território (Quadro 2).

**Quadro 2 - Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação**

NORMATIVAS	ARTIGOS
Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988)	A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, declara que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la em colaboração com a sociedade, de modo que o educando tenha o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205). No artigo 206, incisos I, IV, VII e IX, assevera que o ensino será ministrado com base em princípios, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, entre outros (Brasil, 1988, art. 206, inc. I, IV, VII e IX).

SUMÁRIO

<p>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990)</p>	<p>Em consonância com o artigo 205 da CRFB (Brasil, 1988), o ECA (Brasil, 1990) determina em seu artigo 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar os direitos da criança, incluindo o direito à educação (Brasil, 1990, art. 4º). No artigo 5º, determina que nenhuma criança ou adolescente “[...] será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 5º). No artigo 53, Inciso I, determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, de se desenvolver plenamente para o pleno exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho e, para tanto, a educação deve ser assegurada em condição de igualdade para o acesso e permanência na escola [...] (Brasil, 1990, art. 53, Inc. I). Já em seu artigo 54, inciso VII, § 1º, assevera que “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Em seu § 2º declara que “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1990, art. 54, inc. VII, § 1º e § 2º).</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada através da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996)</p>	<p>Em consonância com o artigo 206 da CRFB (Brasil, 1988), a LDBEN (Brasil, 1996) expressa em seu artigo 2º que a educação, dever do Estado e da família, tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º). No artigo 3º, incisos I, VI, IX e XIII, determina que o ensino será ministrado com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, entre outros (Brasil, 1996, art. 3º, inc. I, VI, IX, XIII).</p>

Fonte: elaboração própria (2024), com base em Brasil (1988; 1990; 1996).

Conforme as legislações mencionadas no Quadro 2, o Estado brasileiro tem o dever de incentivar, promover e garantir que todos em seu território tenham acesso à educação para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação será assegurada para todos, em condição de igualdade, tanto para o acesso como para a permanência na escola (Brasil, 1988; 1990; 1996).

No âmbito específico da lei que assegura o direito de acesso à educação das pessoas refugiadas sob a proteção do Estado brasileiro, podemos destacar as seguintes normativas dispostas no Quadro 3:

**Quadro 3 – Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação dos refugiados**

NORMATIVAS	ARTIGOS
<p>Lei do Refugiado, instituída pela Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.</p>	<p>A Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), em seu artigo 43, determina que “[...] a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares” (Brasil, 1997, art. 43). No artigo 44, a Lei do Refugiado assevera que a situação desfavorável dos refugiados deve ser levada em consideração, quando solicitado o reconhecimento de certificados e o reconhecimento da condição de residente. O ingresso dos refugiados nas diversas instituições de ensino deverá ser facilitado para todos (Brasil, 1997, art. 44).</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 03, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012), que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.</p>	<p>A Resolução nº 3 de 2012 (Brasil, 2012), em seu artigo 1º, determina que as crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença (Brasil, 2020, art. 1º). No artigo 3º, estabelece que os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável (Brasil, 2012, art. 3º).</p>
<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.</p>	<p>A Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que dispõe de princípios que visam tratar da questão do atendimento educacional de crianças, adolescentes e jovens em situação de mobilidade. O referido documento estabelece metas a serem alcançadas no que concerne à universalização da educação, superação das desigualdades educacionais e, também sobre o respeito aos direitos humanos.</p>

<p>Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.</p>	<p>A Resolução nº 1 de 2020 (Brasil, 2020), em seu artigo 1º, determina que o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica no Brasil, deve ser assegurada, mesmo sem a documentação comprobatória escolar anterior e sem discriminação em razão de sua nacionalidade ou condição migratória. Além disso, o § 1º do referido artigo expressa que a matrícula escolar, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches (Brasil, 2020, art. 1º).</p>
---	---

*Fonte: elaboração própria (2024), com base em Brasil (1997; 2012; 2014; 2020).*

## SUMÁRIO

Vale ressaltar que o artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988), em consonância com o artigo 7, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948), afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, art. 5º). Ao considerar que todos são iguais perante a lei, o Estado brasileiro assegura aos nacionais e aos estrangeiros (sejam eles migrantes, refugiados, apátridas ou solicitantes de refúgio), a mesma proteção e inviolabilidade de seus direitos, em especial o direito à educação, um dos assuntos cruciais deste trabalho.

No Brasil, o acesso à educação básica é considerado um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão acionar o poder público para exigir o seu cumprimento, e ao Estado a obrigação de promovê-lo. Por ser um direito público subjetivo, o acesso à educação básica no país é obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Além disso, conforme foi discutido nas legislações acima, o não oferecimento pelo Poder Público (federal, estadual e municipal) ou até mesmo a sua oferta irregular, implica responsabilidade da autoridade competente. Em outras palavras, a oferta irregular ou até mesmo a falta de oferta, pode e deve ser punida conforme a lei vigente, visto que o Estado brasileiro assegura que qualquer atentado, por ação ou omissão aos direitos fundamentais da criança ou do adolescente, deve ser punido na forma da lei vigente.

SUMÁRIO

Conforme os estudos de Silveira (2008), uma das possibilidades de fazer valer o direito à educação, quando comprovada a negligência, é recorrer ao sistema de justiça, seja por meio da atuação do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Advocacia ou da Defensoria, para exigir que o Estado promova esse direito, conforme os princípios estabelecidos nas normativas.

De acordo com a CRFB (Brasil, 1988) e a Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), o Estado, juntamente com a família e a sociedade, tem o dever de assegurar o direito à educação da criança e do adolescente. Partindo dessa premissa, o artigo 54, da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), determina que o dever do Estado com a criança e ao adolescente será efetivado mediante a garantia dos critérios dispostos no Quadro 4:

**Quadro 4 - Incumbências do Estado brasileiro, a partir da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990)**

INCISOS	DEVERES DO ESTADO BRASILEIRO
I	Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II	Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
VI	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
VII	Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente; § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

*Fonte: elaboração própria (2024), com base na Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990)*

Dessa maneira, o Estado brasileiro, conforme as suas legislações internas, visa assegurar o direito de todas as pessoas à

SUMÁRIO

educação, incluindo as pessoas migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio em seu território. Em síntese, os artigos das leis mencionadas no quadro 2, refletem o compromisso do Brasil com a comunidade internacional e as pessoas refugiadas sob a sua proteção. Entretanto, apesar da existência desses documentos, “[...] prevalece uma grande distância entre a declaração dos direitos e sua plena efetivação para todos” (Silveira, 2008, p. 540).

Em consonância ao exposto, muitos dos refugiados de nacionalidade venezuelana que entraram no Brasil e se fixaram em maior número em três estados da Região Norte enfrentam barreiras significativas no cumprimento do seu direito de acesso à educação, visto que muitas instituições de ensino na região exigiam a documentação para a efetivação da matrícula escolar. Nesse sentido, conforme Garcia, Cotrim e Vasconcelos (2023), a falta de documento ou de sua tradução, teoricamente superada na legislação, infelizmente se tornou um desafio, tanto para o acesso à educação dessa população como para a democratização da educação brasileira na região.

Partindo dessa premissa, discutiremos a seguir, como o estado do Amazonas, segundo as diversas legislações mencionadas neste trabalho, assegura o direito de acesso à educação dos refugiados venezuelanos que estabeleceram residência em Manaus, Amazonas.

## NORMATIVAS ESTADUAIS QUE TRATAM DO DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS REFUGIADAS NO ESTADO DO AMAZONAS

O estado do Amazonas, com vistas a superar os desafios no acesso à educação dos refugiados venezuelanos indocumentados

SUMÁRIO

na região, implementou o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018). Contudo, o documento estipulava um período para a sua vigência, especificamente no período entre 2018-2020. Passados 2 anos, após o término da vigência do Decreto nº 39.317 de 2018, o estado do Amazonas promulgou, no dia 30 de setembro de 2024, a Lei nº 7.089 (Amazonas, 2024), que dispõe sobre a Política Estadual de Proteção e Direito de Matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio, com idade até 16 (dezesesseis) anos, nas redes públicas de educação básica no âmbito do Estado do Amazonas. No entanto, vale ressaltar que a educação básica obrigatória e gratuita no Brasil é assegurada dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, conforme o artigo 4º, inciso I, da LDBEN (Brasil, 1996). Isso consequentemente evidencia uma certa fragilidade dessa normativa, que incide diretamente na seguridade do direito à educação dos jovens refugiados na região e na democratização da educação brasileira.

Sobre o direito de acesso à educação dos refugiados por meio da matrícula nas instituições de ensino na rede estadual de educação em Manaus/AM, a Lei nº 7.089 de 2024, em seu artigo 1º, determina que as crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio, com idade até 16 (dezesesseis) anos, tem assegurado o direito de matrícula nas redes públicas de educação básica do Estado do Amazonas, sem requisito de documentação escolar comprobatória e sem discriminação em razão de sua nacionalidade ou condição migratória. No parágrafo § 1º, do referido artigo, a Lei nº 7.089 de 2024 estabelece que “a matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, de acordo com a disponibilidade de vagas, em escolas e creches” (Amazonas, 2024, art. 1º, § 1º).

Para alcançar tal objetivo, a Lei nº 7.089 de 2024 (Amazonas, 2024), em seu artigo 1º, § 3º, inciso I e II, § 4º, § 5º e § 6º, determina que o dever do Estado (com a criança, o adolescente e o jovem migrante, refugiado, apátrida ou solicitante de refúgio) será efetivado

mediante a garantia de não obstrução do seu direito à educação. Portanto, não consistirá em óbice à matrícula escolar (Quadro 5).

**Quadro 5 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 7089 de 2024 (Amazonas, 2024)**

PARÁGRAFOS	DEVERES DO ESTADO DO AMAZONAS
§ 3º	I – a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e II – a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados (Amazonas, 2024, art. 1º, § 3º, inc. I, II).
§ 4º	A matrícula em instituições de ensino de crianças estudantes estrangeiras na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade (Amazonas, 2024, art. 1º, § 4º).
§ 5º	Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (Amazonas, 2024, art. 1º, § 5º).
§ 6º	O processo de avaliação/classificação será feito, preferencialmente, na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino definirem esse atendimento (Amazonas, 2024, art. 1º, § 6º).

*Fonte: elaboração própria (2024), com base na Lei nº 7089 de 2024 (Amazonas, 2024).*

Em síntese, a criação dessas normativas reflete uma certa preocupação do Estado em assegurar o direito à educação, tanto dos refugiados como dos migrantes, apátridas e solicitantes de refúgio na região. Embora representem um marco significativo, essas normativas por si só não garantem o direito à educação das pessoas refugiadas na região, pois, como bem evidencia o relatório do ACNUR de 2022, 35,9% das famílias venezuelanas entrevistadas em Manaus, têm filhos e filhas entre 6 e 18 anos de idade fora da escola (Irnaldo, 2022). Logo, os dados salientam que, mesmo após a implementação do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas,

2018), um número significativo de crianças, adolescentes e jovens refugiados, que residem em Manaus, não têm acesso à educação, isto é, estão fora da escola.

Partindo da premissa de que, mesmo com a criação dessas normativas, 35,9% das famílias venezuelanas que residem em Manaus têm filhos e filhas entre 6 e 18 anos de idade, fora da escola, discutiremos a seguir os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) do estado do Amazonas, a fim de verificar como a rede estadual de ensino em Manaus, segundo as diversas normativas nacionais e estaduais, tem assegurado o direito de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio.

## SUMÁRIO

### O ACESSO DE JOVENS REFUGIADOS VENEZUELANOS AO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MANAUS, CAPITAL DO ESTADO DO AMAZONAS

O acesso à educação básica na rede estadual de ensino no Amazonas, conforme a SEDUC/AM, se dá por meio da reserva de vaga realizada através do Portal de Matrículas. A reserva de vaga é feita mediante ao preenchimento de um formulário na plataforma do Governo. Após essa reserva, o responsável legal pelo estudante menor de idade ou o estudante maior de 18 anos deverão comparecer à escola onde foi feita a reserva, munido da documentação escolar comprobatória, no prazo de até três dias úteis para efetivar a matrícula (SEDUC/AM, 2024). Nesse contexto, o Quadro 6 apresenta detalhadamente quais os documentos necessários para a efetivação da matrícula escolar (Quadro 6):

**Quadro 6 – Documentos exigidos pela SEDUC/AM para efetivação da matrícula escolar no Amazonas**

<b>DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA ESCOLAR</b>	
a.	Comprovante de escolaridade original: guia de transferência, Histórico Escolar, Declaração de transferência (com validade de 30 dias) – caso o candidato venha da rede particular, federal, de outro estado ou municipal do interior do estado;
b.	Certidão de nascimento (original e cópia);
c.	CPF e RG (original e cópia);
d.	Dois fotos 3X4 recentes do estudante;
e.	Documento de identificação com foto (original e cópia) do responsável pela matrícula do estudante menor de idade.

*Fonte: elaboração própria (2024), com base na SEDUC/AM (2024).*

Contudo, cabe aqui ressaltar que muitos dos estudantes refugiados venezuelanos que migram para o Brasil não têm a documentação ou a possui de forma incompleta ou necessita de tradução. Como dito anteriormente, um dos principais desafios que os refugiados enfrentam ao tentarem obter acesso à educação por meio da matrícula escolar é a falta de documento ou a tradução dele. Os refugiados, ao buscarem refúgio em outro país, frequentemente estão saindo de situações que, além de violarem seus direitos humanos fundamentais, colocam suas vidas em perigo e, por isso, não têm a oportunidade de obter documentos antes de abandonarem seus países de origem. Além disso, retornar ao país de origem para tentar obter esses documentos, além de perigoso, é impossível devido à perseguição que eles enfrentam.

No que tange à matrícula escolar dos estudantes refugiados que possuem o Cadastro de Pessoa Física (CPF) ou a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) – antigo Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) –, a SEDUC/AM afirma que o cadastro e a reserva de vaga podem ser feitos por meio do Portal de Matrícula (Figura 4).

**Figura 4** – Portal de matrículas das redes municipais e estaduais de educação do Amazonas



Fonte: SEDUC/AM (2024)\*.

Para os estudantes refugiados indocumentados, isto é, que não possuem a documentação exigida pela SEDUC/AM para a matrícula escolar, a reserva de vaga deve ser realizada, presencialmente, em qualquer escola estadual ou em uma das Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), ou até mesmo nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Vale ressaltar que os procedimentos mencionados também servem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com os períodos do calendário de matrícula (SEDUC/AM, 2024). Contudo, é importante mencionar que a SEDUC/AM não expressa como se dá o processo de matrícula dos estudantes refugiados indocumentados.

Uma hipótese levantada sobre o processo de matrícula escolar de estudantes refugiados indocumentados é que os pais ou responsáveis por eles tenham realizado uma autodeclaração do ano ou série da criança ou adolescente, seguida por uma prova simulada para a verificação das competências e habilidades desenvolvidas

SUMÁRIO

por ele/ela, de acordo com a base de conteúdo aplicada no Brasil inteiro – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a prova simulada, o estudante refugiado é avaliado e nivelado para poder ingressar na rede de ensino brasileira. Esse procedimento, conforme a UNESCO (2020), está previsto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN) de 1966 (Brasil, 1966) e em resoluções nos níveis estadual e municipal.

Ademais, para o estudante refugiado de nacionalidade venezuelana que chega ao Brasil com a documentação do Ensino Fundamental cursado na Venezuela para se matricular na etapa do ensino médio, os estudos realizados por Cotrim (2024) evidenciam que a SEDUC/AM realiza a equivalência da documentação, e, logo após, o estudante é encaminhado para o ano escolar de referência da sua documentação e, por fim, matriculado. Já para os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a SEDUC/AM regulariza a situação destes estudantes por meio da realização de uma Prova Escrita, que é feita na própria Sede da SEDUC/AM. Cotrim (2024) ainda afirma que, apesar de o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), a Resolução CNE/CEB nº 01, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) e a Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024) estabelecerem que a prova deve ser feita na língua materna do estudante, a Secretaria Estadual de Educação não expressa como a prova vem sendo realizada, se no idioma espanhol ou português do Brasil.

Para o estudante refugiado de nacionalidade venezuelana, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, que cursou parte do ensino médio na Venezuela e chegou ao Brasil com a documentação incompleta ou sem equivalência, a SEDUC/AM realiza o Exame Supletivo (Provão Eletrônico), através do Sistema Eletrônico de Avaliação-SEA. Já com os estudantes de 18 anos mais no ensino médio, a situação é regularizada através de provas, que são realizadas nos 4 Polos e na própria Sede da SEDUC/AM. Vale ressaltar que, assim como no caso anterior citado no parágrafo antecedente, a Secretaria Estadual de Educação também não expressa em qual idioma a prova vem sendo

realizada (Cotrim, 2024). Dessa maneira, a Secretaria de Estado e Educação e Desporto (SEDUC) tem buscado assegurar o acesso à educação dos refugiados venezuelanos na região.

O trabalho de Cotrim (2024) apresenta a soma total de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação em Manaus. Segundo a autora, o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados venezuelanos, no período entre 2016 e 2022, chegou a 11.959 matrículas. Desse total, 3.697 matrículas foram realizadas na etapa do ensino fundamental I, 4.612, na etapa do ensino fundamental II e 3.650 na etapa do ensino médio (Quadro 7).

**Quadro 7** – Quantitativo de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação em Manaus/AM, no período entre 2016 e 2022

ETAPA DE ENSINO	ANO							TOTAL
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Ensino Fundamental I	7	34	82	439	932	965	1.238	3.697
Ensino Fundamental II	16	42	101	498	1.219	1.208	1.528	4.612
Ensino Médio	6	27	67	347	880	1.047	1.276	3.650
<b>Total Geral</b>	<b>29</b>	<b>103</b>	<b>250</b>	<b>1.284</b>	<b>3.031</b>	<b>3.220</b>	<b>4.042</b>	<b>11.959</b>

Fonte: Cotrim (2024).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 7, verifica-se não apenas um aumento no número de matrículas, no período entre 2016 e 2022, mas também uma discrepância no número de matrículas iniciais entre a etapa do ensino fundamental II e a etapa do ensino médio – fim da educação básica. Conforme os dados do quadro 7, a etapa do ensino médio fechou o período analisado com 3.650 matrículas, uma diferença de 962 matrículas a menos que a etapa do ensino fundamental II, que fechou o período analisado com 4.612

## SUMÁRIO

matrículas. Se somadas as duas etapas do ensino fundamental (I e II), é possível verificar uma diferença exorbitante de 1.279 matrículas.

Diante do exposto, pode-se constatar que, à medida que as crianças sobem de nível, o número de matrícula escolar diminui. A esse respeito, Filippo Grandi, Alto Comissário da ONU para Refugiados, afirma que “[...] quanto mais se sobe na escada educacional, maior é a queda nos números, porque as oportunidades de estudar no nível secundário e superior são limitadas”. De acordo com o relatório do ACNUR: *“Stepping Up: Refugee Education in Crisis”*, de 2019, isso ocorre porque à medida em que as crianças crescem, as barreiras no acesso à educação se tornam mais difíceis de serem superadas (UNHCR/ACNUR, 2019). No caso dos jovens, é importante mencionar que muitos acabam escolhendo o trabalho em detrimento dos estudos para poderem se sustentar.

Ademais, os dados do Quadro 7 evidenciam que houve um aumento no número de matrículas iniciais feitas por estudantes refugiados venezuelanos entre os anos de 2016 e 2017, saltando de 29 matrículas para 103. Por sua vez, entre os anos de 2018 e 2022, o número de matrículas iniciais cresceu exponencialmente, saltando da casa da centena para a casa de milhar, isto é, de 250 para 4.042 matrículas.

Uma hipótese levantada por Cotrim (2024) acerca desse aumento no número de matrícula é que, em virtude do reconhecimento da grave e generalizada violação dos direitos humanos dos cidadãos venezuelanos, por meio da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019), que concedeu o tratamento de refugiado a todo cidadão venezuelano que abandonou o país da Venezuela, bem como a criação do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe das orientações para a matrícula escolar dos refugiados venezuelanos indocumentados no Brasil e no Amazonas, um número maior de crianças e adolescentes refugiados

SUMÁRIO

tiveram acesso à educação no estado. Contudo, tendo em vista que, para ter acesso aos serviços básicos no Brasil é necessário estar em situação migratória regular, Cotrim (2024) afirma que esse número de matrícula pode não corresponder à demanda existente, visto que ainda pode haver estudante sem documentação na região.

Ao ampliar um pouco mais a lente para verificar a situação da juventude refugiada na região, é possível verificar que, no período entre 2016 e 2022, o número total de jovens refugiados matriculados inicialmente na etapa do ensino médio chegou a 3.650 matrículas (Quadro 8).

**Quadro 8** – Quantitativo de matrículas realizadas por estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio na rede estadual de educação em Manaus/AM, no período entre 2016 e 2022, por gênero e etapa de ensino

ETAPA	GÊNERO	ANO							TOTAL GERAL
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
1ª série	Masc.	1	9	18	71	173	217	263	752
1ª série	Fem.	2	2	12	85	182	212	285	780
<b>Total 1ª série</b>		<b>3</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>156</b>	<b>355</b>	<b>429</b>	<b>548</b>	<b>1.532</b>
2ª série	Masc.	1	3	17	64	153	161	209	608
2ª série	Fem.	1	3	6	53	140	173	201	577
<b>Total 2ª série</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>117</b>	<b>293</b>	<b>334</b>	<b>410</b>	<b>1.185</b>
3ª série	Masc.	1	4	7	40	123	148	180	503
3ª série	Fem.	-	6	7	34	109	136	138	430
<b>Total 3ª série</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>74</b>	<b>232</b>	<b>284</b>	<b>318</b>	<b>933</b>
<b>Total Geral</b>		<b>6</b>	<b>27</b>	<b>67</b>	<b>347</b>	<b>880</b>	<b>1.047</b>	<b>1.276</b>	<b>3.650</b>

Fonte: Cotrim (2024).

## SUMÁRIO

Verifica-se no Quadro 8, não apenas um aumento no número de matrículas dos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus, mas também uma disparidade no acesso à educação entre homens e mulheres. No período entre 2016 e 2022, do total de 3.650 matrículas iniciais efetivadas por jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio, 1.863 matrículas foram realizadas por homens e 1.787 matrículas foram feitas por mulheres, uma diferença de 76 matrículas a menos para as mulheres.

De acordo com os estudos realizados por Cotrim (2024), com base nos dados de Junger *et al.* (2023), embora o fluxo migratório para o Brasil tenha passado por um processo de feminização nos últimos anos, o quantitativo de matrículas registradas na rede estadual de educação em Manaus, no período entre 2016 e 2022, aponta que os estudantes do gênero masculino continuam tendo mais acesso à etapa do ensino médio do que os estudantes do gênero feminino. A autora ainda destaca que esse número pode ser bem maior, visto que para as mulheres os fatores da não continuidade nos estudos ou da não realização de matrícula escolar são maiores que os dos homens.

De acordo com a matéria publicada pela Organização das Nações Unidas/Brasil (ONU), em 08 de março de 2018, intitulada “Meninas refugiadas têm menos acesso à educação por serem mulher, diz ONU”, os principais fatores para a falta de acesso escolar das mulheres refugiadas estão relacionados às convenções culturais e sociais, onde o casamento infantil e a gravidez na adolescência são normais em alguns lugares. Para além do exposto, a ONU, também destaca a repartição injusta de tarefas entre homens e mulheres, em que frequentemente as mulheres ficam com os afazeres domésticos e o cuidado com as pessoas mais novas e mais velhas (ONU, 2018). Em síntese, esses dados evidenciam que o acesso à educação pode variar de acordo com o gênero dos estudantes, destacando a necessidade de criar e implementar políticas públicas que levem em consideração questões como gênero, idade, etnia, língua, entre outros.

SUMÁRIO

Ademais, os dados do quadro 8 destacam que, do total de 3.650 matrículas efetivadas na etapa do Ensino Médio, no período entre 2016 e 2022, o maior número de matrículas foi feito na etapa da 1ª série, com 1.532 matrículas, seguida pela etapa da 2ª série, com 1.185 e pela etapa da 3ª série, com apenas 933 matrículas. Isso implica dizer novamente que, quanto maior a série, maior é a queda no número de matrículas. Para além do exposto, esses dados também podem destacar uma possível evasão escolar ou até mesmo a falta de acesso à educação por meio da matrícula escolar (Cotrim, 2024).

Constatou-se, com este estudo, que o reconhecimento da grave e generalizada violação dos direitos humanos dos cidadãos venezuelanos, por meio da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019), que levou o Brasil a conceder o tratamento de refugiado a todo venezuelano que abandonou o país, bem como a criação do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), foi de fundamental importância para assegurar que um número maior de crianças, adolescentes e jovens refugiados de nacionalidade venezuelana tivessem acesso à educação por meio da matrícula escolar no Brasil, particularmente no estado do Amazonas. Contudo, vale ressaltar que o quantitativo de jovens refugiados venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação do Amazonas pode ser menor do que o que foi contabilizado, considerando que ainda pode haver um número significativo de jovens sem a documentação escolar comprobatória exigida pelas instituições de ensino para a efetivação da matrícula escolar.

Por fim, esses dados indicam uma certa preocupação do Estado e da Secretaria de Estado e Educação e Desporto (SEDUC) do estado do Amazonas que, com base nesses instrumentos, tem se esforçado para garantir o direito à matrícula escolar desses estudantes na região. Contudo, vale ressaltar que o acesso à educação não se dá apenas por meio da matrícula escolar, mas também pela

permanência e qualidade da educação ofertada em condição de igualdade para todos. Nessa perspectiva, o presente estudo destaca a necessidade de formular e implementar políticas públicas que assegurem não apenas a matrícula escolar desses jovens, mas também a permanência deles nas escolas do Amazonas, visto que a maioria se encontra em situação vulnerável e não dispõe de recursos financeiros para dar continuidade aos estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito humano universal assegurada por diversos instrumentos normativos, tanto no âmbito internacional como nacional e estadual, ela é um direito inerente a todos os seres humanos, ofertada independentemente de sua nacionalidade, condição social, sexo, raça, situação econômica ou qualquer outra condição. Partindo da premissa da educação para todos e da inviolabilidade desse direito, o presente trabalho, intitulado “O acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação do estado do Amazonas”, foi desenvolvido no sentido de analisar o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação em Manaus e verificar como a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas tem assegurado o direito de acesso desses estudantes por meio da matrícula escolar.

Nessa perspectiva, foi realizada uma breve análise acerca dos instrumentos normativos internacionais, nacionais e estaduais que asseguram o direito de acesso à educação das pessoas refugiadas, assim como os relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados e os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) do estado do Amazonas, que

SUMÁRIO

visa tratar do número de jovens refugiados com acesso à educação por meio da matrícula escolar na região. Conforme as análises realizadas no trabalho, a promulgação desses instrumentos normativos, tanto no âmbito internacional, como nacional e estadual, foi crucial para garantir e promover o direito à educação das pessoas refugiadas.

No âmbito estadual, especificamente no estado do Amazonas, localizado na região Norte do Brasil, a implementação do Decreto nº 39.317 de 2018 (Amazonas, 2018), foi de fundamental importância para assegurar que um número maior de crianças, adolescentes e jovens refugiados de nacionalidade venezuelana tivessem acesso à educação na região. Contudo, esses instrumentos por si só são insuficientes para assegurar o direito à educação dos jovens refugiados, que carregam consigo não apenas o problema da falta de acesso à educação, mas também o de permanência na escola, tendo em vista muitos deles acabarem escolhendo o trabalho em detrimento dos estudos para poderem se sustentar e enviar dinheiro para as suas famílias na Venezuela.

Diante do exposto, o presente trabalho destaca a necessidade de fortalecer políticas públicas educacionais que busquem amenizar os desafios enfrentados durante o processo de inclusão escolar, que deve ter em vista a permanência desses estudantes nas escolas de Manaus, uma vez que o acesso à educação não se dá apenas por meio da matrícula escolar, mas também pela permanência e qualidade da educação ofertada. Por fim, ressaltamos a necessidade da luta e do compromisso com a educação em defesa do direito de acesso à educação dos jovens refugiados, de modo que tenham não só a possibilidade de se desenvolverem integralmente para o pleno exercício da cidadania, mas também de desfrutar, em condição de igualdade, com os nacionais de todos os serviços básicos fundamentais para uma vida digna.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Decreto Nº 39.317, de 24 de julho de 2018** – Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar. 2018.

AMAZONAS. **Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024** – Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019**. Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE. Estudo de País de Origem. 2019. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/leg/legis/conarebr/2019/pt/134291>. Acesso em: 14 out. 2024.

BORGES, M. C. de A. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: Análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. **Conpedi Law Review**, [S. /], v. 1, n. 3, p. 219-234, 2015.

COTRIM, E. A. A. O acesso de jovens refugiados venezuelanos: educação e democratização do ensino médio na rede estadual de educação em Manaus/AM. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

SUMÁRIO

GARCIA, F. M.; COTRIM, E. A. A.; VASCONCELOS, L. H. da S. Imigração, formação docente e inclusão na rede municipal de Manaus. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e50291, 2023. DOI: 10.26512/lc29202350291. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50291>. Acesso em: 14 out. 2024.

IRNALDO, F. **Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus**: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral. 2022.

JUNGER, G. da S.; CAVALCANTI, L.; LEMOS, S.; TONHATI, T.; LIMA, L. F. **Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações**. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

MONTEIRO, S. S.; SOUSA, J. "Direitos Humanos e Educação": teoria e práxis em contexto educativo – relato de uma experiência no Ensino Superior em Portugal. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v18.21328.042. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21328>. Acesso em: 3 jun. 2024.

MUNDO, Transformando Nosso. a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Recuperado em**, [S. l.], v. 15, p. 24, 2016.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador"**. 1988. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/3667>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas**. 1951. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SUMÁRIO

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. 2018. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2618>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais**. 1950. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-adicional-convencao-de-proteccao-dos-direitos-do-homem-e-das-liberdades-0>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas/Brasil. **Meninas refugiadas têm menos acesso à educação por serem mulher, diz ONU**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/79348-meninas-refugiadas-t%C3%A0-menos-acesso-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-por-serem-mulher-diz-onu>. Acesso em: 13 out. 2024.

SEDUC/AM. Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas. **Matrículas AM**. 2024. Disponível em: <https://www.matriculas.am.gov.br/pt-br>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVEIRA, A. D. A. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 24, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol24n32008.19271. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19271>. Acesso em: 22 out. 2024.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Coming Together for Refugee Education**. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/fr-fr/en/media/coming-together-refugee-education-education-report-2020>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Stepping Up: Refugee Education in Crisis**. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity**. 2023 Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariados das Nações Unidas. **Novo relatório do ACNUR revela que mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola.** 1989. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas>. Acesso em: 07 out. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O que são direitos humanos?** Os direitos humanos pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente. [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Para cada criança e adolescente, todos os direitos.** 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-direitos-da-crianca-30-anos>. Acesso em: 06 out. 2024.

## SUMÁRIO



# 10

*Maria Nilvane Fernandes  
Diego Fernandes Pinheiro*

## **ANÁLISE DAS NORMATIVAS QUE VERSAM SOBRE A PROTEÇÃO DE DIREITOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NO AMAZONAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.10)

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história diversos povos e nações foram formados por pessoas que no passado migraram a busca de melhores condições de vida, proteção e refúgio de guerra ou perseguições sejam elas políticas, ideológicas ou religiosas. Junto desse processo migratório a comunidade internacional construiu um pensar da forma de proteger e garantir direitos a essas pessoas que foram impostas a migrar. As supostas formas de proteção garantidas pelos organismos internacionais vão ser dada pelo reconhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

O presente capítulo está estruturado em três sessões de discussões e análises. A primeira sessão objetiva analisar e compreender os conceitos de Estado, Governo e Políticas Públicas (Sociais). Nessa sessão busca-se compreender os conceitos porque será a partir deles que o papel do Estado, enquanto instrumento de ação das políticas, atuará. Ainda nesta sessão, será possível compreender como as formas de governança política interferem na promoção da garantia dos direitos das pessoas em situação de migração.

Na segunda sessão, busca-se analisar as normativas que garantem o atendimento social das pessoas em situação de migração. Será nesta sessão que a discussão acerca da atuação do Estado será analisada. Portanto, para que objetivemos o estudo na promoção das crianças imigrantes nas escolas, é primordial que as normativas que fundamentam a atuação do Estado seja compreendida.

A terceira sessão tem como objetivo analisar o plano de políticas públicas estaduais para imigrantes e os direitos educacionais das crianças imigrantes no Amazonas. Por fim, apresentamos as considerações deste capítulo buscando, não responder a todas as questões que envolvem a promoção da garantia de direitos, mas sim, o desenvolvimento de pesquisas que analisam cada vez mais a efetivação desses direitos sociais das crianças em situação de migração.

## ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS): DISCUTINDO CONCEITOS

Entre 2012 e 2021, diversas normativas em forma de Leis, Decretos, Portarias e Resoluções foram publicadas no Brasil, inspiradas nas normativas da Organização das Nações Unidas (ONU). Para haver uma participação no campo da política, tanto o Estado quanto o Governo devem atuar conjuntamente no sentido de garantir os direitos universais dos imigrantes ou refugiados. Nessa condição, na sociedade contemporânea, os direitos são assegurados em acordos realizados, anteriormente, pelos países signatários com os organismos internacionais.

Na concepção de Hofling (2001), o Estado é um conjunto de instituições permanentes que possibilita a ação do governo. Tais instituições são órgãos legislativos, tribunais, exército, como outros que não formam um bloco monolítico de fato. Sobre Governo, Hofling (2001) afirma que está voltada ao campo das atuações práticas, ou seja, é um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade, políticos, técnicos, organismos da sociedade civil entre outros, mas que é também uma propositura para a sociedade na totalidade, que se configura em orientar o campo político de um determinado período.

Por estar diretamente voltada ao campo social, o “Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas” (Hofling, 2001, p. 31). As políticas públicas, são compreendidas por Hofling (2001) a partir dos estudos de Gobert e Muller (1987) como sendo o *Estado em ação*, sendo ele, que implanta um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. A autora afirma que as políticas públicas são responsabilidades do Estado e não podem ser reduzidas as políticas estatais. As políticas

SUMÁRIO

públicas são de responsabilidades do Estado por estarem no campo da implementação e manutenção do processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada às políticas implementada (Hofling, 2001). Políticas públicas é um processo de criação, de alternativas, de ações diante de questões públicas, onde identificam, detalham e oficializam maneiras, meios e possibilidades políticas objetivadas em sucumbir o problema público voltado à agenda pública (Howlett; Ramesh; Perl, 2013). Nesse sentido, compreende-se a agenda pública como “[...] uma lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento” (Kingdon, 2006, p. 222).

As políticas sociais são entendidas como as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, e que, nesse sentido, voltam-se, de modo primário, para a redistribuição dos benefícios sociais que visam a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Hofling, 2001). Benefícios sociais são compreendidos na forma da legislação brasileira como *Direitos* Sociais. E no que tange direitos sociais, a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 6.º determina que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, Art. 6.º).

De acordo com a legislação brasileira, os direitos sociais também são assistidos aos imigrantes e refugiados presentes no estado brasileiro, visto que há prerrogativa da Lei n.º 13.447 de 2017, que será analisada mais a frente, onde determina no artigo 3.º que todos os imigrantes devem ter os direitos sociais assegurados de forma igualitária. As políticas sociais que visam a interiorização desses imigrantes no Brasil, devem refletir os direitos sociais, devem buscar a ampliação da atuação do estado, deixando de ser restrita ao nacional como também, agora, ao imigrante sem distinção.

SUMÁRIO

Para a garantia dos direitos sociais, as instituições tornam-se imprescindíveis para a execução desses em relação aos imigrantes e refugiados presentes no território nacional brasileiro. Tais ações são caracterizadas como o Estado em movimento, pois será por meio das instituições (implementadoras e operacionais), que os direitos sociais valerão. Segundo Hofling (2001), as políticas públicas estão no âmago de um determinado Estado, sendo uma das formas de interferência do Estado, na manutenção das relações sociais de determinada formação social. Vale ressaltar, conforme a autora, que “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesse, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (Hofling, 2001, p. 38). O Estado e o Governo, adotam instrumentos para a garantia de direitos e deveres de cada cidadão. Portanto, as políticas públicas nascem com a promulgação de normativas que são instrumentos políticos.

## AS NORMATIVAS QUE GARANTEM O ATENDIMENTO SOCIAL DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO

A proteção dos direitos sociais dar-se-á dentro do campo político a partir da efetivação prática do Estado enquanto instrumento realizador das ações sociais. Com isso, compreende-se que no campo ideal a proteção dos direitos é entendida como algo estabelecido como efetivo, mas o campo prático apresenta um cenário diferente da idealização. O Quadro a seguir demonstra as seis normativas que foram promulgadas no Brasil para supostamente garantir o atendimento das pessoas que estão em situação de mobilidade humana no Amazonas. Evidentemente estas normativas não se referem apenas à pessoa venezuelana, mas sim para todos

aqueles que necessitam, precisam ou mesmo escolhem o Brasil como território de asilo e proteção internacional.

**Quadro 1 – Normativas brasileiras publicadas depois de 2017**

ANO	TIPO	NORMATIVAS
2017	Lei n.º 13.445	Lei de Migração (Brasil, 2017).
2018	Decreto n.º 9.277	Identificação do solicitante de refúgio e sobre o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (Brasil, 2018a).
2018	Decreto n.º 9.285	Situação de vulnerabilidade decorrente do fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela (Brasil, 2018b).
2018	Resolução n.º 2	Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes que se encontram no Estado de Roraima. (Brasil, 2018c).
2018	Portaria interministerial n.º 12	Visto temporário e sobre a autorização de residência para reunião familiar (Brasil, 2018d).
2018	Lei n. 13.684	Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária (Brasil, 2018e).
2018	Decreto n.º 39.317	Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção de Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas (Amazonas, 2018).
2021	Portaria interministerial MJSP/MRE n.º 19	Autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e Países Associados (Brasil, 2021).

*Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.*

Com a chegada de grande quantidade de pessoas vinda do Haiti em 2010 e 2011, políticas públicas foram elaboradas e reelaboradas no sentido de garantir os direitos universais para tais pessoas. A partir de 2016, o Brasil presenciou a chegada de muitos venezuelanos. Devido ao grande número de pessoas que migraram da Venezuela para o Brasil, normativas foram elaboradas e tipificadas

para *supostamente* garantir e proteger os direitos universais das pessoas em mobilidade humana. Em 2017, foi aprovada a Lei de Migração n.º 13.445 que buscou estabelecer princípios e diretrizes da política migratória brasileira.

Entre estas condições de entradas e saídas, condições sofridas e trajetos, o Estado brasileiro configura suas políticas de ações por base do que se considera a pessoa que migra. Portanto, no artigo 1.º a Lei n.º 13.445, estabelece que: “Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante”, sendo ele, assim apresentado, conforme identificado no quadro que segue.

**Quadro 2 - Definição segundo a Lei n.º 13.445**

INCISO	IDENTIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
I	Imigrante	Pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
II	Emigrante	Brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
III	Residente fronteiriço	Pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
IV	Visitante	Pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
V	Apátrida	Pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 <sup>1</sup> , ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Fonte: Elaborador pelos autores, 2023.

1 É um Decreto que afirma e garante que a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954, será executada conforme ela determina. Esse Decreto foi assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 24 de maio de 2002.

SUMÁRIO

Como é possível perceber no Quadro, a Lei definiu a diferença entre migrante *versus* estrangeiro, estabelecendo direitos humanos independentemente da situação migratória, dentre eles, o direito à dignidade humana, o acesso à Justiça – assistência jurídica – direitos econômicos e sociais (Brasil, 2017). Ademais, a norma refere-se à “[...] questão migratória no Brasil e abre a perspectiva de esperança para os coletivos migrantes que já se encontram por aqui, para aqueles que estão por vir e para os brasileiros que emigraram para o exterior” (Oliveira, 2017, p.174).

O artigo 3.º da lei estabeleceu que:

A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (Brasil, 2017, Art. 3.º).

Com o presente cenário de diversas solicitações de refúgio, de residência temporária na dimensão significativa aqui no Brasil, esta Lei determina que a legislação atual entende a migração como um fenômeno da humanidade e simplifica diversos procedimentos administrativos para o imigrante (Brasil, 2017).

A Lei de Migração (2017) apresenta de forma única a perspectiva das garantias de direitos humanos em consonância com o texto constitucional e as obrigações internacionais assumidas pelo Brasil. A essa pessoa em situação de vulnerabilidade social, será concedido, o que Mendes e Brasil (2020), consideram como uma inovação na Lei de Migração: o visto temporário para acolhida humanitária. Este visto, segundo os autores:

[...] poderá ser concedido ao apátrida ou nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade

de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma do regulamento (Mendes; Brasil, 2020, p. 77).

Não obstante, a Lei de Migração, no artigo 30, apresenta uma alteração, em caráter de substituição, no que se referia o visto permanente, autorização de residência. Sob essa autorização, caberia apenas as pessoas que estivessem enquadradas nas condições da Lei n.º 13.447/2017. No artigo 30 determina que "A residência poderá ser autorizada, mediante registro, ao imigrante, ao residente fronteiro ou ao visitante que se enquadre em uma das seguintes hipóteses". Além da solicitação de refúgio, muitos venezuelanos tentam regularizar sua permanência no Brasil por essa Lei.

Um ano depois, o Presidente da República, Michel Temer, publicou o Decreto n.º 9.277 de 5 de fevereiro de 2018. O Decreto promulgado em 2018, estabeleceu que: "[...] o solicitante de reconhecimento da condição de refugiado receberá o Documento Provisório de Registro Migratório, nos termos do dispositivo no Decreto n.º 9.277, de 5 de fevereiro de 2018" (Brasil, 2018a, Art. 119, § 2.º). Documento esse que valerá pelo tempo determinado de 90 dias.

Com a intensificação do fluxo migratório venezuelano para o Brasil, e com a crise econômica instalada naquele país, ainda no mês de fevereiro, foi publicado o Decreto n.º 9.285 de 15 de fevereiro de 2018, onde o mesmo reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela firmando no Decreto. No artigo 1.º desse decreto, "Fica reconhecida a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório para o Estado de Roraima, provocado pela crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela" (Brasil, 2018b, Art. 1.º).

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

Após ser reconhecida a situação de vulnerabilidade no estado de Roraima, o Estado brasileiro apresenta possíveis soluções para amenizar e organizar o grande fluxo migratório. Então no dia 26 de março de 2018, foi lançada a Resolução n.º 2 que versa sobre a Instituição do Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes no estado de Roraima. Nessa lei, o Estado brasileiro utilizou o termo imigrante e não refugiado.

A Resolução que formou o Comitê de Emergência apresentou como objetivos:

- I estabelecer diretrizes e procedimentos para a interiorização dos imigrantes que se encontram no estado de Roraima;
- II apoiar a Organização das Nações Unidas na elaboração, na manutenção e na atualização de cadastro dos imigrantes;
- III articular com as unidades federativas a disponibilização de vagas de acolhimento provisório mediante a integração da rede de políticas públicas estaduais e locais (Brasil, 2018c, Art. 3.º).

As pessoas que migram, tanto hoje, como em tempos passados, sempre enfrentaram problemas de adaptação, situações de exploração e rupturas com suas tradições culturais e com seus vínculos familiares. Hoje em dia, porém, tendo em vista os impressionantes números que quantificam o volume desses deslocamentos por todo o mundo, tais problemas assumem proporções até então desconhecidas. No panorama brasileiro, continuamos a receber imigrantes de todo o mundo, agora em outro ritmo, mas também somos um polo de saídas.

## O PLANO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA IMIGRANTE: DIREITOS EDUCACIONAIS ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES NO AMAZONAS

### SUMÁRIO

A chegada dos imigrantes venezuelanos ao Brasil se dá por meio da vistoria e controle da Operação Acolhida<sup>2</sup> nesse momento é que o processo de interiorização inicia. A *Operação Acolhida* está estruturada em três pilares de atuação para o processo de acolhimento de venezuelanos no Brasil, são eles: Ordenamento da Fronteira; Acolhimento e Interiorização. No *Ordenamento da fronteira*,

O atendimento ao fluxo de migrantes e refugiados venezuelanos na fronteira do Brasil com a Venezuela começa nas estruturas montadas para assegurar a recepção, identificação, fiscalização sanitária, imunização, regularização migratória e triagem de todos quem vêm do país vizinho (Brasil, 2023, *online*).

Esta operação está em atividade desde 2018, e conta com a atuação integrada de servidores federais, militares, profissionais de organismos internacionais e entidades da sociedade civil. De acordo com a Casa Civil (*s/d, online*):

As seguintes estruturas da Operação Acolhida estão desdobradas em Pacaraima, onde diversos órgãos trabalham em total sinergia (Forças Armadas, Ministério da Cidadania; Polícia Federal; Receita Federal; Defensoria Pública da União (DPU); Tribunal de Justiça de Roraima; Organização Internacional para as Migrações (OIM);

2 Uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, a Operação oferece assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima (BRASIL, *s/d, [online]*).

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); Comitê Internacional da Cruz Vermelha.

A partir da entrada no Ordenamento da Fronteira, os venezuelanos passam pelo posto de recepção e identificação. Neste posto, são recepcionados e recebem instruções dos processos pelos quais passarão na Operação Acolhida. Após essas orientações, passam pela identificação e controle, a partir desse controle, são encaminhados para a parte de imunização. Então, iniciam a parte da regularização migratória de crianças refugiadas e/ou imigrantes onde em seguida são apresentados seus direitos.

Ainda no ordenamento de fronteira, passam pelo *Núcleo de saúde da acolhida*. Nesse núcleo passam pelo atendimento de emergência e casos isolamentos. Após esse núcleo, passam pelo *Posto de Interiorização e triagem*. Nesse, são feitos os cadastros e a regularização migratória, emissão de CPF; Atendimento social e Proteção e Defesa de Direitos. Após todo esse processo ser realizado, passam pelo *Alojamento de trânsito BV8*. É um alojamento temporário para migrantes e refugiados. Nesse alojamento, são feitos os processos não finalizados de regularização, que aguardam para serem remanejados para os abrigos em Boa Vista ou que estão aguardando o processo de interiorização uma vez que já tenham todos os requisitos.

O segundo pilar, *Acolhimento*, serve "Para atender à grande quantidade de migrantes e refugiados, que aguardam a oportunidade de participar do processo de Interiorização ou absorção no mercado local" (Brasil, s/d, *online*). Neste Posto, é oferecido os serviços de informações, como também um local específico para banho, e instalações sanitárias. Serve também como um local de distribuição de doações e alimentos e refeitório.

E o terceiro pilar, é de *Interiorização*. Que de acordo com a Casa Civil (s/d, *online*), afirma que é uma estratégia para diminuir a

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima, provocada pelo aumento exponencial do fluxo migratório resultante da crise humanitária na Venezuela, e para promover a inclusão socioeconômica dos nossos vizinhos na sociedade brasileira. Nesta operação, uma parcela significativa dos venezuelanos solicita residência temporária no Brasil e depois da análise a Polícia Federal poderá ceder residência por um prazo máximo de até dois anos.

Oliveira (2020, p. 239), afirma que:

Ao preencher a solicitação de residência temporária, aqueles que solicitaram refúgio devem declinar desse pedido, preenchendo um manifesto de preferência de regularização de estada. Apresentada a documentação necessária perante as unidades da Polícia Federal, e caso seja concedida a autorização de residência ao imigrante, esta possuirá dois anos de validade.

De forma legal, a presença ativa do Estado brasileiro em relação ao processo de reconhecimento, verificação documental, catalogação demográfica para fazer os encaminhamentos são muito importantes, pois, será a partir desse trabalho todo que se destinará às pessoas em suas respectivas necessidades sociais.

Quatro meses após a promulgação do Decreto, analisado anteriormente, foi promulgada a Portaria Interministerial n.º 12 que versou sobre o visto temporário e sobre a autorização de residência para a reunião familiar, por isso, o: artigo 5.º versou sobre a autorização do imigrante ou visitante que se encontrasse em território nacional a possibilidade de apresentar requerimento de autorização de residência para reunião familiar perante uma das unidades da Polícia Federal (Brasil, 2018d, Art. 5.º).

Ou seja, a circulação na sociedade é garantida a partir de uma Portaria Interministerial, porém, essa legalidade se enquadra nas normativas brasileiras, muito antes da adoção dessa portaria. O artigo que segue para a seguinte análise é artigo 9.º dispondo da

autorização que o imigrante recebe de residência em decorrência de reunião familiar, poderá este exercer qualquer atividade remunerada tal qual um nacional nos termos da legislação vigente.

Os artigos apresentados carregam o compromisso social de garantir a inserção direta do imigrante na sociedade brasileira. Esta condição é dada nos princípios do país, na tentativa, evidente, de universalizar o acesso, a possibilidade de trabalhar e a pluralidade da legislação nacional àquele que necessita.

Em 21 de junho de 2018, foi publicada a Lei n.º 13.684 que tem o caráter de agregar à Política Migratória Brasileira. E no artigo 1.º dessa Lei “dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento às pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária” (Brasil, 2018e, art. 1.º). E que nesse sentido, a presente Lei, determina no artigo 3.º, que para fins do disposto nesta Lei, considera sendo assim apresentado, conforme identificado no quadro que segue.

**Quadro 3 – Definição segundo a Lei n.º 13.684**

INCISO	IDENTIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
I	Situação de vulnerabilidade	Condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária;
II	Proteção social	Conjunto de políticas públicas estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade social e de risco pessoal que impliquem violação dos direitos humanos;
III	Crise humanitária	Situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave e generalizada violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário que cause fluxo migratório desordenado em direção a região do território nacional.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

SUMÁRIO

Ao estabelecer tais definições, o Estado brasileiro passa a integrar de forma sistêmica, ou seja, trata o imigrante sem distinção ao nativo, nas condições dos direitos sociais. A situação de vulnerabilidade ocasionada na Venezuela devido à crise do capital, conforme discutido, apresenta consequências drásticas que resvalaram num grande fluxo migratório para o Brasil. Por esta razão, a presente Lei considera também as pessoas venezuelanas em situação de vulnerabilidade, pois o seu país de origem, Venezuela, não consegue assegurar os direitos universais, assim compreendidos pela comunidade internacional.

Após compreender que esta estão em situação de vulnerabilidade, a presente Lei destaca a definição de *Proteção social*. Essa, por sua vez, entende-se que a partir da inserção da pessoa imigrante, ou como prescreve a Lei, pessoa em situação de vulnerabilidade, deverá ser assistida sob os auspícios de políticas públicas que garantem seus direitos e deveres no estado brasileiro, no caso que os recebe. Portanto, sob a defesa da proteção social, os venezuelanos passam a integrar nos planos de políticas sociais que visam a proteção dos direitos universais.

A terceira definição prestada na Lei, versa sobre a *Crise humanitária*. Essa prerrogativa, compreende que para o maior amparo social e proteção, foi considerado também os aspectos de que as pessoas que estavam em processo de mobilidade humana vindo da Venezuela, estavam passando também por uma questão onde o Estado bolivariano estaria *supostamente* violando os direitos humanos, o que desconsidera de forma íntegra as questões econômicas acometidas pelas sanções dos EUA e da União Europeia, conforme já analisado e discutido nessa dissertação.

Com o avanço predatório do sistema capitalista de produção, o processo migratório dos venezuelanos no Brasil se intensificou de forma significativa, em específico no estado do Amazonas. Com isso, no dia 24 de julho de 2018 foi publicado no Diário Oficial do

SUMÁRIO

Estado do Amazonas, o Decreto de n.º 39.317 que institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e Defesa dos Direitos Humanos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas. O presente Plano teve como objetivo no eixo 2 -Educação: Garantir a todas as crianças, adolescentes jovens e adultos migrantes o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade, na rede de ensino público estadual e municipal, não constituindo obstáculo a este direito a impossibilidade de comprovação documental.

O Quadro a seguir, demonstra as determinações estabelecidas nesse Decreto estadual. Nele, podemos verificar os órgãos responsáveis, as datas da vigência com que foram estabelecidos e, evidente, cada atividade/serviço a ser cumprida nesse Decreto.

**Quadro 4 - Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas**

Atividades/Serviços	Órgãos responsáveis	Período
1. Desburocratizar os procedimentos e adaptar os sistemas para garantir a inscrição da população imigrante nos estabelecimentos de Ensino estaduais e municipais;	SEDUC/SEMED/ CONSELHOS ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	2018
2. Fortalecer o trabalho pedagógico em torno do tema transversal "Diversidade Cultural" nos currículos escolares de toda a Rede Pública de Ensino, garantindo aos imigrantes a preservação da língua materna em processo de aprendizagem;	SEDUC/SEMED	2018 2019 2020
3. Assegurar o acesso ao Sistema de Prova eletrônica para a certificação do Ensino Fundamental/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais/EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC	2018
4. Criar e implementar na secretaria municipal de educação o Sistema de Prova Eletrônica para assegurar a Certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos);	SEMED	

SUMÁRIO

5.	Viabilizar a prova eletrônica em Língua Espanhola para a certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio/EJA (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais /EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC/SEMED	2018
6.	Ofertar o ensino de Língua portuguesa como segunda língua (L2) para os migrantes em vários turnos;	UFAM/ONG AME AMAZONAS/MILA/ SEDUC/SEMED/ CETAM/UEA	2018 2019 2020
7.	Ofertar formação específica aos professores da Rede Pública de Ensino, sobre o ensino de Português como segunda língua (L2);	UFAM/UEA/SEDUC/ SEMED/SEJUSC	
8.	Articular parcerias com Universidades dos países com Universidades dos países fronteiriços para desenvolver pesquisas, extensão e troca de experiências;	UFAM/UEA/ Instituições Particulares	
9.	Propor às universidades públicas e particulares do Estado a adesão à Cátedra Sérgio Vieira de Melo, que facilita e propõe formas de acesso ao ensino superior para solicitantes de refúgio e refugiados no Brasil;	UFAM/UEA	
10.	Desburocratizar o acesso à educação (superior) para migrantes, por meio da documentação, devidamente traduzida de forma acessível (custo);	UFAM/UEA/ Instituições Particulares	2018/ 2019/ 2020
11.	Acelerar a análise da documentação de pessoas migrantes para convalidação de escolaridade;	CEE/CME/ Universidades	
12.	Priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação.	SEDUC/SEMED/ Universidades	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

Nota<sup>1</sup>: Extraído do Decreto n.º 39.317/18

Como podemos observar o Quadro, sete das 12 atividades/ serviços estabelecidos pelo Decreto estão destacados em cinza. Isso porque o que interessa-nos, em matéria de rede básica de ensino, serão analisados aqui. O que compete as esferas federais, como

SUMÁRIO

as universidades e instituições particulares, não está na lupa da pesquisa, mas sim a educação básica em que a criança imigrante venezuelana deve ser assistida. A partir desse prolegômeno, é necessário compreender esse quadro, considerando o contexto em que ele foi publicado.

No ano de 2018, em específico em julho, esse Decreto foi publicado, na suposta tentativa de garantir os direitos sociais das crianças imigrantes venezuelanas no estado do Amazonas em específico na cidade de Manaus e cidades adjacentes. O que significa que a construção de um Decreto face a questão pertinente, que era a escolarização dessas crianças, não deveria ser deixada passar sem ciência do estado. Isso fez com que esse Decreto visasse a não burocratização dos processos de ingressos no sistema de ensino. Se é verdade que esse Decreto objetivou a garantia do direito à educação a todas as crianças, o mesmo deveria estar direto ligado também a formação de professores, o que em nenhuma parte menciona essa questão. O que o decreto fortemente apresenta, são verbos no imperativo que dão a ideia de compromisso social. Das 12 atividades/serviços estabelecidos cinco apresentam verbos que condicionam os órgãos responsáveis a realizar. Como por exemplo: Desburocratizar; Assegurar; Viabilizar; Acelerar; Priorizar.

Se de fato a preocupação do Estado fosse a educação das crianças venezuelanas, o mesmo se comprometeria nas questões orçamentárias dessas atividades/serviços estabelecidos no Decreto, o que não houve de fato, pois o mesmo segue com as determinações para as esferas particulares, e federais fazendo com que seja compreendido que essas demandas sejam inseridas em orçamentos já existentes e que cada esfera deverá de forma indireta alcançar o que está determinado. Ou seja, é uma preocupação que não tem fundamento no plano prático.

No dia 23 de março de 2021, foi publicado no Diário Oficial da União, a Portaria Interministerial n.º 19 do Ministério de Segurança

SUMÁRIO

Pública e Justiça (MSPJ). A Portaria versou sobre a autorização de residência à imigrantes que estivessem em território brasileiro e fossem pertencentes a um país fronteiriço, no qual não estivesse em vigor o Acordo de Residência para Nacionalidades dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul<sup>3</sup> (MERCOSUL) e Países Associados. Com isso, tal portaria garante que uma pessoa em situação de migração resida em território nacional em até dois anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar as normativas legais que asseguram a proteção dos direitos das crianças em situação de migração no Amazonas. Além disso, buscou compreender as violações de direitos decorrentes da atuação do Estado na promoção e garantia dos direitos sociais das pessoas em situação de imigração na região.

Conforme discutido, reconhece-se que a política é um instrumento fundamental de humanização, sendo esperada dela a solução para as mazelas sociais resultantes do avanço predatório do capital. O fenômeno migratório que se observa no Brasil, longe de ser inédito, revelou-se inesperado e resultou na necessidade de alterações nas normativas existentes, bem como na criação de novas legislações que estejam alinhadas com a realidade e que contemplem executabilidades práticas.

Essa dinâmica afeta significativamente o cenário nacional, levando a uma reconfiguração das bases orçamentárias da União voltadas para a promoção e garantia dos direitos sociais. No contexto do fluxo migratório, é crucial destacar a presença de indivíduos

3 Fundado em 26 de março de 1991, é um processo de integração econômica entre os governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (Brasil, s/d, [online]).

SUMÁRIO

de todas as idades, mas a atenção se volta, em particular, para as crianças, que são titulares de direitos universais que vão além da mera proteção à vida, incluindo a educação como um campo essencial para o acesso aos direitos sociais.

Entende-se, portanto, que a política é uma ferramenta vital para a efetivação desses direitos. As políticas públicas e sociais que abordam a proteção dos direitos das pessoas em situação de migração, especialmente das crianças imigrantes, necessitam de um processo de judicialização que assegure a implementação eficaz dos direitos sociais, garantindo a igualdade de tratamento em relação aos nativos. É imperativo que a atuação do Estado responda às demandas sociais e supere as contradições impostas pela ordem econômica capitalista.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Diário Oficial do Amazonas. DECRETO N.º 39.317, 24/07/2018 - GAGOV - Institui **Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas**. DOE n.º 33.809, de 24/07/2018, P.E P.6/12.

BRASIL. **Governo Federal fecha 2021 com mais de 287 mil refugiados venezuelanos regularizados pela Operação Acolhida**. (2021).

BRASIL. **Lei de migração**. N.º 13.445/2017. Brasília: presidência da República. 2017.

BRASIL. **Identificação de solicitação de refúgio e sobre o Documento Provisório de Registro Migratório**. Decreto N.º 9.277/2018. Brasília: Presidência da República. (2018a).

BRASIL. **Medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária**. Brasília: Presidência da República. (2018b).

BRASIL. **Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes que se encontram no Estado de Roraima**. Brasília: Presidência da República. (2018c).

SUMÁRIO

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Tradução técnica de Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KING, Russell. **People on the move**: on atlas of migration. California: University of California, 2006.

MENDES, Aylle de Almeida. BRASIL. Deilton Ribeiro. A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. **Sequência** (Florianópolis), n. 84, p. 64-88, abr. 2020.

OLIVEIRA, Willam Albuquerque de. A imigração dos venezuelanos para o Brasil e a atuação da Polícia Federal na fronteira: uma análise sobre as solicitações de refúgio e residência temporária. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**. 2020.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **R. bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 171-179, jan./abr. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.



# 11

*Maria Aparecida Teixeira Lima  
Marcos André Ferreira Estácio*

## **OS NOVOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS-AM**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6.11)

## INTRODUÇÃO

A educação e a imigração são dois temas fundamentais e interligados no contexto brasileiro. O Brasil, ao longo de sua história, recebeu e continua recebendo um fluxo significativo de imigrantes de diversas partes do mundo. Nos últimos 10 anos, as migrações internacionais têm levado milhões de pessoas a deixarem seu país de origem. Dentre os principais motivos, destacam-se os conflitos armados, as crises político-econômicas, os desastres ambientais e as violências, aumentando significativamente os deslocamentos para a Região Norte do Brasil em busca de refúgio e melhores condições de vida.

A pesquisa sobre os novos fluxos migratórios na rede pública estadual em Manaus-AM é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento que envolve a análise da inserção de imigrantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, na rede estadual de educação em Manaus/AM. Esta foi desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Pesquisas na área educacional têm se debruçado em estudar e analisar diversos desafios envolvendo o acesso e a permanência de imigrantes nas escolas públicas brasileiras, contudo, na cidade de Manaus-AM, muitos desses estudos ainda continuam apenas nas análises das políticas públicas educacionais. Entender essa problemática é fundamental, visto que, de acordo com o Boletim da Migração (Brasil, 2024), existem cerca de 1.700.686 migrantes no Brasil. Nesse contexto, a Região Norte representa 1/3 da região brasileira que mais recebe imigrantes advindos de todas as partes do mundo, com 335.603 registros em 2023 (Brasil, 2024).

Assim sendo, apresentamos a pergunta que centraliza este estudo: como as políticas educacionais têm sido efetivas no acesso e

## SUMÁRIO

permanência de imigrantes nas escolas estaduais em Manaus-AM? Partindo dessa premissa, a pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o acesso e a permanência de imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais da rede estadual de educação em Manaus-AM.

Para responder a esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa dividida em três tópicos de análises e discussões. No primeiro, discutiremos sobre os direitos humanos para a garantia da educação e sua contribuição na vida de crianças imigrantes no âmbito internacional. No segundo tópico, buscaremos analisar as legislações brasileiras no embasamento do direito à educação para os imigrantes no Brasil, e, por último, no terceiro tópico, debateremos sobre as políticas educacionais locais, evidenciando alguns dados sobre o quantitativo de matrículas de imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais – e de seus países de origem, evidenciando o contexto na rede pública estadual de educação em Manaus-AM.

Metodologicamente, esta pesquisa se classifica como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. De acordo com Almeida (2021), a pesquisa qualitativa compreende os fenômenos e sua complexidade conforme as interpretações relacionadas à essência do fato estudado. Ainda conforme o autor, a pesquisa bibliográfica é “elaborada a partir de materiais já publicados” (Almeida, 2021, p. 32). No que tange à documental, essa se efetua por meio de documentos que, de acordo com Gil (2008), não houve ainda uma análise e observação de forma analítica.

Para a coleta de dados desta pesquisa, buscou-se embasar a temática por meio de escritos já publicados em sítios eletrônicos como artigos científicos, periódicos, monografias, entre outros. Para a pesquisa documental, analisou-se os documentos públicos, tais como as leis, relatórios do âmbito internacional, nacional e local, além dos dados coletados junto à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM).

## SUMÁRIO

Este estudo se mostra relevante, tendo em vista que o aumento do número de imigrantes no Brasil culmina na produção de novas políticas públicas por parte do Estado, tem recebido cada vez mais meninos e meninas em idade escolar nas escolas públicas brasileiras. A Região Norte tem sido responsável por boa parte desses novos fluxos migratórios, em específico na cidade de Manaus.

As normativas asseguram o direito à educação, que é um direito fundamental garantido a todas as crianças, independentemente de sua origem. Nesse caso, para as crianças imigrantes, ela é um direito indispensável, sendo necessário avançar na sua efetivação. Nesse contexto, os dados analisados indicam o aumento do número de matrículas de imigrantes nas escolas estaduais em Manaus-AM a cada ano, revelando assim o percentual de 98% de aumento. Ademais, também informa sobre quais os países de origem dos imigrantes e quais regiões do mundo mais imigram para a capital amazonense.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES EM CONSONÂNCIA COM OS DIREITOS HUMANOS

O direito à educação é um direito fundamental para todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade ou origem. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) foi a primeira normativa internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) a estabelecer a universalização da educação, garantindo a partir dela, o acesso, a oferta e a permanência como práticas sociais orientadas pela igualdade e justiça social (Pinheiro; Fernandes, 2024).

No caso das crianças imigrantes em idade escolar, esse direito se torna ainda mais crucial, pois representa uma oportunidade

de reconstrução de suas vidas e garantia de um futuro melhor, reafirmado também na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, Princípio 7), que diz:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Nas migrações internas, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação (RMGE) de 2019, 763 milhões de pessoas vivem em regiões diferentes do seu nascimento, gerando cada vez mais desafios aos sistemas educacionais no mundo inteiro. Nesse caso, sabe-se que a educação possibilita um retorno maior para quem está em um nível mais elevado de instrução, criando uma expectativa nos indivíduos qualificados que migram da zona rural para a zona urbana em busca de melhores oportunidades, como mostra na Figura 1.

## SUMÁRIO

**Figura 1 - Instrução mais elevada, maiores chances de oportunidades**



Fonte: UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação (2019).

SUMÁRIO

Nas migrações internacionais, conforme indica o Relatório sobre a Migração Mundial (OIM, 2024), há atualmente cerca de 281 milhões de imigrantes no mundo, uma estimativa de 3,6% da população global. Isso evidencia que, no âmbito mundial, as pessoas estão sempre se deslocando, independentemente das razões e justificativas. Sobre essas, segundo o Relatório de Educação para Refugiados (UNHCR/ACNUR) de 2023, a estimativa é de 7 milhões de crianças refugiadas fora do ambiente escolar. Nas Américas, o número de refugiados foi cerca de 800.600 e 5,2 milhões de outras pessoas necessitando de abrigo universal até o final de 2022. Desse total, os venezuelanos são majoritariamente a população que mais se deslocou (Relatório de Tendências Globais, 2022).

Nos últimos 10 anos, as migrações internacionais têm se intensificado por conta de transformações geopolíticas, ambientais e tecnológicas. Mais recentemente, com o desastre ambiental do Haiti, o agravamento da crise político-econômica da Venezuela, a guerra entre Rússia e Ucrânia e diversos outros desastres em decorrência do clima e do tempo levaram milhões de pessoas a buscar refúgio em diferentes partes do mundo.

A par disso, salientamos que a educação é um direito internacional também promulgado e discutido na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), sendo reconhecido de forma global e estabelecendo-o como uma prioridade, não apenas no acesso, mas incentivando e melhorando sua qualidade na busca de promover igualdade de oportunidades, principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade, como as imigrantes e as refugiadas.

Posto isto, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), em seu artigo 28, afirma que:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente

para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar (ONU, 1989, art. 28, inc. I).

Portanto, a educação é um direito imprescindível como garantia de participação social, principalmente das pessoas em mobilidade que adentraram em outros países, vivendo em novas sociedades, novas culturas, novos costumes, como as crianças imigrantes e refugiadas. Nesse sentido, a DUDH (1948) ratifica o direito do acesso à educação de crianças e adolescentes de forma gratuita e obrigatória, estabelecendo também que o ensino seja do primário até o nível superior, sob incentivos e medidas apropriadas para que os indivíduos tenham condições para frequentar a escola e avançar em seus estudos no país de acolhimento.

Para discutir com mais profundidade a educação como garantia nas normativas no Brasil, elaborou-se a seção seguinte para discorrer sobre os marcos legais das Leis que asseguram o direito de imigrantes a uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade em solo brasileiro.

## A EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES COMO GARANTIA NAS NORMATIVAS NACIONAIS

O direito à educação para os imigrantes é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB, 1988), que é a

SUMÁRIO

Carta Magna do país. Todas as demais leis devem estar em conformidade com ela, pois essa preza pela igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. A CRFB, em seu art. 5º afirma que:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, art. 5º, p. 2).

Determinando que o imigrante é um sujeito de direitos e deveres de forma igualitária aos nacionais. Ao chegarem ao Brasil, eles enfrentam desafios como o idioma, a adaptação cultural e o acesso a serviços básicos, incluindo a educação. Nesse contexto, a CRFB, em seu art. 6º, ratifica que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...]” (Brasil, 1988, art. 6º, p. 6).

Conforme afirma Silva (2020, p. 63), “[...] da efetivação desse direito, outros tantos se tornam possíveis [...]”. Assim sendo, a educação é parte integrante da vida em sociedade; é um direito básico que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade. Para lidar com os desafios da imigração, o Brasil tem implementado políticas migratórias e programas de integração. Com a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017 – que revogou o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980), a Lei nº 6.815/1980 –, foi um marco importante na normativa brasileira em se tratando de entrada, permanência e saída de imigrantes no país.

A nova Lei está embasada nos instrumentos legais internacionais, como a Convenção de 1951, que firma o compromisso do tratamento de pessoas imigrantes e refugiadas alicerçado nos direitos humanos e na inclusão social. A Lei de Migração (Brasil, 2017) também muda a nomenclatura de estrangeiro para migrante, reforçando a ideia de igualdade de direitos, não importando a nacionalidade.

Destarte, no seu art. 1º, parágrafo 1º, considera-se:

[...]

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017, p. 1).

O Brasil também tem sido um importante destino para refugiados, pessoas que fogem de conflitos armados e perseguições políticas em seus países de origem, como os venezuelanos, e de desastres ambientais, como os haitianos. Esses refugiados muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais para reconstruir suas vidas no Brasil. De acordo com o Relatório Nacional do Acnur Brasil (UNHCR/ACNUR, 2023), somente no 1º semestre do mesmo ano, 593 mil refugiados entraram no país. Das nacionalidades que mais migraram, a Venezuela lidera nas solicitações de refúgio, com cerca de 450.000 solicitações, seguida pelo Haiti, 86.000, e Afeganistão com 4.700.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reconhece que toda criança e adolescente é uma prioridade nesta Lei. Dessa forma, em seu art. 3º, afirma que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, art. 3º, p. 1).

Essa normativa, direcionada para a criança e ao adolescente como sujeito de direitos, é o resultado de muitos esforços, debates e discussões a partir de movimentos sociais, fóruns, congressos entre outros, com o intuito de assegurar tais direitos pelo Estado. Dessa forma, estando a criança imigrante e refugiada em solo brasileiro, assim como a criança nacional, o referido direito será garantido a ela na normativa referenciada. Em seu art. 5º, essa Lei ratifica que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990, art. 5º, p. 1).

Ainda assim, podemos afirmar que muitos desses direitos ficam apenas no campo teórico. Vale lembrar também que a criança precisa ser respeitada pelas múltiplas dimensões que envolvem a infância e o seu entendimento sobre ela mesma, bem como a escola e a sociedade, na sua compreensão, desenvolvimento intelectual e formação humana.

Ainda sobre o pleno desenvolvimento e crescimento da pessoa humana, a criança nacional e imigrante tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a garantia de acesso e permanência a uma educação gratuita, no princípio de

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

igualdade, conforme preconiza os direitos humanos. Em seu art. 3º, nos incisos I, II, IV e XIII ratifica,

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996, art. 3º, incisos I, II, IV, XIII).

Na LDBEN (Brasil, 1996), a aprendizagem é obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. A educação básica brasileira é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental tem duração de 9 (nove) anos e se divide em duas fases. A primeira, anos iniciais, do 1º ao 5º ano; e a segunda, anos finais, do 6º ao 9º ano (Brasil, 1996). O foco dessa pesquisa é o Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, cujo ensino abrange do 1º ao 5º ano, pautado na fase inicial da alfabetização (crianças com idade de 6 a 10 anos). Nessa etapa, o estudante é preparado para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ampliando também a compreensão social do ambiente no qual está inserido.

No Brasil, o acesso e permanência de crianças nas escolas públicas ainda enfrenta muitos desafios e, para as crianças imigrantes, esses desafios são ainda maiores. Tem-se em vista que as crianças imigrantes estão numa condição de vulnerabilidade, como pontua Lee (2019), por isso entram no Brasil, em sua grande maioria, sem estarem munidas de seus documentos, sem conhecimento, domínio da língua e com seus direitos sociais violados.

Dessa forma, a educação como um direito universal, gratuito e obrigatório, possibilita a plena realização do potencial humano e

SUMÁRIO

o acesso a oportunidades igualitárias de desenvolvimento. É através dela que os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para exercer seus direitos, participar ativamente na sociedade e tomar decisões informadas sobre questões que afetam suas vidas (Dias, 2007).

Para Korczak (1981), as crianças têm o direito de ser o que elas realmente são a partir do exercício da livre expressão de suas vivências, perspectiva que o autor defende como primazia de seus direitos, assegurando dessa forma o respeito à criança. No âmbito da educação brasileira, as normativas nacionais reafirmam a garantia do compromisso internacional do referido direito para todas as crianças brasileiras e para as não nacionais. Diante dos estudos empreendidos até aqui, na próxima seção discorrer-se-á sobre a imigração no contexto educacional na cidade de Manaus-AM, localizada na região Norte do Brasil.

## O INGRESSO E A PERMANÊNCIA DE IMIGRANTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A Região Norte representa um importante trânsito/destino de imigrantes e refugiados do Brasil. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), sua população está estimada em 17.354.884 milhões de habitantes, sendo composta por sete estados, a saber: Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO).

O estado do Amazonas (AM), que é o enfoque do nosso estudo, é o segundo estado mais populoso da região, com 3.941.613 habitantes, ficando atrás apenas do estado do Pará (PA), que lidera com 8.120.131 habitantes (IBGE, 2022). Nos últimos nove anos (2010-2019), destacam-se como as principais regiões brasileiras no

recebimento de imigrantes no Brasil a Região Sudeste (276.761), a Região Sul (142.206) e a Região Norte (125.503) (Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020; Brasil, 2020).

Na Região Norte esse quantitativo é representado majoritariamente pelos Estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508) (Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020). O Comitê Nacional para Refugiados (CONARE, 2023) destaca a supracitada região como um importante percurso/destino de refúgio no país, em virtude de sua localização geográfica favorecer os fluxos migratórios internacionais com o país da Venezuela, o qual é fronteira com o Estado de Roraima pelas cidades de Boa Vista e Pacaraima/RR.

Conforme a 9ª edição do relatório “Refúgio em Números”, em 2023, as crianças imigrantes venezuelanas em idade escolar representaram em torno de 73,5% das pessoas que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado no Brasil (Junger *et al.*, 2024). Tal percentual aponta um número expressivo dessa faixa etária em território brasileiro, demandando dos poderes públicos a matrícula dessas crianças em condição de refugiadas nas escolas brasileiras.

Desde 2016, houve uma crescente demanda/presença de crianças imigrantes nas escolas públicas na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, tanto na esfera municipal como na estadual. Dessa forma, requereu-se do poder público amazonense políticas educacionais com o objetivo de assegurar a garantia do acesso e permanência dessas crianças estrangeiras no ambiente escolar.

A educação na cidade de Manaus está pautada nos princípios constitucionais que regulam os direitos e deveres no Brasil. É dever por parte do governo local a responsabilidade de criar e executar políticas públicas na comunidade em benefício do desenvolvimento integral do indivíduo, da sua cidadania e da sua qualificação para o trabalho.

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

Como um importante instrumento normativo da educação brasileira quanto à matrícula de pessoas refugiadas, apresentamos a Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual foi aprovada em 13/11/2020, estabelecendo o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileira.

Assim sendo,

Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020, art. 1º).

Ela ainda determina que:

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula:

I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e

SUMÁRIO

II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento (Brasil, 2020, p. 4).

O governo do estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM), buscando assegurar a matrícula de imigrantes nas escolas públicas estaduais da capital amazonense, promulgou a Instrução Normativa (IN) nº 3/2018, direcionada a estudantes estrangeiros. Essa foi publicada no Diário Oficial do Amazonas nº 33.710, no dia 26/02/2018, estabelecendo normas e procedimentos com o objetivo de igualar e/ou ratificar o atendimento de estudantes estrangeiros que desejam ingressar no ensino fundamental e médio. Nela há conceitos de imigrante, residente fronteiro e apátrida, mas não faz referência à pessoa refugiada.

No dia 24/07/2018, através do Decreto nº 39.317/2018, foi instituído o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas. Essa normativa é um marco jurídico estadual de grande relevância no contexto amazonense, propondo-se a executar e

SUMÁRIO

acompanhar, de forma conjunta com outras secretarias, no período de 2018 a 2020, atividades/serviços voltados para a garantia do direito ao acesso e permanência educacional dessa população nas escolas estaduais, tendo como principais objetivos,

Garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes, o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade, na rede de ensino público estadual [...]; Garantir os Direitos Humanos e a Cidadania para migrantes, refugiados e apátridas, na perspectiva da proteção e inclusão social (Amazonas, 2018, p. 7).

O referido Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas atua em diversos eixos, sendo eles: saúde, educação, assistência social, habitação, formação, trabalho e renda, direitos humanos e produção, gestão e disseminação de informação e conhecimento a respeito do fluxo migratório. Mas para esse estudo, focaremos apenas no Eixo 2 referente à educação, que tem como principal objetivo:

Garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes, o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade, na rede de ensino público estadual e municipal, não constituindo obstáculo a este direito a impossibilidade de comprovação documental (Amazonas, 2018, p. 8).

Para um melhor entendimento sobre a aplicação do Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas, apresentamos no Quadro 1 as atividades/serviços conforme os órgãos responsáveis e o período de sua vigência.

SUMÁRIO

**Quadro 1 – Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados Migrantes e Apátridas do Amazonas**

Atividades/Serviços	Órgãos responsáveis	Período
1. Desburocratizar os procedimentos e adaptar os sistemas para garantir a inscrição da população imigrante nos estabelecimentos de Ensino Estaduais e Municipais;	SEDUC/SEMED/ CONSELHOS ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	2018
2. Fortalecer o trabalho pedagógico em torno do tema transversal "diversidade cultural" nos currículos escolares de toda a rede pública de ensino, garantindo aos migrantes a preservação da língua materna em processo de aprendizagem;	SEDUC/SEMED	2018/ 2019/ 2020
3. Assegurar o acesso ao Sistema de Prova Eletrônica, para a certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio/EJA (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais/EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC	2018
5. Viabilizar a prova eletrônica em Língua Espanhola para a certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio/EJA (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais/EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC/SEMED	2018
6. Ofertar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os migrantes em vários turnos;	UFAM/ONG Ame Amazonas/MILA/ SEDUC/ SEMED/ CETAM/UEA	2018/ 2019/ 2020
7. Ofertar formação específica aos professores da Rede Pública de Ensino, sobre o Ensino do Português como segunda língua (L2);	UFAM/UEA/SEDUC/ SEMED/SEJUSC	
12. Priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação.	SEDUC/ SEMED/ Universidades	

Fonte: elaboração própria (2025) com base nos dados do Decreto nº 39.317/18.

SUMÁRIO

No Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas, referenciado no Quadro 1, há 12 (doze) atividades/serviços, mas para o aprofundamento deste estudo foi considerado apenas as atividades pelas quais a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC/AM é responsável, abrangendo somente as atividades/serviços 1-3, 5-7 e 12. As atividades/serviços apresentados no Quadro 1 indicam os tipos de atividades/serviços e os órgãos responsáveis por assegurarem tais atividades/serviços acerca do atendimento de estudantes imigrantes nas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, no período de 2018 a 2020.

Em 2019, a SEDUC/AM divulgou a Instrução Normativa (IN) nº 1/2019, publicada no Diário Oficial do Amazonas nº 34.006, de 22/05/2019. Nela há o conceito de pessoa refugiada no art. 2º, Inciso IV, afirmando que refugiado/a,

É toda a pessoa que, em razão de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora do seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo, ou devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outros países (Amazonas, 2019, art. 2º, inc. IV).

Dessa forma, observa-se que o governo do estado do Amazonas, na preocupação de atender imigrantes na condição de refugiados nas escolas estaduais de Manaus, tem buscado aprimorar suas normativas no âmbito nacional e internacional, para que sejam garantidos os direitos de pessoas imigrantes, residentes fronteiriços, apátridas e refugiadas.

## SUMÁRIO

Portanto, o referido Plano Estadual busca atender de modo prioritário as atividades/serviços essenciais para os imigrantes que adentram nas escolas estaduais com muitas dificuldades para se inserir nos ambientes escolares. Em face a essas dificuldades, destacamos as atividades/serviços que a SEDUC/AM deve priorizar, quais sejam: a oferta da Língua Portuguesa como uma segunda língua, o fortalecimento do trabalho pedagógico a partir dos temas transversais “diversidade cultural” nos currículos, bem como a oferta de formação específica para os professores da própria secretaria, visando o atendimento do referido público discente, cuja demanda/presença aumenta a cada ano, tal como será mostrado no Gráfico 2.

Destarte, a escola como um espaço de múltipla diversidade, por meio dos profissionais que nela atuam, pode favorecer o acolhimento e atendimento de crianças não nacionais em parceria com a comunidade e suas famílias (Torquato; Magnani; Oliveira, 2023). Os imigrantes enfrentam muitos desafios no ambiente escolar brasileiro, e como os principais, apontamos a socialização com os colegas, a comunicação com o/a professor/a, a dificuldade no processo de aprendizagem, a exclusão e a discriminação sofrida na sala de aula por ‘ser o/a aluno/a estrangeiro/a’ e, não menos importante, a falta de recursos materiais e econômicos por parte de suas famílias, comprometendo veementemente sua frequência escolar.

Para termos uma visão geral sobre quais países, de forma global, estão impulsionando os novos fluxos migratórios para Manaus-AM, os dados da tabela 1 apresentam um panorama dos países de origem dos imigrantes matriculados nos anos iniciais na rede estadual de educação do Amazonas, no período de 2016 a 2023. São eles:

SUMÁRIO

**Tabela 1** – Países de origem de estudantes imigrantes matriculados no Ensino Fundamental - Anos Iniciais na rede estadual de educação – SEDUC/AM (2016-2023)

PAÍSES DE ORIGEM DE ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS - (2016-2023)			
1	África Do Sul	14	Guiana Francesa
2	Alemanha	15	Haiti
3	Argentina	16	Japão
4	Bolívia	17	Líbia
5	Chile	18	México
6	China	19	Peru
7	Colômbia	20	Portugal
8	Cuba	21	República Dominicana
9	Egito	22	Rússia
10	Equador	23	Suíça
11	Estados Unidos Da América	24	Suriname
12	França	25	Venezuela
13	Guiana	26	-

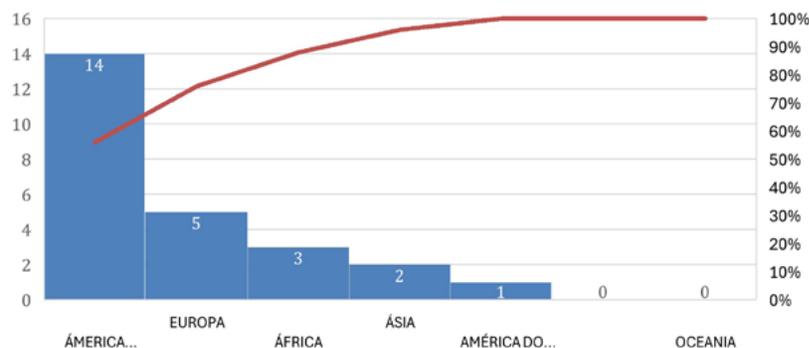
Fonte: elaboração própria (2025) a partir dos dados do GEPES/DEPLAN/SEDUC/AM (2024).

De acordo com os dados da Tabela 1, é possível interpretar que a cidade de Manaus vem recebendo imigrantes de diversos países do mundo. Desses, identificamos que eles fazem parte de 5 (cinco) das 6 (seis) regiões, de acordo com a divisão geográfica das migrações internacionais pelas Nações Unidas (OIM, 2024). São elas: África, Europa, América Latina e Caribe e América do Norte. Não há registros de países da região da Oceania nos dados obtidos.

Sobre a predominância das regiões das migrações internacionais que mais imigram para a Região Norte do Brasil, especificamente

para Manaus, os países da América Latina e Caribe são majoritariamente responsáveis pela crescente demanda desses novos fluxos advindos de países vizinhos, como mostra o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Países de origem de estudantes imigrantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede estadual de educação – SEDUC/AM (2016-2023)



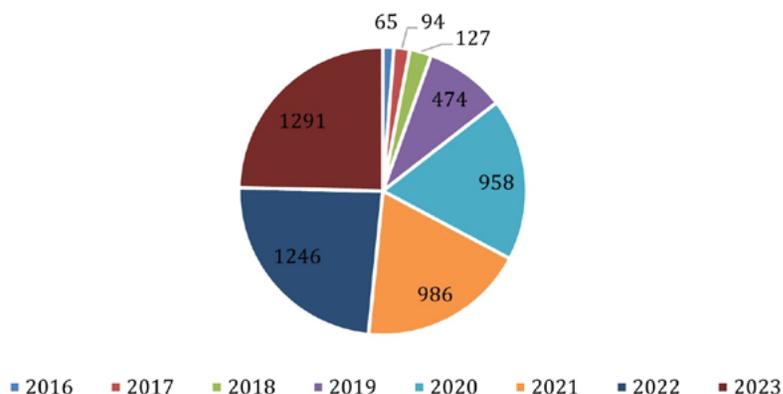
Fonte: elaboração própria (2025) a partir dos dados do GEPES/DEPLAN/SEDUC/AM (2024).

A partir do Gráfico 1 disposto acima, infere-se que a predominância de países que estão migrando para o Brasil é quase 100% da região da América Latina e Caribe. Observa-se a quantidade de 14 (quatorze) países das referidas regiões e apenas 1 registro da região da América do Norte. Com base nessa estimativa, podemos acrescentar que os fluxos migratórios advindos desses países, em grande parte, são de pessoas deslocadas forçadamente em virtude de instabilidades político-econômicas, mudanças climáticas, conflitos armados e violências que levam milhões de pessoas a se deslocarem para países vizinhos.

Considerando o total de 25 (vinte e cinco) países, a partir das nossas análises de dados, as maiores demandas/presenças de imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais – das escolas estaduais manauaras são dos países da Venezuela, seguido do Haiti, Colômbia, Peru e Bolívia.

Quanto ao quantitativo de matrículas de estudantes imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais – da rede estadual de educação do Amazonas, em 8 anos (2016-2023) evidenciamos um crescimento significativo de matrículas de imigrantes, como podemos observar no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Matrículas de estudantes imigrantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede estadual de educação – SEDUC/AM (2016-2023)



Fonte: elaboração própria (2025) a partir dos dados do GEPES/DEPLAN/SEDUC/AM (2024).

O Gráfico 2 detalha a quantidade de matrículas de estudantes imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais – nos últimos 8 (oito) anos. Essa quantidade tem crescido consideravelmente, evidenciando que o aumento dos deslocamentos atuais no mundo impulsionou o crescimento da presença/demanda de imigrantes nas salas de aulas do ensino fundamental – anos iniciais – no Brasil e, especificamente, na rede estadual de ensino em Manaus-AM. Somente em 2023, registrou-se 1.291 matrículas, ou seja, se compararmos com o registro inicial, 65 matrículas em 2016, temos um aumento de 98% de meninos e meninas imigrantes de diversas partes do mundo matriculados nos anos iniciais na rede estadual manauense.

## SUMÁRIO

Os resultados revelam que a imigração é um fenômeno cada vez mais presente e crescente na nossa realidade educacional local. Apesar das publicações das Instruções Normativas e do Plano Estadual de educação, com atividades/serviços para o atendimento dos estudantes imigrantes na cidade de Manaus, estes ainda enfrentam muitos desafios ao entrarem no ambiente escolar brasileiro, demonstrando que essas normativas ficam apenas no plano teórico das políticas públicas educacionais. Diante dos desafios enfrentados, destacamos a dificuldade na compreensão da nossa língua, tendo em vista que o Brasil é o único país na América do Sul onde a língua oficial é a Língua Portuguesa (Trujillo; Trujillo, 2016).

A matrícula assegura o acesso desses imigrantes nas escolas, mas não garante sua permanência, uma vez que, por migrarem de países com outros graves problemas, a maioria chega ao Brasil, sobretudo na cidade de Manaus-AM, em situação de vulnerabilidade, sem condições materiais e econômicas e, com seus direitos sociais violados no seu país de origem.

Como já mencionado, os dados revelam que em apenas 8 (oito) anos houve um aumento de 98% de matrículas de crianças imigrantes nos anos iniciais da rede estadual de ensino na cidade de Manaus e que, dos países de origem, a cidade recebeu imigrantes de 25 (vinte e cinco) nações das 5 (cinco) regiões do mundo – África, Ásia, Europa, América Latina e Caribe e América do Norte. Observamos ainda que os países que compõem a região da América Latina e Caribe são os protagonistas da imigração para a cidade de Manaus-AM.

Diversos fatores explicam essa migração intrarregional, algumas são o aumento dos deslocamentos em decorrência de crises político-econômicas, conflitos armados, desastres ambientais e violências, fazendo com que milhares de pessoas com suas famílias migrem para o Brasil, em especial para Manaus, em busca de abrigo, refúgio e melhores condições de oportunidade e de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi identificar e analisar o acesso e a permanência de imigrantes no ensino fundamental – anos iniciais – da rede estadual de educação de Manaus-AM. A existência de uma relação entre imigração e educação permite dizer que o objetivo foi cumprido, preenchendo a lacuna relativa ao quantitativo de imigrantes matriculados no ensino fundamental – anos iniciais – nas escolas estaduais de Manaus.

Dessa forma, este estudo contribui para revelar o crescente número de matrículas de imigrantes, a cada ano, nos anos iniciais da rede estadual de educação em Manaus-AM, no período de 8 anos. Apresentou também a incidência dos países de origem dos imigrantes matriculados nas escolas, conforme a análise dos dados, e quais as regiões do mundo, segundo a divisão geográfica das Nações Unidas (OIM, 2024), estão predominando nas migrações internacionais para a cidade de Manaus-AM.

O número de matrículas de imigrantes presentes nas escolas estaduais manauaras nos faz refletir sobre como a Secretaria estadual tem pensado políticas públicas para a efetivação no acesso e permanência dessas crianças nos ambientes escolares em Manaus-AM. Logo, mesmo que haja várias normativas que já assegurem esse direito, os imigrantes ainda enfrentam muitos entraves no interior das escolas, tais como a dificuldade de compreensão da língua, da socialização com os colegas, da comunicação com o/a professor/a, o enfrentamento do preconceito e da discriminação por serem “os alunos estrangeiros” da sala de aula e a falta de recursos materiais e econômicos, demonstrando que tais políticas tornam-se frágeis no cumprimento desse direito tão crucial, ficando apenas no campo teórico.

Por fim, é possível, como fruto desta análise, concluir que apenas a matrícula dos imigrantes nas escolas estaduais, nos anos

SUMÁRIO

iniciais, não garante a permanência deles nas salas de aulas. É necessário pensar em políticas públicas para a formação continuada de professores/as, a oferta do curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc), a elaboração de material didático no idioma espanhol e a realização de diálogos com temas transversais, valorizando a diversidade cultural. Dessa forma, dar-se-á a oportunidade para as crianças imigrantes do acolhimento por meio de uma educação inclusiva, tornando-os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, mesmo distantes de seus países de origem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Global Trends: forced displacement in 2022**. Geneva, 2024. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Acesso em: 21 out. 2024.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity**. 2023 Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>. Acesso em: 01 dez. 2023.

AMAZONAS. **Decreto Nº 39.317, de 24 de julho de 2018** – Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar. 2018. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15701/#/p:6/e:15701?find=%2033.809>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMAZONAS. **Instrução Normativa Nº 003, de 26 de fevereiro de 2018** – Estabelece normas e procedimentos para equiparar e/ou convalidar os estudos realizados por estudantes estrangeiros, equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, que queiram ingressar nas Unidades de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BE-HbE585XkVEGZliHnfQAng3XEhUjC5/view> Acesso em: 14 jul. 2024.

SUMÁRIO

AMAZONAS. **Instrução Normativa Nº 001, de 22 de maio de 2019** – Estabelece normas e procedimentos para dar providência e convalidar estudos realizados no exterior em nível de Ensino Fundamental e Médio dos estudantes estrangeiros que queiram ingressar nas Unidades de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC/AM e para que possam continuar o estudo Superior no Brasil. Publicada no DOE Nº 34.006. fls 15-17. 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1j9p6-o\\_903S47p1L4QprjzOTS0zfLBrT/view](https://drive.google.com/file/d/1j9p6-o_903S47p1L4QprjzOTS0zfLBrT/view). Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Presidência da República. Casa Civil. 1997. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm) Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Plano Nacional de Educação – PNE. Publicada no DOE Nº 33.710. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei no. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm). Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 01, de 13 de novembro de 2020** – Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Publicada no DOE Nº 218. 2020. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1oN5le9\\_1FRiUwls9B6Z2F4lQuPSwun3W/view](https://drive.google.com/file/d/1oN5le9_1FRiUwls9B6Z2F4lQuPSwun3W/view) Acesso em: 14 jul. 2024.

SUMÁRIO

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça – SENAJUS. Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP. **Migração no Brasil. Boletim Informativo Nº 4 – Outubro/2024**. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil\\_10102024\\_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf](https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. Resumo executivo [do] relatório anual 2020. Brasília: OBMigra, 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20\\_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

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

DIAS, Adelaide Alves. A educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: ed. Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação Técnica do Censo Demográfico – CTD. **Cidades e Estados**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 27 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação Técnica do Censo Demográfico – CTD. **Região Norte**. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 27 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manaus**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IOM. **World Migration Report 2024**. International Organization for Migration (IOM), Geneva. 2024. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-05/worldmigration-report-2024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Ed., 1981.

SUMÁRIO

JUNGER, Gustavo da Silva; CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Sarah Lemos; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

LEE, Seulgi. **Educar para incluir**: crianças refugiadas e o direito à educação no Brasil. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade de Direito, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30134>. Acesso em: 28 out. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da criança**. Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glossário sobre migrações**, n. 22. Genebra. 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

PINHEIRO, Diego Fernandes; FERNANDES, Maria Nilvane. A rede de atendimento e o direito à educação escolar de crianças venezuelanas em Manaus. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 24, n. 81, p. 468-486, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS04>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SILVA, Letícia Mirelli Faleiro e. **Direito à Educação para Refugiados**: estudo da (in) fetividade normativa a partir da teoria do reconhecimento da Axel Honneth. Arraes. São Paulo: Arraes, 2020.

TORQUATO, Gabrielly Fazan; MAGNANI, Cristiane de Souza; OLIVEIRA, Patricia Menezes de. Estudantes imigrantes dentro das escolas brasileiras. **Litteras**, [S. /], v. 8, n. 1, p. 99-111, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/inlitterasv8n1-007>. Acesso em: 01 nov. 2024.

TRUJILLO, Maria Francisca Ferreira; TRUJILLO, Albeiro Mejia. A língua portuguesa no brasil: fronteiras e desafios. **Revista GeoPantanal**, [S. /], v. 11, n. 21, p. 73-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2510> Acesso em: 17 nov. 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019**: migração, deslocamento e educação, construir pontes, não muros. Resumo. Brasília, UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996>. Acesso em: 31 out. 2024.

## SUMÁRIO



# 12

*Arthur Silva Araújo  
Roberto Pereira do Nascimento  
Raquel C. Hoersting  
Cristianne Maria Famer Rocha  
Eulanda Maria Pedro Daniel  
Dante Augusto Couto Barone*

## **DO REFÚGIO INTERNACIONAL AO REFÚGIO NACIONAL:**

**"LLEGUÉ A BRASIL Y ENCONTRÉ REFUGIO NUEVAMENTE":  
EXPERIÊNCIAS INFANTOJUVENIS DE REFUGIADOS  
DAS ENCHENTES EM PORTO ALEGRE, BRASIL**

## INTRODUÇÃO

A migração e o refúgio de crianças e adolescentes têm se tornado temas centrais nas discussões sobre deslocamento forçado, particularmente em contextos de crise humanitária, como ocorre com latino-americanos e africanos, que é a temática deste texto. Em termos gerais, sabe-se que, o refúgio faz parte de um estatuto internacional, em que os sujeitos, enquanto categoria jurídica internacional, são impulsionados a abandonarem seus países de origem por diversos motivos, expondo-os a uma série de vulnerabilidades (mental, social e econômica). Com isso, as enchentes ocorridas no estado do Rio Grande do Sul, entre os meses de maio e junho, do ano de 2024, representaram um dos eventos climáticos mais graves que o estado já enfrentou na história. Esse desastre não apenas afetou a população local, mas também teve um impacto profundo sobre os refugiados que vivem na região.

Além de compreender como esses desastres naturais afetam o desenvolvimento social e psicológico desse grupo infantojuvenil em situação de refúgio, considerando os desafios adicionais que enfrentam em contextos de vulnerabilidade, como dificuldades de acesso à moradia, alimentação e serviços essenciais por serem refugiados internacionais e, agora, também nacionais. Esses sujeitos, já em situação de vulnerabilidade da sua origem, enfrentaram desafios novos, devido à perda de moradia, escassez de alimentos e dificuldades no acesso a serviços essenciais e, muitas vezes, eles não possuem redes de apoio locais, o que torna a recuperação ainda mais difícil.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender os impactos das enchentes de 2024, sobre crianças e adolescentes refugiados no contexto das mudanças climáticas no Rio Grande do Sul, especialmente em Porto Alegre. Essas enchentes agravaram a vulnerabilidade dessa população, intensificando desafios como moradia precária, acesso à saúde e educação, e demandando maior atenção de políticas públicas. A metodologia, de abordagem qualitativa,

SUMÁRIO

adotou pesquisas bibliográficas e análises documentais (relatórios de organizações internacionais e de dados governamentais), incluindo fontes acadêmicas, documentos oficiais e reportagens recentes, destacando os desafios da adaptação a um novo país e as consequências de enfrentar um desastre natural de grandes proporções.

Foram analisados, em particular, documentos produzidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de identificar políticas públicas, programas e ações direcionadas à população refugiada e migrante, bem como os desafios enfrentados por esses grupos em face das enchentes. Considerando-se a vulnerabilidade decorrente da situação de refúgio, já marcada por desafios no acesso à moradia, alimentação e serviços essenciais, ela é intensificada em cenários de desastres naturais.

Esse contexto gera um ciclo de vulnerabilidade contínuo, expondo os refugiados a riscos ainda maiores de desamparo, exclusão social e deterioração da saúde mental, do qual já passaram anteriormente e estão no Brasil para uma melhor qualidade de vida. Este estudo é justificado pela crescente relevância das discussões sobre o impacto das mudanças climáticas em populações vulneráveis, especialmente os refugiados, no qual as crianças e adolescentes são suscetíveis a traumas e desestabilização em contextos de desastres naturais, o que compromete seu desenvolvimento social e psicológico.

## *LLEGUÉ A BRASIL Y ENCONTRÉ REFUGIO NUEVAMENTE*

Parece que os problemas estão sempre correndo atrás da gente. Não está fácil não, não sei para onde vou agora, todas as minhas coisas estão debaixo d'água. Perdemos tudo, está lá debaixo d'água, nem de barco conseguimos chegar. Vamos começar tudo de novo, disse Descilong (CNN Brasil, 2024, s/p).

SUMÁRIO

Crianças e adolescentes, que já carregam memórias de conflitos e deslocamentos, enfrentaram a realidade de um novo desabrigo e a incerteza de um futuro marcado por desafios em solo brasileiro e em terras gaúchas (Navia, 2024). Entre os afetados pelas enchentes no Rio Grande do Sul, estima-se que cerca de 41 mil refugiados e pessoas em situação de necessidade de proteção internacional estejam em risco, incluindo muitos venezuelanos e haitianos que vivem nas áreas atingidas, algumas acessíveis apenas por barco (ONU, 2024).

Os classificados como refugiados, frequentemente são forçados a abandonar seus países, chegam em situações de maior vulnerabilidade, com acesso limitado à moradia, saúde e redes de apoio. No caso do Rio Grande do Sul, muitos deslocamentos causados pelas enchentes de 2024 levaram autores, como Pereira (2023, p. 3), a considerar tanto refugiados quanto migrantes como impactados pelas mudanças climáticas, destacando a crescente relevância dos chamados refugiados climáticos.

Em Porto Alegre,

[...] a prefeitura estima a presença de 35 mil imigrantes atualmente. Eles moram, principalmente, no eixo da Avenida Baltazar de Oliveira Garcia, Santa Rosa de Lima, Asa Branca e Ocupação Farroupilha, além do Sarandi. Também há considerável população imigrante na Lomba do Pinheiro (GZH, 2024a, s/p).

Ainda mais,

No âmbito do Rio Grande do Sul, dados da Secretaria Estadual de Planejamento, Governança e Gestão, com base no Sismigra [Sistema Federal de Registro Migratório], apontam as seguintes populações imigrantes vivendo no Estado: 38,2 mil uruguaios, **37 mil venezuelanos**, 16,4 mil haitianos, 8,4 mil argentinos, 3,4 mil senegaleses e **3,2 mil colombianos** (GZH, 2024a, s/p, grifos nossos).

SUMÁRIO

No contexto das migrações latino-americanas, nos últimos anos, o Brasil, tem recebido um número crescente de refugiados venezuelanos e colombianos. Estima-se que cerca de “43 mil refugiados e pessoas em necessidade de proteção internacional estão sendo direta ou indiretamente afetados pelas inundações” do ano corrente, sendo que “35 mil já estavam entre os grupos mais vulneráveis do estado. Muitos moravam nas regiões e bairros mais tomados pelas enchentes” (ACNUR, 2024a, s/p).

Segundo a Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Rio Grande do Sul “é um dos estados brasileiros com maior presença de pessoas refugiadas e migrantes, especialmente venezuelanos e haitianos, muitos deles vivendo em áreas de risco, que agora só podem ser alcançadas de barco” (G1, 2024a, s/p):

Popularmente chamados de “refugiados climáticos”, os atingidos por desastres naturais como ciclones, deslizamentos, inundações e tremores de terra não são, legalmente falando, refugiados de fato, por dois motivos: o primeiro é que o refúgio só é concedido quando envolve uma mudança de país; o segundo é que, na Convenção de Genebra, de 1951, que inaugurou o Estatuto dos Refugiados, se prevê refúgio especificamente para casos em que há “fundado temor de perseguição por motivo de guerra, de raça, de nacionalidade, de etnia e questões políticas”, sem a citação de situações envolvendo o clima (GZH, 2024b, s/p).

Além dos venezuelanos, os colombianos, também, têm procurado abrigo no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, assim como na região metropolitana e na capital, Porto Alegre (Funck, 2021). Essa migração é impulsionada pela violência contínua e pela instabilidade política em seu país, o que gera uma demanda crescente por políticas de acolhimento e integração, já que convivem com “violência, governos arbitrários, instabilidade política, conflitos armados, perseguição religiosa, crise econômica e miséria, [...] exemplos do que a generalizada violação dos direitos humanos é capaz” (Viana, 2023, p. 9).

SUMÁRIO

As experiências de “trabalhar com migrantes e refugiados é uma tarefa bastante complexa” (Vasconcelos, 2022, p. 16), especialmente, com crianças e adolescentes, uma vez que esse grupo etário, é vulnerável a múltiplas formas de discriminação e exclusão. No cenário atual, os refugiados infantis enfrentam não apenas os traumas da migração, mas, também, a adaptação ao novo contexto cultural e social e, com isso, as crianças e adolescentes refugiados frequentemente vivenciam perdas significativas, separação da família e a rotina em abrigos para refugiados, experimentando “níveis mais elevados de angústia e diminuição da satisfação com a vida”, o que impacta negativamente seu desenvolvimento emocional e psicológico (Dantas, 2021, p. 59).

Diante da fome, da violência e de desastres naturais em seus países de origem, milhares de refugiados haitianos e venezuelanos buscaram refúgio nos últimos anos no Rio Grande do Sul. No entanto, as recentes chuvas devastadoras que atingiram o estado forçaram essas famílias e, em especial, as crianças, a enfrentar um novo recomeço (CNN, 2024). Muitas desses sujeitos refugiados “agora, com as enchentes, estão em situação lamentável, encarando fome, frio, água por todos os lados e também racismo e xenofobia, conforme relataram para as autoridades”, não em seu país de origem, mas sim no seu país de acolhimento (Brasil de Fato, 2024, s/p). E, assim, encontramos relatos como:

A menina, 12 anos, foi ao antigo lar com a avó. Ela entrou no que restou da moradia da família. Havia barro em todo o lugar alcançado pela visão. Tudo estava revirado. No fundo da casa, Luiscarlis tentava abrir a porta do quarto que era dela e da avó. Ela empurrava, mas estava travado. De repente, o silêncio da Ocupação Farrroupilha foi quebrado por gritos desesperados da menina. Ela correu em disparada, escorregou no lodo, caiu e se lanhou. Levantou e finalmente ganhou a rua. (GZHa, 2024, s/p)

Independente se criança ou não, “eles não contam com estrutura familiar próxima, e a maioria não está incluída na rede

de assistência social pública. Ser refugiado em dobro será ainda mais complicado para quem já vive muitas privações”, afirma Padre Ademar Barilli do Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações), local que serviu de abrigo para mais de 200 refugiados durante as enchentes em Porto Alegre (Brasil de Fato, 2024, s/p).

## MÉTODOS

A metodologia deste estudo é de cunho qualitativa, realizada através de pesquisa bibliográfica enriquecida com algumas análises documentais, como textos jornalísticos e relatos de refugiados (Araújo; Mendes; Galeazzi, 2021). Foram revisadas obras acadêmicas, documentos e reportagens que abordam a migração forçada e o refúgio climático, com foco nas vivências de refugiados em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, durante os meses de maio e junho de 2024.

As fontes utilizadas incluem literatura publicada entre 2021 e 2024, com ênfase nas reportagens de 2024 sobre as enchentes que afetaram o Estado. As pesquisas selecionadas englobam artigos, teses e dissertações do Brasil e de Portugal, alinhadas ao objetivo do texto, considerando que este último país possui uma longa tradição de pesquisa sobre imigração e refúgio, em contraste com a baixa produção acadêmica sobre o tema no Brasil. Com isso, os trabalhos portugueses são reconhecidos por abordar as questões relacionadas a deslocamentos forçados e integração social.

Para a seleção das fontes, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídas obras que abordam temáticas diretamente relacionadas ao objetivo da pesquisa, com foco em migração forçada, refúgio climático e os efeitos das enchentes,

especialmente, nos países destacados acima. Em contrapartida, foram excluídas publicações anteriores a 2020, estudos sem foco nas enchentes ou sem relevância direta ao tema do refúgio climático. Foram, também, descartados artigos de revisão de literatura e estudos publicados em línguas estrangeiras, excluindo-se aqueles que não estavam em português, para assegurar a consistência com o contexto cultural e linguístico da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos dos pais e responsáveis e suas experiências impactam direta e indiretamente o contexto infantojuvenil de seus filhos e familiares pequenos. Os relatos que os pais presenciavam sobre discriminação, xenofobia e negligência, como refugiados no Brasil, influenciam significativamente o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças (Carmo, 2021). Não apenas isto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deixa destacado, em seu art. 5º, que independente da sua origem, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, [devendo ser] punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, s/p). Porém, muitas crianças foram refugiadas novamente com seus familiares e, assim, são chamados de

[...] **refugiados climáticos:** pessoas submetidas a um deslocamento forçado por conta de um evento climático extremo que coloca em risco sua existência. Esse termo não é usado de forma oficial, já que não consta na Convenção dos Refugiados de 1951. Mas sua adoção vem sendo debatida: a tendência é que cada vez mais pessoas sofram os efeitos das mudanças do clima. A situação no Rio Grande do Sul deixa o problema claro (TIB, 2024, s/p, grifo nosso)

Em adição, já os refugiados ambientais, são:

[...] as pessoas que foram obrigadas a abandonar temporária ou definitivamente a zona tradicional onde vivem, devido ao visível declínio do ambiente (por razões naturais ou humanas) perturbando a sua existência e/ou a qualidade da mesma de tal maneira que a subsistência dessas pessoas entra em perigo (Nexo Jornal, 2024, s/p).

Diversos relatos foram extraídos de reportagens jornalísticas de fontes como ACNUR (2024a, s/p), Agência Brasil (2024, s/p) e Migramundo (2024, s/p). Esses depoimentos destacam as experiências de refugiados que enfrentam novos desafios de deslocamento e perda de pertences após enchentes no Rio Grande do Sul, tais como:

1. *Vamos ver se consigo aluguel social ou uma casa. Aqui não dá mais. O valão (canal) não vai sair daqui. O que vai acontecer na próxima (chuva)? Para a Venezuela, não volto. Prefiro ficar em Porto Alegre. Toda a família da minha esposa está aqui (GZH, 2024, s/p).*
2. *Tudo que havia conquistado no Brasil, virou lama (GZH, 2024, s/p).*
3. *Estou desorientada e não sei como recomeçar (GZH, 2024, s/p).*
4. *Há um clamor dos imigrantes por atenção. Moradia é a maior angústia (GZH, 2024, s/p).*
5. *Não é momento de branco ou preto. Todos somos humanos. Todo mundo aqui foi atingido (GZH, 2024, s/p).*
6. *Vivenciar novamente o deslocamento forçado é uma triste realidade que a impactou profundamente (ACNUR, 2024, s/p).*
7. *Sair da nossa casa, deixar tudo para trás de novo, recomeçar de novo é uma experiência bastante assustadora. [...] Eu tive que deixar praticamente tudo*

*porque o que eu peguei para sair de casa foram meus três cachorros e uma pasta com meus documentos. Todo o resto ficou ali (ACNUR, 2024, s/p).*

8. *Ontem, eu estive visitando a minha casa e perdi tudo. Não tem como recuperar nada (AGÊNCIA BRASIL, 2024, s/p).*
9. *Minha sensação é que estamos revivendo a mesma situação de 2010 (Haiti) (MIGRAMUNDO, 2024, s/p).*
10. *O Rio Grande do Sul precisa de ajuda, não é somente uma nacionalidade específica (MIGRAMUNDO, 2024, s/p).*

Esses refugiados enfrentam uma experiência de deslocamento forçado semelhante à que passaram em seus países de origem, o que agrava o impacto psicológico, ou melhor, pois já “sofreram deslocamento forçado, [e] devem estar atentas à realidade social específica que se apresenta, às culturas locais, e à complexidade inerente aos impactos da mineração a uma população atingida” (De Lima, 2021, p. 180). Por exemplo, um dos refugiados destaca a necessidade de “recomeçar de novo,” evocando traumas de deslocamentos anteriores e de perda de estabilidade e conquistas. A conexão com situações anteriores, como mencionado pela haitiana que lembra o terremoto de 2010, sugere um ciclo de deslocamento e desamparo (Migramundo, 2024).

A insegurança habitacional aparece como a principal angústia dos refugiados, com a maioria expressando incerteza sobre conseguir moradia estável ou um programa de aluguel social, apoiado pelo Governo Estadual e/ou Federal (Pereira, 2022). Esse problema é central para os relatos que descrevem a perda de residências e bens pessoais, como mostra a fala da venezuelana que perdeu todos os pertences e apenas conseguiu salvar documentos e animais de estimação, sendo que alguns não conseguiram sequer salvar a própria vida (Agência Brasil, 2024).

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

A expressão de união entre os diferentes grupos afetados (“não é momento de branco ou preto. Todos somos humanos”) revela um sentimento de solidariedade, onde pessoas de variadas nacionalidades e contextos sociais se veem unidas pela experiência comum das perdas e da necessidade de ajuda. Esse sentimento destaca a formação de uma comunidade de apoio mútua que supera barreiras culturais e raciais, “em que os grupos excluídos - pobres, em situação de rua, indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, bem como refugiados e alunos com necessidades educativas especiais” (Costa e Costa, 2021, p. 148) possam, assim, vivenciar experiências de resiliência e de empatia coletiva.

A fala “o Rio Grande do Sul precisa de ajuda, não é somente uma nacionalidade específica” enfatiza o impacto coletivo da tragédia e o apelo por políticas abrangentes e inclusivas e, ainda mais, refletem um impacto emocional profundo, especialmente para aqueles que passaram por perdas contínuas e incertezas sobre o futuro (Da Rocha, 2021). A expressão “estou desorientada e não sei como recomeçar” representa o estado psicológico de muitos refugiados que, ao enfrentarem o trauma de um novo deslocamento, veem suas perspectivas de estabilidade novamente abaladas (ACNUR, 2024b).

Para Daudt e companheiros (2024), esse ambiente reforça a necessidade de serviços de apoio psicológico e social voltados para a resiliência e o bem-estar desses grupos comunitários. Alguns impactos dos descasos com refugiados foram observados e relatados a partir dos textos jornalísticos publicados, entre outros. Abaixo, seguem as principais consequências identificadas:

1. *Xenofobia “as comidas principalmente estão sendo servidas cruas. Eles solicitam para trocar comida, mas não trocam. Têm várias crianças que não estão comendo direito, têm adultos que não estão comendo direito porque a comida está sendo crua” (AGÊNCIA BRASIL, 2024, s/p).*

SUMÁRIO

2. *Quando eles [os imigrantes] vão lá pedir uma coisa, às vezes eles dizem que não tem, mas quando vem o representante da associação, ou eu mesma, a gente pede e eles dão para nós e nós entregamos para os imigrantes” (AGÊNCIA BRASIL, 2024, s/p).*
3. *Todo mundo é igual nessa situação, não tem de ser preto, branco ou amarelo, todo mundo é igual, porque estamos no mesmo barco (AGÊNCIA BRASIL, 2024, s/p).*
4. *Fomos chamados de ignorantes e famintos (PROJETO COLABORAR, 2024, s/p).*
5. *Fizeram uma reunião com todos os imigrantes, como sempre separados dos outros [brasileiros], disseram que a comida para nós teria que ser reduzida, que o barulho das crianças era quase insuportável e que não poderíamos pegar roupas porque já tínhamos muitas, sendo que só temos roupa suja que não dá para lavar. Fomos chamados de ignorantes e famintos de uma maneira muito arrogante. Com essa situação, dessa vez não vou me calar. A situação foi muito séria, o preconceito falou bem alto dessa vez, e tivemos que sair daquele abrigo, infelizmente (MONTESANTI, 2024, s/p).*
6. *Saímos do primeiro abrigo porque não tinha água, e as condições não estavam adequadas. Havia situações de preconceito. Ontem [terça], o grito do preconceito saiu. Não dava para aguentar mais. Além da minha mãe, que é idosa, encontrei uma mulher chorando. Guardaram as frutas para as crianças e nos deixaram comer por último, depois dos brasileiros. Falamos com alguns representantes [do abrigo], que foram legais conosco. Mas a diretora, especificamente, fez toda essa sacanagem (PROJETO COLABORAR, 2024, s/p).*
7. *A discriminação e a xenofobia são muito grandes. Estão dando comidas cruas para os imigrantes. Há várias crianças que não estão comendo direito. Estão dando as roupas mais rasgadas para os estrangeiros, não só para os haitianos. Não estavam dando desodorantes.*

SUMÁRIO

*É preciso que um representante da associação vá pedir e entregar para os demais. Só dão uma escova de dente por família, o que é absurdo. Não estavam dando garrafinhas de água. Se a pessoa sentia sede, tinha que ir lá pegar de copinho em copinho. Fiz esse relato e, agora, estão liberando mais água (PROJETO COLABORAR, 2024, s/p).*

8. *Como um imigrante vai conseguir estrutura financeira para fazer locação? Isso vai acontecer aqui de novo: o imigrante vai ser obrigado a ir para lugares mais vulneráveis, nas regiões mais pobres, às vezes sem água nem energia, para poder se estabelecer e seguir sua vida (PROJETO COLABORAR, 2024, s/p).*
9. *Por questão de idioma, estão sofrendo muita xenofobia. Há algumas venezuelanas que não sabem falar bem português. Quando pedem uma coisa, [brasileiros] ficam bravos, irritados, de cara feia. As pessoas se sentem muito humilhadas. Já enfrentamos uma situação crítica e estar passando por isso de novo é muito constrangedor. Os haitianos sabem o que aconteceu em 2010, como foi caótica a situação no nosso país. Agora, estamos vivendo a mesma coisa aqui. Estamos batendo de frente e lutando por melhorias. Todo mundo é igual nessa situação, não importa se é preto, amarelo ou branco. Estamos no mesmo barco (MONTESANTI, 2024, s/p).*
10. *Dificuldade dos imigrantes é maior do que dos nativos (PROJETO COLABORAR, 2024, s/p).*
11. *Eu tinha duas mochilas e tive que escolher entre soltar a mochila ou a cachorrinha. Eu decidi então soltar a mochila e ficar com ela, que cuida desde muito pequena. Então perdi os meus documentos que estavam na outra mochila (G1, 2024, s/p).*
12. *Foi muito difícil sair de casa e largar tudo porque saímos da Venezuela por causa de uma crise econômica. Tivemos que vender tudo por lá para começar do zero. Quando chegamos aqui, fomos conquistando. Já moramos na rua e em abrigo (G1, 2024, s/p).*

SUMÁRIO

13. *A gente só está esperando a água descer para conquistar de novo e eu tenho fé que vamos conquistar tudo de novo, porque Deus vai ajudar a todos. Não é fácil, porque a gente já conquistou muitas coisas. A gente já comprou geladeira, fogão, TV, guarda-roupa, cama, colchão. E vamos ter que começar de novo, do zero (G1, 2024, s/p).*
14. *Diante desta catástrofe, acho que o que menos interessa é traçar uma régua para olhar por nacionalidade, por cor ou por gênero (GZH, 2024, s/p).*
15. *Como eu fui uma vítima, eu sinto na pele o que o povo gaúcho está passando (GZH, 2024, s/p).*
16. *Eles [militares do Exército] faziam alguns comentários xenofóbicos, sempre retratando as pessoas como sem educação, sujas, e traziam isso relacionado à nacionalidade deles. Então, qualquer coisa que acontecia ali, tudo era culpa do venezuelano, porque o venezuelano é porco, porque o venezuelano não tem higiene, porque o venezuelano não tem educação (AGÊNCIA PÚBLICA, 2024, s/p).*
17. *Fulano [algum venezuelano] é muito vagabundo, não quer sair do abrigo nunca. Não procura emprego, não vai trabalhar e só quer ficar dentro do abrigo [...] está acostumado com a boa vida dentro dos abrigos (AGÊNCIA PÚBLICA, 2024, s/p).*

Durante as enchentes no Rio Grande do Sul, em 2024, diversos descasos, como distribuição de alimentos inadequados e roupas em más condições, trouxeram sentimentos de exclusão e desumanização. Nesse contexto, Goularte (2020) destaca que a separação familiar e a negligência nas condições de estadia, com moradias em locais provisórios e sem estrutura adequada, são práticas recorrentes que contribuem para a desumanização dos refugiados e para o aumento da violência no geral. Esses eventos não apenas reforçam o trauma vivido pelas crianças em seus países de origem, mas também afetam diretamente seu sentimento de pertencimento e bem-estar

SUMÁRIO

no novo contexto. Já que as atividades cotidianas das crianças possuem uma alta “importância da presença de suas famílias no apoio cotidiano” (Rocha, 2023, p. 362).

Os testemunhos dos pais sobre serem tratados com xenofobia, como a entrega de comida crua e roupas rasgadas, afetam diretamente as crianças, ao presenciarem a “desvalorização que é dada ao conhecimento das famílias, o que faz com que estas não se sintam ouvidas em suas necessidades”, destacando uma grande desvalorização da dignidade familiar (Oliveira, 2022, p. 6). Essa exposição a situações humilhantes e desumanizantes contribui para o desenvolvimento de inseguranças e traumas, especialmente em um momento delicado de “adaptação, resistência e reconstrução de vida no Brasil” (Ventura, 2019). Além disso, o relato de que crianças e adultos refugiados recebiam tratamento diferenciado e excludente, em comparação com os brasileiros, cria um ambiente hostil que inibe o senso de pertencimento e segurança.

Por exemplo, ao ouvir que foram chamados de “ignorantes e famintos”, as crianças internalizam a percepção de que são vistas como “estrangeiras” e “inferiores”, o que prejudica o desenvolvimento de uma identidade positiva, conforme Kölln (2020) destaca. Com isso, os estudos em Psicologia Infantil, tal como, De Sousa e companheiros (2023) apontam, as que crianças expostas a experiências de discriminação ou exclusão desenvolvem uma autoestima fragilizada e maiores níveis de ansiedade, o que compromete seu desenvolvimento social e psicológico a longo prazo. Para as crianças que já vivenciaram deslocamento forçado e perdas significativas, o tratamento discriminatório reativa sentimento de insegurança e medo (Chamma, 2023). A situação descrita, onde os refugiados recebiam alimentos impróprios e enfrentavam falta de recursos básicos, como água potável, segundo Moreira e Borges (2024), lembra as condições precárias que muitos experimentaram em contextos de crise em seus países de origem.

## SUMÁRIO

Esse contexto reforça a sensação de instabilidade e ameaça para as crianças, que passam a interpretar o novo ambiente como um espaço hostil e não acolhedor. A Psicologia nos mostra que eventos como esses podem desencadear respostas de “efeitos devastadores em crianças e adolescentes, sendo o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) e a depressão as consequências psicopatológicas mais prevalentes”, levando-as a reviver, de forma inconsciente, as dificuldades e medos enfrentados anteriormente (Vieira, 2022, p. 168). Esses traumas são ainda mais profundos quando a xenofobia é explicitamente vinculada à nacionalidade e à origem das famílias, como demonstrado nos relatos onde refugiados venezuelanos eram estereotipados como “sujos” ou “sem educação” (Iannuzzi; Galeão, 2023).

As experiências de exclusão e xenofobia relatadas pelos pais impactam diretamente a formação da identidade das crianças. Estas, sentindo-se marginalizadas no contexto brasileiro, podem desenvolver uma visão de si mesmas como “não pertencentes” ou “indesejadas” (Calafate, 2024). A experiência de ter recursos negados devido à sua nacionalidade ou condição social, como o acesso a escovas de dente, água e itens básicos, por exemplo, reforça o sentimento de inferioridade e exclusão.

Para Da Silva e companheiros (2024), esse tipo de discriminação promove um tipo de “identidade excludente”, onde as crianças internalizam o preconceito sofrido e podem se isolar socialmente ou desenvolver ressentimento em relação à nova sociedade. Ainda mais: tal impacto prejudica o desenvolvimento de uma identidade multicultural saudável e inibe o desenvolvimento de uma autoestima equilibrada, criando barreiras para a integração social e a construção de laços com o novo ambiente.

Com isso, é possível observar que, além do impacto direto, as crianças sofrem indiretamente ao observar os pais lutando para garantir os recursos mínimos para a sobrevivência e enfrentando

SUMÁRIO

a discriminação, às vezes com o choro escondido ou, como se diz no senso comum, engolindo o choro. Para Dos Santos (2023), esta pressão muitas vezes leva as crianças a assumirem papéis de suporte emocional para os pais, o que gera um amadurecimento precoce indesejável. E, assim, as crianças, ao verem os pais sofrendo humilhações, sentem-se compelidas a “ajudar” e “proteger” a família, o que afeta seu desenvolvimento natural e limita o tempo para atividades fundamentais, como brincar, socializar e aprender (Barros; Rocha, 2021).

Portanto, o testemunho de que as crianças “não estavam comendo direito” e que famílias inteiras precisavam da intervenção de representantes para obter itens básicos gera, para as crianças, uma necessidade de adaptação e resiliência precoce que pode acarretar sentimento de frustração, desesperança e raiva (Fernandes, 2024). Esse ambiente limita a expressão das necessidades próprias da infância, substituindo o brincar pela necessidade de sobrevivência e adaptação em um ambiente hostil, tal como a transição de sujeito refugiado internacional para refugiado nacional (Alcantara, 2024), revelando a complexidade da experiência dos refugiados, que enfrentam não apenas os desafios iniciais da migração, como também as novas formas de exclusão e preconceito no país de acolhimento.

Nesse sentido, as enchentes de 2024, no Rio Grande do Sul, evidenciam a interseção entre fatores climáticos e sociais, ressaltando como desastres naturais podem aprofundar desigualdades existentes e agravar as condições de vulnerabilidade de populações imigrantes e refugiadas. Os relatos e as literaturas, apontam que eventos climáticos, ao desestruturarem a vida cotidiana, criam barreiras adicionais ao processo de adaptação e integração social dessas populações. Assim, compreender como esses fenômenos impactam as crianças e adolescentes em contextos de refúgio, torna-se essencial para avançar no debate sobre as interações entre deslocamento forçado, mudanças climáticas vinculando-se os aspectos psicossociais e os desafios do desenvolvimento infantojuvenil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, identificamos que as análises realizadas demonstraram que as enchentes intensificaram as vulnerabilidades já presentes na vida desses indivíduos, ampliando os desafios relacionados à moradia, alimentação e acesso a serviços básicos e, até mesmo, o convívio social humano. Os refugiados, que já carregam nas costas o peso do deslocamento forçado e das dificuldades enfrentadas em seus países de origem, foram expostos a uma nova camada de adversidades para muitos a mesma: refúgio climático.

Entre os principais desafios vivenciados, destacam-se a perda de moradia, especialmente, em periferias ou em condições precárias, a escassez de alimentos, a dificuldade de acesso à água potável e a ausência de redes de apoio, que agravaram o sentimento de desamparo e exclusão social, afetando o psicossocial como um todo. Esses fatores, somados ao trauma prévio do deslocamento, geraram impactos no bem-estar físico, psicológico e emocional das crianças e adolescentes, bem como de suas famílias.

Além disso, as experiências descritas, evidenciam a complexidade de enfrentar um desastre natural enquanto se busca reconstruir a vida em um novo país. A ausência de estabilidade, agravada pela dificuldade em acessar serviços essenciais, aumenta os riscos de desestabilização emocional, prejudicando, ainda mais, o processo de adaptação e integração ao novo contexto social. Conclui-se, assim, que as enchentes não apenas representaram um desastre ambiental, como também, um evento marcante na vida dos refugiados, que enfrentaram um duplo desafio: superar o impacto imediato das enchentes e lidar com as dificuldades contínuas de adaptação em um cenário já vulnerável. Essa experiência reforça a resiliência dessas populações, porém expõe, ainda mais, a necessidade de ampliar a compreensão sobre os impactos sociais e psicológicos em contextos de refúgio e desastres naturais, no caso de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **ACNUR continua no RS em apoio a refugiados e brasileiros afetados pelas enchentes.** 2024a.

\_\_\_\_\_. **Emergência no Brasil:** informações sobre a catástrofe no Rio Grande do Sul. 2024b.

AGÊNCIA BRASIL. **Haitianos e venezuelanos denunciam xenofobia em abrigos do RS.** 2024.

\_\_\_\_\_. **No maior abrigo do RS, moradia é a principal preocupação das famílias.** 2024.

AGÊNCIA PÚBLICA. **Migrantes e trabalhadores denunciam preconceito contra venezuelanos na Operação Acolhida.** 2024.

ALCANTARA, Isabela Souza. Refugiados ambientais: uma análise sobre migrações, direitos humanos e governança global. **Revista Videre**, v. 16, n. 34, p. 213-226, 2024.

ARAÚJO, Arthur Silva; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; GALEAZZI, Suzana Andreia. A relação entre o direito e a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 548-558, 2021.

BARROS, Dulce Jane Lopes; ROCHA, Rícael Spirandeli. Influência do contexto familiar na vida escolar de alunos adolescentes do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 11, p. 107921-107937, 2021.

BRASIL DE FATO. **Refugiados haitianos, senegaleses e venezuelanos são vítimas da enchente e perdem o pouco que tinham.** 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CALAFATE, Pedro Carvalho. **Percursos de integração de solicitantes de refúgio na cidade do Rio de Janeiro:** a construção da cidadania refúgio. 2024.

CARMO, Maria do; MOURA, Teresa; BATISTA, Francisco; RENTZOU, Konstantina; SERRA, Rui; BATISTA, Susana; TRIKIC, Zoran. **Manual Parent:** Paternidades envolvidas e cuidadoras: da Teoria à Prática. 2021.

SUMÁRIO

CHAMMA, Letícia Negrão. **Sobre o fenômeno do populismo digital no Brasil**: medo e poder na economia política do tempo presente. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

CNN Brasil. **Enchentes no RS atingem refugiados que escaparam da fome e da violência**. 2024.

DA ROCHA, Inês Brandão Fernandes. **MEERU APROXIMA**: boas práticas no acolhimento a refugiados em Portugal. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2021.

DA SILVA, Fernando Ben Oliveira; DE MENDONÇA, Valéria Carneiro; ANDRADE, Regina Gloria Nunes. Reflexões sobre sofrimento psíquico de refugiados: a Síndrome de Ulisses. **Revista Saúde e Comportamento**, v. 3, n. 1, p. 03-16, 2024.

FERNANDES, Roberto Mauro da Silva da Silva. Adaptação, mitigação e resiliência climática: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 13 (ODS 13) e os esforços para combater as mudanças climáticas em diferentes partes do mundo. **Revista Sistemática**, v. 14, n. 3, p. 718-736, 2024.

DA COSTA, Deborah Regina Lambach Ferreira; DA COSTA, Priscila Lambach Ferreira. Educação para todos: a necessária efetivação dos direitos do aluno canhoto. *In*: Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra, 2021, Coimbra. **Anais...** Coimbra: [s.n.], 2021.

DANTAS, Bruna Lourena de Lima. **Atravessando fronteiras**: vulnerabilidade, relações de consumo e bem-estar de refugiados sob a ótica do macromarketing. 2021. Dissertação (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

DAUDT, Felipe Wagner; SILVA RODRIGUES, Edilson; LEITÃO, Gustavo; VALE LOURENÇO, Raquel. **Os impactos sociais da realocação de comunidades em áreas de risco**. 2024.

DE LIMA SANTOS, Marcela Alves; CARVALHO, Maíra Almeida; PENIDO, Cláudia Maria Figueiras. **A atuação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial em um desastre da mineração em Mariana (MG)**: um relato de experiência. *Revista Ciência & Trópico*, v. 45, n. 2, p. 175-186, 2021.

SUMÁRIO

DE SOUSA, Marília Rosália Cordeiro Antas; DA SILVA, Roseane Amorim. **Personagens negros/as na literatura infantil afro-brasileira**: reflexões sobre a construção da identidade de crianças negras. Cadernos do Aplicação, v. 36, 2023.

DOS SANTOS, Ana Isabel Fontes. **Regulação/Labilidade Emocional da Criança Adotada**: Impacto do Coping Parental com as Emoções Negativas. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia, área de Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2023.

FUNCK, Carlos Henrique Monschau. **Primeiras hospedagens na zona de colonização italiana no Rio Grande do Sul First lodgings in the area of italian colonization in Rio Grande do Sul**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 12, p. 118771-118787, 2021.

G1. **Tragédia no RS**: Inundações atingiram mais de 35 mil refugiados, estima ONU. 2024a.

\_\_\_\_\_. **Venezuleana relata fuga de enchente em Porto Alegre**: “Soltava a mochila ou a cachorrinha”. 2024.

GOULARTE, Letícia Baquião; MARTINI, Maria Carolina Gervásio Angelini de; ANDARE, Maria Clara Ribeiro; ANGARANI, Priscilla Teodoro. **A vulnerabilidade dos refugiados**: uma análise da situação dos refugiados antes e durante a pandemia do coronavírus. Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras, v. 2, n. 2, p. e20200227, 31 ago. 2020.

GZH. **Comunidade de venezuelanos na Zona Norte de Porto Alegre é devastada pela enchente**. 2024a.

\_\_\_\_\_. **RS tem meio milhão de migrantes climáticos em razão da enchente**: entenda o que é isso. 2024b.

IANNUZZI, Fernanda Batalha; GALEÃO, Thiago. **Sujeitas de Direito**: Interseccionalidades de Mulheres Venezuelanas Imigrantes em Manaus Frente à Xenofobia e à Violência de Gênero. Direito Público, v. 20, n. 108, 2023.

KÖLLN, Lucas André Berno. **Os ciganos da colheita**. Tempos históricos, v. 24, n. 1, p. 563-580, 2020.

MIGRAMUNDO. **“Estamos preocupados com o dia seguinte”, diz haitiana sobre efeitos da tragédia climática no Rio Grande do Sul**. 2024.

MONTESANTI, Edu. **Vozes silenciadas**: o calvário de refugiados na América Latina. IHU Online, São Leopoldo, 6 jun. 2024.

SUMÁRIO

MOREIRA, Gabriel Silva; BORGES, Gabriel Ozanique. Refugiados na América Latina: desafios e perspectivas no contexto atual. **Revista Uniñtalo em Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 147-160, 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Enchentes no Rio Grande do Sul afetam milhares de refugiados e migrantes**. ONU News, 3 maio 2024.

NAVIA, Angela Facundo. A incomensurabilidade do horror: classificação e distinção nas experiências de desterro e exílio. **Revista de Antropologia**, v. 67, p. e218721, 2024.

NEXO JORNAL. **Refugiados climáticos**: Rio Grande do Sul. 2024.

OLIVEIRA, Renata Mello Barbosa de. **Cuidado realizado pela equipe do serviço de atenção domiciliar às crianças com necessidades especiais de saúde e suas famílias**. 2022. 80f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

PEREIRA, Fagner Guglielmi. **Migrações internacionais**: um estudo sobre trabalhadores imigrantes em Francisco Beltrão-PR (2009-2020). 2022. 239f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022.

PEREIRA, Isabella. **A emergência climática e os “Refugiados Ambientais” no Brasil**. Monografia (Especialização em Política e Sociedade) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PROJETO COLABORA. **Refugiados sofrem xenofobia em abrigos no Sul**: chamados de ignorantes e famintos. 2024.

ROCHA, Marina Vasconcellos; MAGALHÃES, Andrea Seixas; DE MATOS, Mariana Gouvêa. Maternidade distante do país de origem: “aqui a gente não tem uma aldeia”. **Psicologia Revista**, v. 32, n. 2, p. 344-367, 2023.

THE INTERCEPT BRASIL. **Para onde vão os refugiados climáticos do Rio Grande do Sul?** 2024.

VASCONCELOS, Bárbara Daniela Miranda. **Psicologia da educação no apoio e orientação de jovens migrantes/refugiados**: práticas de narrativa coletiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2022.

VENTURA, Susana. **Um lenço de infinitos fios**. São Paulo: Gaivota, 2019.

VIANA, Tamires de Souza. **A experiência de um refugiado**: desenraizamento e enraizamento. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

VIEIRA, Renata Zucoloto. **Habitação temporária para vítimas de desastres hidrológicos**. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

## SUMÁRIO

# 13

*Francine Carlete Groth Eichler*

*Leonei Braun*

*Adilson Cristiano Habowski*

*Jara María Romero Luque*

## **MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN:**

**PRÁCTICAS INTERCULTURALES ENTRE  
ITAPIRANGA (BRASIL) Y GRANADA (ESPAÑA)**

## CONSIDERACIONES INICIALES

La migración es un fenómeno global que se ha intensificado en las últimas décadas, impulsado por factores políticos, económicos, sociales y ambientales. Brasil ha experimentado un aumento significativo en la llegada de migrantes y personas refugiadas, lo que repercute directamente en la composición de las comunidades escolares. En este contexto, el binomio escuela y la familia ocupa un lugar estratégico en la promoción de la inclusión y la construcción colectiva de un entorno educativo que valore la diversidad cultural.

Ante este panorama, este estudio indaga en la importancia de la interculturalidad en la educación y la necesidad de un diálogo horizontal entre las escuelas y las familias migrantes. El texto se estructura en tres ejes principales. En primer lugar, se presenta un panorama de la migración y de la legislación educativa brasileña relacionada con la acogida de estudiantes migrantes. A continuación, se discute la interculturalidad como principio rector de la relación entre la escuela y la familia.

La producción académica brasileña sobre la relación entre las instituciones escolares y las familias migrantes sigue siendo limitada, y la mayoría de las discusiones se centran en los estudiantes migrantes, la acogida ofrecida por las escuelas y las adaptaciones pedagógicas de los y las docentes. Para ampliar la comprensión de este tema, se consultaron investigaciones de autores y autoras españolas, cuyos estudios, están basados en experiencias migratorias de sus países -donde estas dinámicas ocurren de manera más recurrente que en Brasil-, proponiendo estrategias y enfoques que mejoran la discusión entre las familias migrantes y no migrantes y las instituciones educativas. La consulta con estos autores y autoras busca contribuir a la formulación de proyectos para la acogida de familias migrantes y refugiadas en escuelas brasileñas.

## DEL DESPLAZAMIENTO A LA PERTENENCIA: LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA

El contexto migratorio contemporáneo posiciona a Brasil como país de acogida de migrantes y personas refugiadas, lo que ha generado un aumento significativo en el número de matrículas de estudiantes de diferentes nacionalidades en instituciones educativas. Camelo (2022) y Santana (2020), por ejemplo, destacan que la diversidad que caracteriza a algunas escuelas brasileñas es resultado de las grandes olas migratorias de los últimos años, compuestas por la llegada de haitianos/as, sirios/as, congoleños/as, ganeses/as, senegaleses/as, uruguayos/as y venezolanos/as. Las principales razones que impulsan esta migración hacia Brasil son las guerras, los conflictos y la persecución política en los países de origen. En este escenario, es fundamental que los centros educativos se adapten a estas nuevas realidades, promoviendo un entorno inclusivo y acogedor. Estas adaptaciones son esenciales para garantizar la integración de estos y estas estudiantes, permitiéndoles ejercer plenamente su ciudadanía y desarrollar un sentido de pertenencia a este nuevo "hogar".

No todas las personas que migran lo hacen por elección; Muchas se ven obligadas a desplazarse, como es el caso de los refugiados y refugiadas en diversas partes del mundo, ya sea por cuestiones políticas, religiosas, sociales, económicas, de orientación sexual, disidencias, etc. El desplazamiento forzado plantea grandes desafíos, ya que estas personas abandonan sus hogares en busca de mejores condiciones de vida o, a menudo, como medida de supervivencia. Según datos del Observatorio de Migraciones Internacionales (Silva et al., 2024), en 2023 se registraron en Brasil más de 50 mil solicitudes de reconocimiento de la condición de refugio. De estas, más de 29.000 fueron realizadas por ciudadanos y

### SUMÁRIO

## SUMARIO

ciudadanas venezolanas, seguidas de aproximadamente 11.000 solicitudes desde Cuba, 3.957 de Angola, 1.142 de Vietnam, entre otros. Aunque las solicitudes provienen de 150 países diferentes, las cifras son alarmantes, con especial énfasis en la crisis humanitaria que involucra a los y las venezolanas.

Como señala el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2024), el número de venezolanos/as obligados a huir de sus hogares sigue aumentando, y una parte importante de ellos busca protección internacional. El organismo informa que 5,4 millones de venezolanos/as ya han abandonado su país, lo que convierte este flujo migratorio en la mayor crisis de desplazamiento de nuestros tiempos. La profunda inestabilidad económica, política y social que se ha instalado en Venezuela, sumada a una grave escasez de alimentos, medicinas y combustible, ha obligado a muchos a abandonar el país en busca de refugio y de nuevas oportunidades para llevar una vida digna y segura.

La legislación brasileña garantiza que las personas de origen extranjero tengan derecho a acceder a la educación, en igualdad de condiciones con los ciudadanos y ciudadanas brasileñas. La Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988) consagra el principio de igualdad ante la ley, garantizando que tanto las personas de Brasil como las personas extranjeras residentes en el país gocen de los mismos derechos, incluida la educación, reconocida como un derecho social fundamental y universal. La Ley N° 9.474 de 1997, conocida como Ley de Refugiados, establece que debe considerarse la peculiar situación que enfrentan estas personas, especialmente en lo que respecta a la presentación de documentos provenientes de sus países de origen. En este contexto, la norma establece que se debe facilitar el reconocimiento de certificados y diplomas, así como el ingreso a las instituciones educativas brasileñas. A su vez, la Ley de Migración N° 13.445, de 2017, refuerza el derecho de las personas migrantes a la educación pública y otros servicios esenciales, garantizándoles el acceso en igualdad de condiciones con los brasileños

## SUMARIO

y brasileñas y prohibiendo cualquier forma de discriminación basada en la nacionalidad o la condición migratoria.

Con el aumento de los flujos migratorios en los últimos años, impulsado por la crisis política y social en Venezuela, la legislación brasileña implementó la Resolución No. 1, del 13 de noviembre de 2020 (Brasil, 2020), con el objetivo de facilitar la inserción de los y las estudiantes venezolanas en el sistema educativo brasileño. Aunque esta regla fue diseñada originalmente para satisfacer a esta población específica, sus disposiciones también se aplican a estudiantes de otras nacionalidades. Esta resolución garantiza el derecho a la matrícula de los estudiantes migrantes, incluso en ausencia de documentos que acrediten su escolaridad en el país de origen. Además, establece que los sistemas educativos ofrecen evaluaciones de clasificación en la lengua materna del estudiante, con el objetivo de asignarlo al ciclo escolar adecuado, de acuerdo con su nivel de desarrollo. En este contexto, la resolución puede interpretarse como una medida de acogida, ya que tiene en cuenta las especificidades a las que se enfrentan estas personas, como las barreras lingüísticas en el momento de la inserción escolar y la falta de documentación, a menudo resultante de la salida abrupta de sus países de origen.

Desde esta perspectiva, considerando el idioma como uno de los principales desafíos para la inserción en el entorno escolar, es relevante destacar el proyecto desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en España. La iniciativa tiene como objetivo promover el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes migrantes, favoreciendo, al mismo tiempo, la formación de habilidades personales y sociales que faciliten su adaptación a la comunidad educativa. En Andalucía, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) se han venido ofreciendo desde hace más tiempo como una respuesta institucional a la diversidad lingüística. Sin embargo, se observa la necesidad de adoptar nuevos enfoques de inmersión que articulen el trabajo con la interculturalidad desde una perspectiva decolonial, antirracista, anticapacitista y

## SUMARIO

feminista, ya que aún persisten formas de discriminación y prejuicio, especialmente hacia personas migrantes y/o refugiadas.

Como ejemplo del proyecto, dentro de un aula de ATAL de un Instituto de Educación Secundaria, en la ciudad de Granada (Andalucía), compuesta por 10 jóvenes de entre 13 y 17 años, en su mayoría provenientes de países como Senegal, Marruecos y Colombia. Esta diversidad dio lugar a un grupo heterogéneo, tanto en términos culturales como en lo que respecta a los niveles y necesidades educativas. Antes de la inmersión lingüística en español, se realizó un diagnóstico de los conocimientos previos del alumnado, considerando su relación con la nueva escuela, así como sus motivaciones, necesidades e intereses individuales. Durante las clases, se fomentó constantemente la valorización de las culturas de origen del alumnado, promoviendo un intercambio de experiencias que reconoce la riqueza de la diversidad presente. Metodologías activas sustentaron todo el proceso pedagógico, con el uso de juegos, cuentos, dinámicas, medios visuales, entre otros recursos variados. Además del trabajo en el aula, el proyecto también se propuso ampliar el conocimiento cultural a toda la comunidad escolar mediante la realización de un "Festival Intercultural". El evento tuvo como objetivo divulgar información y aspectos de las identidades y herencias culturales que componen el contexto de la escuela y su entorno. La difusión del festival se realizó a través de carteles y convocatorias en redes sociales, buscando involucrar a todos los agentes sociales de la comunidad escolar: estudiantes, docentes, familias, vecinos/as, comerciantes locales y asociaciones de la región. Involucrar y situar a la comunidad escolar frente a la diversidad cultural existente, se mostró como una estrategia fundamental para la concienciación y el enfrentamiento de estereotipos aún presentes en la sociedad andaluza.

Esta iniciativa revela una perspectiva que trasciende los límites del aula, al comprender que el aprendizaje de una nueva lengua y la plena inserción en el contexto escolar deben estar fundamentados en la valorización de las individualidades y especificidades

## SUMÁRIO

que conforman a los estudiantes y sus familias migrantes. Se trata de una forma de acogida digna y humanizada, que busca no solo comprender, sino también valorar y compartir la cultura de origen de cada alumno y alumna. La tan anhelada conquista del respeto y de la inclusión se vuelve posible a través de iniciativas como esta.

Este contexto nos muestra la relevancia de que las instituciones educativas implementen estrategias de acogida e integración para niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Sin embargo, es fundamental destacar que, si bien existen varios conceptos y terminologías que diferencian a los refugiados y refugiadas de los y las migrantes, hay que prestar atención a la discursividad en torno a la figura del 'otro/a o del 'extranjero/a'. Esto se debe a que se corre el riesgo de que, al perdernos en definiciones conceptuales, utilicemos estas distinciones de manera discriminatoria, reforzando la idea de que las personas migrantes son "las de fuera", las que vienen de "otras naciones". Rizental (2017), a partir de las nociones de Bauman (2017), señala que la percepción de la acogida de refugiados y refugiadas en Brasil está marcada por tensiones, a menudo generadas por ambigüedades conceptuales. Aunque Brasil no cierra sus puertas a estas personas, como lo demuestra su legislación, aún persisten prácticas discriminatorias, manifestaciones xenófobas y sentimientos de ansiedad y miedo hacia el "otro/a". La narrativa sobre el país como una "tierra de oportunidades" contribuye a mantener esta imagen, mientras que el número de inmigrantes que buscan hospitalidad y acogida en Brasil ha aumentado significativamente (Rizental, 2017).

Bartlett, Rodríguez y Oliveira (2015) destacan que el acceso a la escuela de estudiantes migrantes y no migrantes está condicionado por diferentes concepciones de ciudadanía, así como por nociones de raza, etnia, nacionalidad e idioma, entre otros factores. De esta manera, la ciudadanía adquiere una dimensión corporal, configurando las identidades migrantes. Estas concepciones están delimitadas por regímenes normativos, como los referentes normativos nacionales e internacionales, además de burocracias estatales,

## SUMARIO

instituciones civiles y grupos sociales, que tienden a definir a los migrantes de manera universalizante. Este marco impone a las personas la necesidad de moverse entre diferentes categorías de pertenencia, como ciudadano/a, inmigrante, refugiado/a o incluso "ilegal". Los autores/as enfatizan que la trayectoria de los estudiantes migrantes en busca de acceso a la educación está marcada por tres ejes regulatorios principales: "1) políticas y agendas globales; 2) políticas nacionales que surgen de diferentes campos de la política, educación, migración, seguridad y juventud; y 3) dinámica institucional local" (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015, p. 1167).

De acuerdo con Freire (2008), la inclusión educativa está vinculada a la garantía de los derechos al desarrollo de los y las estudiantes, permitiéndoles explorar sus potencialidades y mejorar sus competencias para el ejercicio de la ciudadanía. Esta inclusión debe estar asociada al acceso a una educación de calidad, factor determinante para la equidad social. Para estas personas, cuya migración representa a menudo una oportunidad de progreso económico y social, la educación, especialmente la de sus hijos e hijas, se convierte en un elemento para mejorar las condiciones de vida y construir un futuro digno para las generaciones futuras.

La inserción de una persona de la familia en el sistema educativo del país de acogida puede facilitar la adaptación individual y el acceso a aspectos fundamentales de la cultura local, así como a las instituciones y servicios disponibles (Waldman, 2012). En este contexto, el estudiantado puede desempeñar un papel intermediario entre la comunidad inmigrante y la sociedad receptora, promoviendo un canal de comunicación e participación social. De esta manera, es posible un proceso de diálogo continuo y un acercamiento más efectivo entre el alumnado, la familia y la sociedad (Waldman, 2012).

Según Hartwig (2016), la escuela ocupa un lugar importante en la valorización de la pluralidad cultural, configurándose como un espacio para la promoción del respeto y la participación colectiva a

## SUMÁRIO

través de las interacciones interculturales. En este sentido, contribuye al éxito educativo de todos los y las estudiantes: migrantes, personas refugiadas y sus descendientes. Además, Libâneo y Silva (2020) destacan que la construcción de una escuela socioculturalmente justa se asocia con el intercambio de valores diversos, la solidaridad y la aceptación de la diversidad social y cultural, aspectos importantes para la formación de identidades culturales.

Para Libâneo y Silva (2020), el propósito de las escuelas públicas no es solo servir a la diversidad social y cultural, sino también promover una amplia educación científica y cultural que, sin incurrir en etnocentrismo, sea inclusiva para todas las personas. En este sentido, el trabajo pedagógico necesita estar anclado en la realidad concreta del alumnado, más allá de los muros de la escuela. Consiste en considerar aspectos como la estructura familiar, las creencias, las tradiciones, así como sus condiciones materiales, sociales y culturales, con el fin de construir prácticas educativas más equitativas y contextualizadas.

Estas problematizaciones de los y las autoras son importantes para la construcción de una educación que tenga en cuenta la realidad de los y las estudiantes migrantes y sus familias. Promover el trabajo con la cultura, costumbres y tradiciones de estos y estas, es una buena práctica de acogida, para que compartan sus historias y experiencias en el ámbito escolar, favoreciendo así un diálogo intercultural para toda la comunidad educativa.

Schmidt y Volkmer (2016) presentan una importante contribución al debate sobre las perspectivas de acogida de migrantes, al analizar la experiencia de una escuela ubicada en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil, que recibió estudiantes haitianos y haitianas. Inicialmente, la institución estableció contacto con las familias a través de la ayuda de una persona de la comunidad que dominaba el francés, lo que facilitó el diálogo inicial. Este intercambio permitió a la escuela comprender mejor el contexto de vida de estas familias

## SUMARIO

en Haití, conocer sus condiciones de trabajo en Brasil y posibilitar la traducción de documentos. Además de este vínculo establecido con los y las responsables, los maestros y maestras también se movilizaron para ofrecer un apoyo adecuado a los niños y niñas haitianas, promoviendo adaptaciones en la organización de las clases. Estas modificaciones tuvieron como objetivo mejorar la recepción de los y las estudiantes y mitigar los desafíos relacionados con la comunicación (Schmidt y Volkmer, 2016).

Una de las estrategias adoptadas por el profesorado en el aula fue el uso de artefactos tecnológicos, como computadoras y teléfonos móviles, para facilitar la comunicación. Estos artefactos se utilizaron principalmente para acceder a programas de traducción, como Google Translate, que buscaban promover una mejor comprensión entre estudiantado y profesorado en los idiomas oficiales de Haití, el francés y el criollo haitiano (Schmidt; Volkmer, 2016). Los autores y autoras también destacan que los y las estudiantes brasileños mostraron receptividad, brindando apoyo constante a sus colegas haitianos, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua portuguesa. Los autores destacan que el alumnado haitiano fue acogido de manera espontánea y humana, sin ninguna manifestación de prejuicio o discriminación (Schmidt; Volkmer, 2016).

Es importante destacar que la estrategia de acogida impulsada por la escuela y el profesorado fue una iniciativa individual, basada en la solidaridad con el alumnado haitiano y sus familias. Como lo evidencian Schmidt y Volkmer (2016), es notorio que este tipo de acciones resultan principalmente del esfuerzo colectivo y el compromiso humanitario de los involucrados, y no de intervenciones de las Autoridades Públicas. La escuela, de manera integral, mostró preocupación por conocer las condiciones de estas familias, además de realizar las adaptaciones necesarias para brindar un servicio más adecuado a los y las alumnas.

SUMARIO

En este contexto, destacamos la importancia de la recepción inicial, que se basa en la comunicación y el diálogo como elementos para la construcción del entendimiento mutuo. Como lo enfatiza Bauman (2017), la conversación representa un medio clave para promover el respeto mutuo y la empatía, aunque este proceso requiere superar los desafíos que inevitablemente surgen en el camino. Tales obstáculos, sin embargo, pueden ser superados a través del diálogo, que se configura como un instrumento para la negociación de consensos y para la promoción de una convivencia pacífica, colaborativa y solidaria.

## EXPERIENCIAS CON NIÑOS VENEZOLANOS EN ESCUELAS DE ITAPIRANGA-SC: RELATOS Y REFLEXIONES

A continuación, presentamos algunos relatos de experiencias resultantes de la observación y el contacto directo con niños venezolanos en escuelas del municipio de Itapiranga-SC/Brasil. Para preservar la identidad de los niños, sus nombres se mantendrán en reserva. Inicialmente, hablaremos del estudiante D., quien ingresó al sistema escolar municipal a la edad de tres años, en febrero de 2024. Un día de octubre del mismo año, D. se “impuso” frente a otro niño al negarse a abandonar el columpio donde se encontraba en el parque, declarando: —*No, no es así*. No quería permitir que el otro niño, de origen brasileño, se sentara en el juguete. Sin embargo, cuando se percató de mi presencia, se sintió visiblemente avergonzada y terminó cediendo el paso a su colega. Aunque su actitud podría considerarse inapropiada, debo admitir que me complació verla finalmente imponerse, ya que siempre mostró una timidez e inseguridad extremas.

## SUMARIO

A lo largo del año, fue blanco de colegas que se aprovecharon de esta fragilidad para imponer su voluntad, a menudo a través de la agresión. Ante lo sucedido, sorprendido, se limitó a sonreír, sin ocultar mi asombro por su reacción. El año fue desafiante para D. Demostró ser una niña sensible, introspectiva y emocionalmente delicada, que necesitó atención y afecto especiales por parte del personal de la escuela. El hecho de que hable el idioma español influyó en su comunicación e interacciones en la escuela. Sin embargo, poco a poco, logró adaptarse y desarrollar una mayor confianza en sí mismo, como lo demuestra este episodio.

Continuando, presentamos el caso del alumno E., quien inició sus estudios en el municipio en el año 2023, a los 3 años. Este caso es particularmente interesante, porque E. pasó todo el año sin verbalizar una palabra, ni con sus compañeros ni con sus profesores. Inicialmente, me pareció comprensible esta actitud, ya que él vino de Venezuela, y es natural que nuevas interacciones y entornos generen inseguridad. Sin embargo, con el tiempo, incluso ante constantes estímulos e incentivos para el diálogo, su única forma de respuesta fue asentir con la cabeza para indicar "sí" o "no". Cabe señalar que E. comprendió las instrucciones recibidas, demostrando un buen entendimiento del idioma portugués. Después de un semestre, la familia asistió a la escuela, momento en el que denuncié la situación. La madre se sorprendió, porque en casa E. hablaba con normalidad y frecuencia, además de ser muy activo. Agregó que, en ambientes públicos, como establecimientos comerciales del municipio, mantenía el mismo comportamiento reservado, pero no imaginaba que esa actitud también ocurría en el ámbito escolar. Pocos días después de esta conversación, recibí un audio enviado por la madre, en el que E. hablaba portugués en casa, diciendo: "Hola, ¿cómo estás?". Era la primera vez que escuchaba su voz, lo que me trajo una gran alegría. Al final del ciclo escolar, para la elaboración de un informe de desarrollo, repasé con los alumnos algunos contenidos trabajados a lo largo del periodo, como los colores, los números y las formas

## SUMARIO

geométricas. Teniendo en cuenta la resistencia de E. a hablar, opté por una estrategia alternativa: indicaba con el dedo las respuestas a las preguntas formuladas oralmente. La actividad demostró que dominaba todos los conceptos tratados. En 2024, E. avanzó a una nueva clase, a la edad de cuatro años. El personal de la escuela ya estaba al tanto de su condición, que parecía ser un caso de mutismo selectivo en el contexto educativo. En varias ocasiones, pregunté a su nuevo profesor sobre posibles avances en la comunicación verbal, pero las respuestas seguían siendo negativas. Hasta que, un día, unos meses más tarde, el profesor, entusiasmado, informó de que E. había empezado a hablar. Poco después, cuando me encontré con él en el pasillo, lo saludé y, para mi sorpresa, me contestó y sonrió. Su semblante mostraba orgullo por este logro, y su expresión parecía más feliz que de costumbre. A partir de ese momento, cada vez que nos encontrábamos, nos devolvía verbalmente los saludos, lo que representaba una inmensa alegría. Sabiendo eso, ahora, E. se sentía libre para expresarse en el entorno escolar, interactuando con profesores y compañeros de clase, fue una experiencia muy gratificante. En este caso, es claro que la actitud de los y las docentes fue fundamental para impulsar a E. a hablar, pues siempre fue tratado con respeto y cariño por todos en la escuela, lo que le hizo sentir seguro y en confianza para empezar a comunicarse en este nuevo espacio.

El siguiente informe se refiere a la experiencia de la niña venezolana F., quien ingresó a la escuela en 2024, a los 3 años de edad. Al principio, F. mostró inseguridad y timidez, tardando más en adaptarse a la rutina escolar. Durante este período, necesitó un seguimiento más estrecho, recibir atención y acogida por parte de los profesores. Se observó que se sentía más segura en presencia de los maestros, aunque también se la animaba a interactuar con sus compañeros. En los momentos de narración de cuentos y círculos de conversación, F. era muy participativo, se esforzaba por repetir las palabras en portugués y, así, poco a poco iba adquiriendo fluidez en el nuevo idioma. Esta actividad parecía despertar un gran interés en

## SUMARIO

ella, ya que siempre se colocaba estratégicamente frente a la maestra para captar cada detalle de la narración. El brillo en sus ojos, su sonrisa y su dedicación al aprendizaje evidenciaban su motivación y entusiasmo por el proceso de adquisición del idioma. Su alegría por aprender era contagiosa y se reflejaba en el entorno escolar, lo que hacía que su presencia fuera impactante e inspiradora para todos los que la rodeaban.

En el siguiente informe, una estudiante venezolana, G., que comenzó su carrera escolar en Brasil en la escuela primaria en 2024, después de llegar al país en 2022, comparte su experiencia. En conversación con nosotros, G. comentó que, al principio, tenía miedo de asistir a la escuela debido a los prejuicios y el acoso que enfrentó durante el proceso migratorio de Venezuela a Brasil. Sin embargo, con el trabajo dedicado del personal docente y la dirección de la escuela, pudo involucrarse en las actividades escolares y construir un círculo de amigos. Esta bienvenida fue importante para fortalecer su confianza en el entorno escolar. En sus propias palabras: *"Mi mayor miedo después de llegar a Brasil era la escuela, pero hoy puedo decir que mi mayor alegría aquí es la escuela"*. Este informe muestra el papel fundamental de los docentes y del equipo directivo en la promoción de la participación del alumnado migrante en el contexto escolar. Además de favorecer la acogida de estos estudiantes en la escuela, su trabajo contribuye a su participación en el conjunto de la sociedad, extendiendo este efecto también a sus familias.

A partir de estos relatos, se observa que una de las principales dificultades en la participación de los estudiantes migrantes es el aprendizaje de la lengua. Además, muchos de ellos tienden a sentirse más tímidos y retraídos en el entorno escolar debido a su estatus migratorio. Estos desafíos pueden superarse a través de una educación inclusiva que tenga en cuenta las especificidades de los estudiantes. La apertura dialógica es fundamental en este proceso, funcionando como una forma de acoger y favorecer la enseñanza y el aprendizaje a partir del cuidado y la atención a las necesidades

individuales. En los casos relatados, la adopción del pensamiento sensible resultó importante para promover la participación de estos estudiantes y, en cierta medida, posibilitar su “florecimiento” en el espacio escolar.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y JUSTICIA EPISTÉMICA: (RE)PENSAR LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS MIGRANTES

La proximidad entre la escuela y la familia es un factor fundamental, especialmente en el contexto de los y las estudiantes migrantes, ya que esta interacción facilita el intercambio de experiencias, el enfrentamiento colaborativo de desafíos y el reconocimiento de las diversas realidades que permean sus trayectorias de vida. La acción conjunta de estas dos instituciones puede promover una formación integral que permita a la persona desarrollarse plenamente como ciudadano y ciudadana, dotada de los conocimientos y habilidades necesarias para una vida digna y plena.

Sin embargo, la relación entre familia y escuela en contextos de diversidad social y cultural está permeada por tensiones epistemológicas que dificultan la colaboración efectiva. Estas tensiones se derivan de las discrepancias entre los marcos explicativos y los sistemas de conocimiento que subyacen a las prácticas educativas y sociales. Si bien la escuela a menudo opera desde una perspectiva monocultural y occidentalizada, las familias pertenecientes a grupos minoritarios, como las comunidades indígenas y gitanas, tienen sus propias epistemologías, que a menudo son ignoradas o deslegitimadas por el sistema educativo (Zapata, 2022). Históricamente, la educación escolar ha sido moldeada por un modelo asimilacionista,

## SUMARIO

cuyo objetivo central es imponer la cultura dominante a los estudiantes migrantes, descuidando la riqueza de los conocimientos tradicionales de las familias y comunidades, sin investigar ni conocer precisamente a través de actividades que lideren ellos y ellas, o sus propias familias, otras formas de relacionarse, otros usos y funciones sociales que desde nosotros y nosotras debemos conocer de forma horizontal y bilateral para poder así compartir el conocimiento y alejarnos de posicionamientos etnocentristas racistas y/o xenófobos. Ya que precisamente, ese modelo de asimilación contribuye a un ambiente de distanciamiento e incompreensión mutua, en el que muchas veces se imponen prácticas pedagógicas sin un diálogo efectivo con las experiencias y valores de las familias. Como consecuencia, la participación familiar en la educación escolar tiende a ser limitada o mediada por relaciones de poder asimétricas, que refuerzan la marginación de ciertos grupos sociales (Zapata, 2022).

Para superar estas barreras, es necesario adoptar un enfoque educativo intercultural crítico que reconozca y valore la pluralidad de conocimientos existentes. La interculturalidad debe ir más allá de un enfoque superficial de respeto a la diversidad, promoviendo en cambio una justicia epistémica que integre los conocimientos de las familias y las comunidades como elementos del proceso educativo. Esto requiere reestructurar las relaciones entre la escuela y la familia, estableciendo espacios de diálogo y co-construcción de saberes que desafíen y superen las jerarquías y asimetrías históricamente presentes en esta relación (Zapata, 2022). El enfoque educativo intercultural es indispensable para la construcción de una relación colaborativa entre la familia y la escuela en contextos de diversidad social y cultural. Esta perspectiva propone la superación de los enfoques asimilacionistas, promoviendo la interacción entre diferentes epistemologías y reconociendo el valor del conocimiento comunitario. En lugar de imponer estándares monoculturales, la interculturalidad aboga por un diálogo horizontal entre saberes diversos, que permita

## SUMARIO

la co-construcción de un entorno educativo más inclusivo y equitativo (Zapata, 2022).

Terrén y Carrasco (2007) destacan que la participación activa de las familias en la vida escolar de sus hijos e hijas es fundamental para mejorar el funcionamiento de la escuela y elevar la calidad de la educación. Esta interacción se vuelve aún más significativa en contextos que involucran a familias migrantes, ya que la información compartida por estas familias permite que la institución escolar, así como sus prácticas pedagógicas, se ajusten más a las realidades y necesidades específicas de las personas migrantes. Además de ser un espacio de enseñanza, aprendizaje y socialización para el alumnado migrante, es importante entender la escuela como una institución social que necesita buscar ir más allá de los límites del aula, acogiendo también a las familias de estos alumnos y alumnas. Como sostiene Camargo (2019), acoger también implica (des)territorializarse desde ciertas perspectivas y avanzar hacia el encuentro con el Otro/a.

La escuela puede actuar como enlace entre las familias migrantes y diversas instituciones de la sociedad civil, facilitando el acceso a la información, los recursos y las redes de apoyo. Así, contribuye a la creación de un espacio de convivencia e interacción que promueva el sentido de pertenencia de todos y todas, reduzca las divisiones artificiales y favorezca una integración más inclusiva. La relación entre la familia y la escuela debe ser de colaboración mutua, como subraya Caamaño (2008), reconociendo ambos los desafíos que impone la educación contemporánea. Las familias deben comprender que educar se ha convertido en una tarea cada vez más compleja, mientras que la escuela, así como sus educadores, deben ser conscientes de las numerosas dificultades a las que se enfrentan las familias en el siglo XXI, a menudo sin la preparación necesaria. Es urgente reducir las distancias entre estas dos instituciones que, en lugar de colaborar en un proyecto común, muchas veces se limitan a vigilar sus respectivos "espacios" (Garreta, 2008).

## SUMARIO

Caamaño (2008) enfatiza la importancia de construir una cultura educativa basada en la ciudadanía y comprometida con la convivencia pacífica y democrática. En las sociedades multiculturales, es importante reconocer múltiples pertenencias y desarrollar habilidades de diálogo y comunicación que favorezcan la interacción armoniosa entre las personas. En el contexto contemporáneo, la educación "con" y "para" la diversidad va más allá del respeto a las diferencias; Se trata de valorarles como elementos potenciadores en el ámbito escolar y en la sociedad en general. En este sentido, Delors (1996) señala que aprender a convivir implica el conocimiento sobre el otro/a -sus historias, tradiciones y espiritualidades-, pero también la construcción de un nuevo espíritu colectivo, capaz de propiciar la realización de proyectos comunes y la resolución pacífica e inteligente de conflictos inevitables.

Caamaño (2008) destaca que la contemporaneidad se caracteriza por la superación de fronteras, tanto físicas como humanas, que pueden posibilitar una mayor proximidad entre realidades y fenómenos socioculturales que antes parecían lejanos. En este contexto, la inmigración emerge como uno de los principales factores responsables de reducir la distancia entre grupos históricamente separados y culturalmente diversos. La autora también enfatiza la necesidad de que la escuela se adapte a las nuevas demandas educativas derivadas de los flujos migratorios, así como a las transformaciones en las configuraciones familiares asociadas a este fenómeno. En este escenario, la institución escolar se convierte en un espacio dinámico y multicultural, en el que los procesos educativos experimentan continuas resignificaciones. En este entorno, los valores y el conocimiento se construyen y reconstruyen constantemente a través de las interacciones entre los individuos que lo componen.

Caamaño (2008) destaca que la estrecha relación entre la escuela y las familias migrantes es fundamental para la implementación de acciones educativas que promuevan la aceptación y valoración de las diferencias culturales. Estas iniciativas son importantes

## SUMARIO

para combatir las manifestaciones racistas y xenófobas, que son obstáculos para la convivencia armoniosa entre las personas. En este sentido, el ámbito escolar juega un papel central en la construcción de comunidades educativas plurales, orientadas a la formación de una ciudadanía plena y responsable.

La gestión democrática emerge como un elemento importante tanto en el contexto escolar como en otras instituciones sociales, ya que permite considerar las expectativas y necesidades de los diversos grupos que componen la comunidad educativa. Para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias, Caamaño (2008) sugiere la implementación de medidas como la ampliación de los horarios de diálogo y la promoción de actividades extracurriculares, que permitan el intercambio cultural y la participación activa de las familias en el proceso educativo.

Para garantizar una participación efectiva, es necesario fomentar un ambiente dialógico en el que se reconozca a las familias como agentes activos y primordiales en el proceso co-educativo. Esto implica una redefinición del lugar tradicional de la escuela, que necesita dar cabida a la integración de los saberes comunitarios en la construcción del currículo y en las prácticas pedagógicas. Valorar las voces de las familias juega un papel importante en la superación de las barreras impuestas por el modelo monocultural, promoviendo una educación más equitativa y representativa (Zapata, 2022).

Garreta (2008), por su parte, presenta un enfoque relevante al destacar que la relación entre la escuela y la familia no se construye exclusivamente sobre aspectos positivos, sino que también abarca desafíos y tensiones. Estos elementos a menudo se derivan de malentendidos, como interpretaciones erróneas de mensajes y conflictos entre miembros de la familia, profesorado y administradores escolares, lo que puede llevar al distanciamiento social. Sin embargo, lo autor señala que tales dificultades pueden ser superadas a través

de un proceso continuo de experiencias positivas, promoviendo así una dinámica relacional más armoniosa y productiva.

Garreta (2008) enfatiza la importancia de la participación familiar en la escuela, destacando que esta problemática se manifiesta en diferentes contextos y revela un panorama complejo. Este escenario requiere la consideración de las diferentes percepciones de los profesionales y las familias, así como la necesidad de un trabajo colaborativo que favorezca la construcción de una relación más armoniosa entre estos actores. Además, es importante reconocer la creciente diversidad de familias y la ausencia de un modelo único de escuela, lo que exige enfoques más flexibles e inclusivos.

El autor también identifica cuatro factores que constituyen los principales desafíos en la comunicación entre las escuelas y las familias migrantes. El primer factor se refiere a las barreras lingüísticas, que son el resultado de un conocimiento limitado o inexistente de la lengua utilizada en el entorno escolar. En estos contextos, la interacción entre la escuela y la familia tiende a restringirse a la transmisión unidireccional de información, como regulaciones y orientaciones sobre el comportamiento de los y las estudiantes, lo que dificulta un diálogo más significativo y colaborativo.

El segundo aspecto se refiere a las condiciones de vida precarias, que limitan la participación e interacción de las familias con el entorno escolar. Este escenario también puede verse agravado por la baja escolaridad de las familias, lo que puede comprometer la ayuda a sus hijos e hijas en las actividades educativas. La combinación de estos factores suele dar lugar a la falta de motivación y falta de interés de las familias por involucrarse en la vida escolar de los niños y niñas, lo que dificulta la valoración de este espacio. Además de la cuestión planteada por el autor, es pertinente considerar otros factores que contribuyen a esta indisponibilidad, como la alta carga de trabajo de las personas responsables de los y las mismas, muchas

## SUMARIO

## SUMARIO

veces debido a la necesidad de apoyo familiar y a la búsqueda de mejores condiciones de vida.

El tercer aspecto se refiere a las barreras culturales, que incluyen, sobre todo, las discrepancias entre los sistemas educativos y los valores familiares de la sociedad de acogida en comparación con los de la sociedad de origen de las familias migrantes. Además, la diversidad de las estructuras familiares y los diferentes roles asignados a sus miembros influyen en estas barreras. Finalmente, Garreta (2008) destaca la existencia de barreras institucionales, en que la escuela a menudo encuentra obstáculos para "ampliar su lugar" más allá de la dimensión educativa, en gran parte debido a la falta de colaboración mutua entre familias y profesorado. Al mismo tiempo, estas familias necesitan entender tanto su derecho como su responsabilidad de participar activamente en la vida escolar de sus hijos.

En el estudio de Garreta (2008) se analiza la relación entre las familias y los centros educativos en España haciendo hincapié en la importancia de las Asociaciones de familias de alumnado. Lo autor señala que el aumento de la migración y la consecuente diversificación de las demandas educativas han hecho importante la participación de las familias migrantes en estas asociaciones. Garreta (2008) señala que, en determinados centros educativos, las asociaciones de padres y madres no implementan estrategias ni promueven acciones que garanticen la inclusión de las familias de los y las estudiantes migrantes, lo que limita su lugar como agentes de integración y apoyo en el espacio escolar.

El autor también discute los desafíos emergentes en los contextos escolares debido al aumento en el número de estudiantes migrantes. Lo autor señala que, en varias instituciones, han surgido dificultades asociadas a la escasez de recursos, lo que ha impactado directamente en la calidad de la educación ofrecida. Además, algunas familias de origen español, motivadas por prejuicios y en busca de mejores condiciones educativas, han iniciado movimientos

## SUMARIO

para trasladar a sus hijos e hijas de escuelas con una alta concentración de alumnos y alumnas inmigrantes. Este evento, según el autor, se observa particularmente en las escuelas públicas, donde la diversidad cultural a menudo se percibe de manera negativa. Como resultado, algunas familias optan por el distanciamiento social, en lugar de enfrentar los desafíos y buscar soluciones efectivas para la mejora de las condiciones educativas.

Se sabe que la adaptación es un reto para las personas acostumbrados a la rutina y a la familiaridad con los procesos sociales y educativos. En este contexto, a algunas les resulta difícil aceptar y respetar las diferencias, lo que puede hacer que el proceso sea doloroso y agotador. Los prejuicios mencionados anteriormente se asocian en gran medida a la resistencia de ciertas personas a aceptar cambios, en particular los relacionados con los nuevos enfoques educativos derivados de las migraciones. Sin embargo, la demanda de la sociedad contemporánea es de un pensamiento que se construya y se deconstruya de manera colaborativa, con miras a crear una educación intercultural, inclusiva y transformadora, capaz de satisfacer las necesidades de todos.

Por tanto y como hemos visto, los aportes de Garreta (2008) son importantes para que profundicemos nuestra comprensión de las dinámicas entre las familias migrantes y las instituciones educativas. Ofrecen una perspectiva práctica que va más allá de los aspectos positivos que a menudo se enfatizan, mostrando las complejidades de esta relación. La discusión sobre la diversidad y la participación de las familias migrantes es, sin duda, importante. Sin embargo, la idea puede perder parte de su robustez o verse limitada por la existencia de obstáculos importantes, o "muros", difíciles de superar. Estos muros, a menudo erigidos por actitudes prejuiciosas, tienen sus raíces en el miedo a lo nuevo y en los cambios constantes que caracterizan tanto el contexto educativo como el social.

Es importante reconocer que las familias se convierten en migrantes cuando se desplazan de un territorio a otro en busca de mejores condiciones de vida. Este movimiento desencadena una trayectoria compleja, caracterizada por múltiples desplazamientos en busca de vivienda, oportunidades laborales y, en consecuencia, una nueva escuela para sus hijos e hijas. Sin embargo, esta migración no se limita solo al cambio geográfico; También implica transformaciones socioculturales, que implican la reconstrucción de ideales, la resignificación de perspectivas y la adaptación a un entorno cuya identidad cultural, organización social, política y económica difiere de la de su región de origen.

## SUMARIO

## CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, es fundamental reconocer que, para muchas familias, la migración representa la única alternativa viable, a pesar de los diversos desafíos y adversidades, especialmente en el contexto del refugio. En este proceso, las familias asumen una gran responsabilidad, y la escuela ocupa un lugar importante en la mitigación de estas dificultades. Al ofrecer apoyo, cobijo y fortalecer los lazos con otras organizaciones de la sociedad, la escuela puede facilitar la adaptación e integración de estas familias en su nuevo entorno.

La participación de las familias en la educación escolar es fundamental en la construcción de relaciones colaborativas entre los agentes educativos y sociales. Para que esta participación sea efectiva, es importante adoptar un enfoque educativo intercultural y revisar las prácticas pedagógicas y curriculares, incorporando perspectivas plurales y respetando las especificidades culturales de los estudiantes y sus familias. Se trata de valorar las lenguas, tradiciones y formas de aprendizaje propias de cada colectivo, así como reforzar el papel de las familias como agentes activos en el proceso

SUMÁRIO

educativo. Sin embargo, esta participación a menudo se enfrenta a desafíos estructurales y culturales que limitan su potencial transformador. La escuela, al operar bajo un modelo hegemónico, tiende a definir unilateralmente las formas de involucramiento de las familias, restringiéndolas a actividades periféricas, como reuniones de padres y eventos escolares (Zapata, 2022).

Por lo tanto, la adopción de un enfoque intercultural de la participación familiar requiere la formación continua del profesorado y directivos escolares para comprender y actuar frente a las múltiples realidades sociales y culturales. Por lo tanto, la formación es necesaria para promover prácticas pedagógicas inclusivas y dialógicas, asegurando un entorno educativo sensible a la diversidad. Al mismo tiempo, la creación de espacios institucionales que fomenten la interacción entre la escuela y la comunidad es fundamental para fortalecer los lazos de confianza y pertenencia entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Por lo tanto, cuando se estructura bajo un modelo de colaboración horizontal, la participación activa de las familias contribuye a una educación más significativa, conectada con las necesidades y experiencias de los estudiantes, promoviendo una educación más equitativa y socialmente pertinente (Zapata, 2022).

## REFERENCIAS

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1153-1171, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191, p. 1-32, 05 de outubro de 1988.

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 1-44, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 22-24, 23 jul. 1997.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 218, p. 1-159, 16 nov. 2020.

CAAMAÑO, Diana Priegue. **Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica**. 2008. 606f. Tesis (Doctoral) - Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.

CAMARGO, Helena Regina Esteves. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAMELO, Juliana. **Migrantes na escola: estudo acerca da inserção das crianças migrantes no sistema escolar em Caxias do Sul, em tempos presentes**. 2022. 88f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

DELORS, Jacques et al. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: UNESCO, 1996.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. **Revista da Educação**, Portugal, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GARRETA BOCHACA, Jordi. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. **Revista de Educación**, España, n. 345, p. 133-155, enero-abril 2008.

HARTWIG, Fátima Bandeira. **Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília - IFB**. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA; Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, p. 816-840, 2020.

SUMÁRIO

OIM (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES). **Direito Internacional da Migração Nº 22**: Glossário sobre Migração. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

RIZENTAL, Sabrina Sant'anna. **Refugiados**: tensões em um imaginário de acolhimento. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SANTANA, Alexsandro Junior de. **Portas abertas, janelas fechadas**: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública. 2020. 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SCHMIDT, Alice Krämer Iorra; VOLKMER, Márcia Solange. O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. In: COLÓQUIO DE ÉTICA, FILOSOFIA POLÍTICA E DIREITO, 3, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Sarah Lemos; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

TERRÉN, Eduardo; CARRASCO, Concepción. Familia, escuela e inmigración. **Migraciones**, Salamanca, n. 22, p. 9-46, 2007.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZAPATA, Viviana Alejandra. Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 46, n. 1, 2022.



# 14

*Fernanda de Azevedo Milanez  
Rita Marisa Ribes Pereira*

## **INFÂNCIAS, HISTÓRIAS E DESLOCAMENTOS:**

**CAMINHOS PELAS ÁGUAS**

SUMÁRIO

Este texto convida o leitor a lançar um olhar minucioso, aquele tipo de olhar que constrói movimento na forma *zoom* em direção de algo que não se entrega a quem só dispõe de um olhar apressado: histórias de pessoas de pouca idade em situação de refúgio ou de deslocamentos forçados que têm nas águas a marcação do ritmo da sua existência. Vez ou outra esses fluxos migrantes ganham esparsos espaços na mídia como casos isolados que despertam alguma comoção social. São em seguida esquecidos como se não se tratasse de um crônico problema da geopolítica mundial que a todos afeta.

Em termos acadêmicos, um crescente campo de estudos tem se construído em torno a esse tema, onde são mais recorrentes as abordagens que focam políticas de Estado, legislações, os números que envolvem as migrações, imagens de territórios devastados ou recortes das ajudas humanitárias que chegam ou não até essas pessoas. Em que pese a importância dessas abordagens, o objetivo aqui proposto busca outra direção: a de pensar o lugar político da infância no contexto das migrações e deslocamentos forçados a partir do campo da arte, em diálogo com o campo interdisciplinar dos estudos da infância. Interessa-nos indagar qual o lugar social das crianças nos fluxos de deslocamentos? O que, desse seu lugar social, elas têm a dizer? Como a singularidade dessa experiência ganha visibilidade nos diferentes discursos proferidos sobre deslocamentos humanos, sejam aqueles que se dão em escala planetária, sejam aqueles que ocorrem ao nosso redor? Como a arte nos ajuda a ver e a problematizar?

A chegada a esse tema se deu a partir de uma reportagem de jornal onde a psicanalista Marie Rose Moro, em entrevista à Calixto Bruno (2018), apresentava a seguinte afirmação: “Hoje no mundo, há mais imigrantes e refugiados do que pessoas que nascem e morrem no mesmo lugar”. A frase convocava à leitura, já trazendo à imaginação um globo terrestre vivo, em movimento, repleto de crianças andando por todos os lados, revelando-se como um fenômeno contemporâneo. Formas de lidar com os recursos naturais, os modos como organizamos a vida econômica, social e política, em meio a disputas por

## SUMÁRIO

territórios e poder eram problematizadas. Já não é mais possível pensar num ponto qualquer do planeta onde não haja algum fluxo migratório, o que conduz a uma intermitência de encontros, transformações e conflitos do ponto de vista de suas origens, língua ou etnia.

Das provocações colocadas por aquela entrevista nasceu um projeto de pesquisa cujo objetivo principal era o de estudar sobre a especificidade desses deslocamentos migratórios infantis e que se transformou na Tese de Doutorado intitulada “Fôlegos: tempos de infância e de Refúgio”, defendida em 2022 por Fernanda, sob orientação de Rita, autoras deste texto. Uma pesquisa desenvolvida no campo dos estudos da infância certamente conduz à premissa de que o conhecimento produzido sobre infâncias e crianças devem levar em conta a perspectiva dos seus discursos, a fim de não se cair na armadilha das abordagens adultocêntricas. O diálogo com crianças migrantes segue ainda hoje um delicado trabalho de construção. No entanto, naquele momento, uma série de desafios institucionais e decisões de caráter ético exigiam ponderar em que medida as possibilidades de interlocução presencial com crianças com as quais não tínhamos nenhuma proximidade poderiam se transformar em mais uma forma, ainda que sutil, de violência.

Ao mesmo tempo em que fazíamos essas considerações e ponderações, fomos sendo apresentadas a muitos livros e filmes que tinham por tema os deslocamentos. A literatura e o cinema, em suas diferentes linguagens, ofereciam-se como mediadores para essa interlocução. Aos poucos passamos a considerar as histórias e as personagens como interlocutores ficcionais, tecendo com eles diálogos recorrentes e potentes ao rever cada cena ou reler cada página. Esse caminho se apresentou como uma saída – nada fácil de assumir – para encontrar crianças com experiências de refúgio e deslocamentos forçados. Esses artefatos culturais ampliaram significativamente as possibilidades de entrar em contato com uma diversidade de experiências territoriais, em especial aquelas onde há desafios severos e por isso é preciso refazer territorialidades.

## SUMÁRIO

As personagens que habitam os filmes e livros infantis trouxeram à tona situações presentes no cotidiano de suas vidas, como por exemplo, a experiência das longas caminhadas e/ou das longas esperas.

O cinema e a literatura, ao tomarem a infância como matéria sua, mobilizam um olhar para a criança que a coloca em evidência na sutileza dos pequenos gestos. Não se trata de romantizar essas artes, em si, posto que o mercado, que em alguma medida as atravessa, ávido por idealizações refratárias à crítica social. No entanto, quando a arte convida ao olhar, já dispõe de intenções disruptivas e problematizadoras e, mesmo nos filmes blockbusters ou em livros de qualidade questionável, há sempre uma brecha ou desvio para a crítica, pois não têm como ocultar que as concepções de infância que permeiam essas obras são inseparáveis do campo ideológico em que foram produzidas. Toda obra diz algo sobre a infância que apresenta e sobre a criança à qual se endereça.

No recorte que trazemos para este texto, o caminho proposto faz um desvio pela literatura infantil enquanto produção cultural que assume por tema os deslocamentos e por personagens as crianças em deslocamentos. O que está em jogo quando histórias de crianças encontram leitores-crianças? Que concepções de infância estão postas em cena? Para substanciar essa conversa, construímos um diálogo com Walter Benjamin (1987 e 2002) a partir de sua concepção de infância, Judith Butler (2019; 2019b) e problematização que faz ao conceito de precariedade, e Fernanda Milanez (2022), com o conceito de maritórios, lapidado no contexto dos estudos que desaguam neste texto.

## INFÂNCIA, MARITÓRIOS E PRECARIIDADES

Pensar a infância como experiência humana e a cada criança como uma vida humana é o ponto de partida para a reflexão que se

SUMÁRIO

segue. Caminhamos juntas a Walter Benjamin (1994) que reconhece a criança como sujeito ativo no mundo, capaz de interpretar o circundante e produzir cultura na singularidade do seu agir. O autor olha para a infância compreendendo-a implicada com seu tempo, com a história da humanidade, com sua classe. Desse conjunto de aspectos depende, segundo o autor, a possibilidade de construir uma narrativa mais assertiva e justa sobre a infância. Uma infância que se mostra na experiência singular das crianças e também enquanto memória que constitui a vida adulta - no que o adulto é, não apenas no que ele foi -, aspecto ao qual se dedicou ao trazer à tona memórias de sua infância em Berlim.

Se há essa potência na infância, carece, no entanto, que percebamos a presença das crianças no cotidiano. Paradoxalmente são apontadas como prioridade, entretanto são pouco vistas e ouvidas. Aqui se desnuda a insuficiência de tratar a infância unicamente a partir de marcadores etários, posto que é quando outros marcadores como classe, raça, gênero, nacionalidade, religião etc. entram em cena que se desnuda a coexistência de diferentes e desiguais experiências de infância. Assim, mesmo nos discursos acerca dos deslocamentos, por vezes as crianças são trazidas envoltas numa comoção planetária, outras, como pontua Butler (2019), permanecem invisíveis em face das estratégias de guerra: "os corpos infantis sangrentos ou mortos não são tratados como parte do horror da guerra, senão como um serviço à crítica a um erro de alvo." (p. 18).

Judith Butler, analisando biopoliticamente o conceito de precariedade, considera que, em certo sentido, toda vida é precária, partindo do pressuposto de que desde o nascimento, dependemos de condições externas a nós para nos mantermos vivos e, assim, evitamos a morte. Em face da morte inevitável, o luto coloca em cena a construção de uma experiência simbólica comum - na medida em que cada um de nós tem, singularmente uma experiência particular do luto, é possível construir o entendimento do que seja essa experiência no outro.

SUMÁRIO

Ao se normatizarem os direitos de proteção à vida, entretanto, entram em jogo as práticas sociais que possibilitam a manutenção das vidas de forma vivível, pois não há vida sem condições de vida que a sustente, ela diz. Mas, se uma vida não é considerada, se mesmo sendo algo vivo, não tenha o *status* de vida, não caberia lançar sobre isto a experiência do luto, pois o luto pressupõe uma vida que foi reconhecida e que foi perdida. “Quem conta como humano? Que vidas contam como vidas? E finalmente, o que *concede a uma vida ser passível de luto?*” (Butler, 2019b, p. 28). Não há luto sobre aquilo que não se considerava vida.

É nessa ambiência de contradições, onde nem todas as vidas têm os mesmos direitos, que as águas se firmam como personagens-cenários que abrigam e recortam cenas, histórias, narrativas e outras subjetividades que permitem dar a ver a pessoa entre os alarmantes números de refugiados em deslocamentos em direção a Europa por via marítima. Nos últimos anos, fala-se em mais de 500 mil refugiados no litoral da Itália e mais de um milhão no litoral da Grécia. Num cálculo aproximado, estima-se que nos últimos anos, como sinaliza a OIM<sup>1</sup>, muito mais de 20 mil pessoas se afogaram em travessias no Mediterrâneo (Milanez, 2022). Em fevereiro de 2020, 91 migrantes desapareceram após um único barco de madeira afundar, no que ficou conhecido como o pior naufrágio no mar Mediterrâneo daquele ano.

Esses corpos desaparecidos nas águas já não eram percebidos como vidas quando ainda respiravam, pois a precariedade que a condição de refugiados lhes impunha não os permitiria o reconhecimento humano. Sair em condições extremas e adversas do próprio país, de onde deveriam receber proteção, retrata uma orfandade que ao ser exposta ao mundo, parece isentar, nas entrelinhas, qualquer outro Estado-Nação de acolhê-los, ainda que haja amparo protetivo legalmente acordado entre as nações.

1 A Agência OIM, Organização Internacional para Migrações, foi criada em 1951, conta com 165 Estados-Membros e é a principal organização intergovernamental no âmbito das migrações.

SUMÁRIO

Tendo as águas - sejam elas rios ou mares - permeado a pesquisa desde o início, como passagem ou destino de pessoas em situação de deslocamentos forçados, demarcou-se que esse ambiente se conectava diretamente à ausência de território. Compreendemos a amplitude do conceito de território que abarca desde a concretude do chão, o espaço habitado, o poder sobre fronteiras e até a subjetividade dos aspectos simbólicos, identitários e culturais de um povo. Tal constatação conduziu-nos a um pensamento formulado às avessas desse espaço tangível, denominando essas águas como maritórios (Milanez, 2022), exatamente por serem “ocupadas” por invisibilidades e ausências.

O mar ocupa todo o espaço entre os territórios e é nele, nessa concepção de maritório, que afirmamos o lugar de um vazio, na perspectiva de que se torne visível. Um lugar habitado por aqueles que, por não terem mais terra, lançaram-se nessa quase sempre última alternativa de vida. Um mar político, que guarda em suas águas, ausências que nele forjam-se como presenças.

Perceber a infância por esta ótica demarca um lugar político, na medida em que se define um determinado lado da história: o lado oprimido. Caroline Trapp de Queiroz (2025) salienta como é conflituoso o reconhecimento da “presença da infância como potência política” (p. 235). E há um século Benjamin (2014) já sinalizava a urgência de se reconhecer a importância política da infância. O autor reconhecia que a criança estava envolvida em todos os aspectos da vida social e via nas suas formas interpretativas e imaginativas indícios de potência, criação e reinvenção. As crianças, com seu olhar minucioso e detalhista, colecionam cacos da história, fornecem pistas e deixam rastros que muito podem revelar sobre o tempo em que vivemos, junto delas, mas sem jamais poder espreitar o mundo do mesmo ângulo. E uma história que não leve em consideração essa perspectiva será sempre parcial e insuficiente, sobretudo se observarmos o percentual da população que constituído por crianças.

SUMÁRIO

Walter Benjamin sinalizava: A criança não é nenhum Robson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem." (Benjamin, 2002, p. 94). No entanto, a razão adulto-cêntrica não enxerga as crianças - nem as outras tantas minorias políticas. Para enxergá-las seria necessário, como pontua Queiroz (2021) "desconstruir a visão da criança como sujeito padrão quase sempre idealizado sobre o qual se fundamentam discursos e práticas nem sempre coerentes com a pluralidade das realidades em que elas vivem" (p. 236).

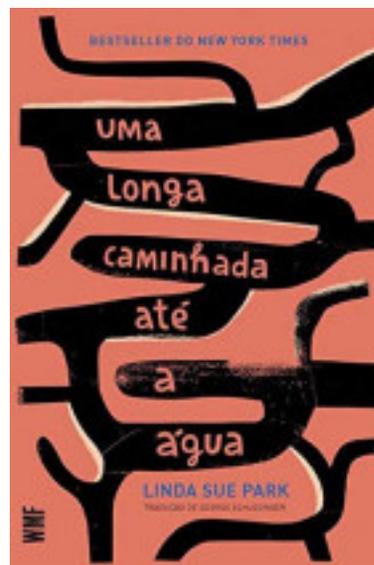
As crianças que se colocam em deslocamento com suas famílias ou mesmo, sozinhas, não são sujeitos idealizados e/ou padronizados, protegidos por direitos considerados naturais. Longe disso, são dissidentes pela sua condição geopolítica, de classe, raça, religião e tantos outros marcadores sociais que desenham uma linha abissal entre as vidas que merecem ser vividas e aqueles seres que, não dispondo do *status* de "vida", não se teria como considerá-la perdida e, por isso mesmo, não poderia ser aplicado a eles - e a partir deles - a experiência do luto. (Butler, 2019b, p.28). São posturas que reforçam o que Achille Mbembe nomeou como necropolítica, na medida em que o que está posto não se trata de maneiras de prover a vida, senão de escolhas sobre aqueles à quem se pode reservar a morte (2018).

As águas coloniais que fizeram imergir a sentença crítica formulada por Mbembe (2018) em certa medida são as mesmas que desaguam na instigante frase da psicanalista Mari Rose Moro (Calixto, 2018), que provocou o nascimento da pesquisa da qual deriva este texto: "Hoje no mundo, há mais imigrantes e refugiados do que pessoas que nascem e morrem no mesmo lugar". No entanto, os que ditam as leis são os que se amparam na fixidez da propriedade - princípio capitalista de exploração predatória.

## SEDES E FÔLEGOS: A LITERATURA

A fim de problematizar, pela arte, a complexidade dos deslocamentos infantis, trazemos para a conversa três obras específicas: “Uma longa caminhada até a água”, de autoria de Linda Sue Park (2016), “Refugiados”, escrito por Alan Gratz (2018), e “Um dia, um rio”, de Leo Cunha e André Neves (2016), livros de autores que, em alguma medida são tocados pelo tema dos deslocamentos.

### *UMA LONGA CAMINHADA ATÉ A ÁGUA*



O livro, de autoria de Linda Sue Park (2016), narra, simultaneamente, duas histórias que se desenrolam na região sul do Sudão,

SUMÁRIO

antes ainda desse território ser reconhecido como Estado independente, nomeado Sudão do Sul, em 2011.

As personagens, Nya e Salva narram suas experiências envolvendo conflitos e desafios, tendo as guerras e a água como temas em comum. As duas crianças compartilham o mesmo território, porém vivendo suas infâncias em épocas distintas: o menino Salva Dut passou por esse período fugindo da guerra civil sudanesa e após perder-se de toda família num dos ataques à sua aldeia, seguiu em longa caminhada buscando refúgio no Quênia e na Etiópia. Depois de anos enfrentando toda sorte de ameaças passou a viver em campos de refugiados, até conseguir, aos 22 anos, ser levado aos Estados Unidos, sem nunca esquecer sua família e terra natal.

Nya, a menina que caminhava horas diariamente até a lagoa era a filha responsável por buscar a água lamacenta que matava a sede de toda família. No período da seca, Nya e sua família se deslocavam para perto de outro grande lago que ficava a três dias de caminhada de sua casa e por onde ficavam acampados nos outros cinco meses do ano.

Tempos depois, alguns homens chegam à vila num jipe, propondo a construção de um poço, com a ajuda de toda a aldeia. Na inauguração em 2009 o poço jorrava uma água nem morna, nem barrenta, mas limpa e fresca! Nya aproximou-se de seu tio, que estava com os homens que fizeram o poço e tomada de coragem agradeceu-lhes, ao que o homem sorriu e perguntou sobre seu nome. A menina respondeu e o homem continuou dizendo estar feliz em conhecê-la, se apresentando como Salva.

## REFUGIADOS



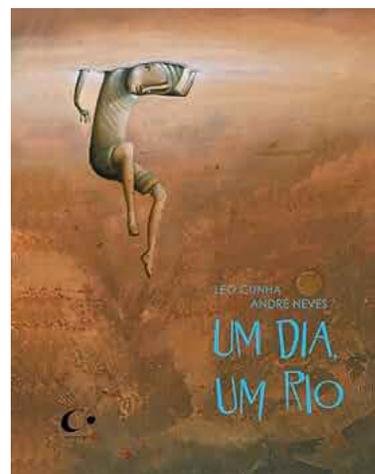
## SUMÁRIO

O livro de Alan Gratz (2018) narra a jornada de três crianças em busca de refúgio por meio de travessias marítimas. Isabel, Josef e Mahmoud, embora separados por continentes, trazem luz à crise dos refugiados em diferentes tempos, nesse romance infanto-juvenil. A história do menino Mahmoud e seu irmão Walid apresenta os longos 17 dias de deslocamento desde a expulsão em Aleppo, na Síria, em 2015, já seriamente devastada por bombardeios, até a chegada na Alemanha. Os meninos, seus pais e a irmã bebê saem de carro, com poucos itens pessoais nas mochilas, sendo abordados por soldados de grupos rebeldes a cada fronteira por onde passam. Na Turquia, já sem o carro alvejado por disparos, a família segue na perigosa travessia pelo mar mediterrâneo, ocasião em que naufragam, se separam da bebê e são resgatados pela Guarda Costeira. Deixados na Ilha de Lesbos, seguem em uma balsa maior para

Atenas, depois Macedônia, Sérvia, Hungria e Áustria. Toda a saga de Mahmoud transita entre a necessidade de estar visível ou invisível nas experiências vividas.

### *UM DIA, UM RIO*

O livro escrito por Leo Cunha com ilustrações de André Neves (2016), traz a história do Rio Doce, narrada por ele mesmo e figurada por um menino. Conta de forma poética como o rio é um ser vivo que compõe a vida cotidiana junto às pessoas da região em que se localiza.



Inicialmente são trazidas várias atividades de que o rio silenciosamente faz parte, como um companheiro inseparável que tudo colore com seus matizes azulados. A pesca, a brincadeira das crianças, o balanço dos barcos que cruzam seu leito. “Cama de canoa. Espelho de lua. Caminho de peixe. Carinho de pedra.” (p. 4) A vida e o rio seguem seu curso até que se encontram com a máquina humana da mineração, que produz seu próprio manancial de rejeitos

SUMÁRIO

margeados por barreiras de contenção. Arrogante ilusão de conter mananciais! Ruptura. E o que fora contido se transmuta em violência. Lágrimas de minério escorrem até o mar. O rio que um dia foi “bacia, vale, melodia, transformou-se em silêncio, leite que virou lama, peito sufocado de chumbo e cromo” (p.10). Rio da aldeia. Aldeia do Rio. Olha em suas margens e o que resta são “cachorros e bonecas esperando, teimosos, pelos que partiram” (p. 12) numa aldeia que se tornou inabitável e onde não sobrou ninguém para contar a história. Nas páginas cor de lama que encharcam nossas mãos, o rio, antes doce, agora amargo, lembra que foi um rio e que, um dia, ainda será.

## INFÂNCIAS E HISTÓRIAS ENTRECruzADAS

O diálogo que aqui se consolida acontece entre nós, autoras e leitores deste texto, e algumas personagens, a saber: Mahmud e Walid Bichara, irmãos de doze e dez anos que faziam de tudo para passar despercebidos no trajeto de ida e volta para escola, numa Síria constantemente bombardeada. Embora tivessem que cruzar caminhos entre prédios destruídos, o irmão mais velho conseguia lembrar-se de quatro anos atrás, quando Aleppo era ainda uma grande cidade com shoppings, arranha-céus iluminados, cinemas e campos de futebol. Além deles, a menina Nya e o menino Salva, ambos de onze anos, também caminharam muito nos deslocamentos do Sudão do Sul, tendo os quatro em comum a guerra, água e a falta dela como referências nos deslocamentos.

Mais ou menos desta forma viveram Nya e Salva, ambos de 11 anos, juntos no mesmo Sudão do Sul, embora separados por cronos durante 23 anos. Essas duas personagens, ela construída ficcionalmente e ele, um adulto de pouco mais de 40 anos, nos foram apresentados por Linda Sue Park, filha de migrantes coreanos e compartilham suas experiências de deslocamentos sempre às

## SUMÁRIO

margens das águas, em suas aldeias de grupos étnicos distintos: Dinka e Nuer, inimigos por centenas de anos, exatamente em disputa por água. A narrativa, inspirada em experiências reais, habita o livro *"Uma longa caminhada até a água"* (2016) e nos dá pistas dos incontáveis deságues humanos vividos por essas duas crianças – assim como outras que por meio de entrevistas à autora deram vida a essas personagens –, onde é preciso desembocar no lugar que for possível, para manter-se vivo.

A menina Nya, como um estuário, tinha como tarefa buscar água para a família, numa mesma lagoa cuja distância durava meio-dia para completar uma ida e volta para casa. Era o tempo de chegar comer um mingau e sair para a segunda viagem que durava quase toda a tarde. Durante sete meses do ano Nya seguia essa rotina e ficava feliz sempre toda vez que sentia a água no seu corpo, em suas diferentes formas: a poeira em seus pés se transformando em lama, depois em lodo, até finalmente chegar com água nos tornozelos. Cumpria essa rotina como muitas outras meninas e mulheres, sendo o percurso de volta, claro, com o pesado jarro cheio d'água muito mais árduo e demorado. Quando as águas da lagoa secavam, a família se mudava para viver próximo de um lago a três dias de caminhada da aldeia. Diferentes grupos disputavam territórios em volta daquele lago de modo que só na seca era seguro ir para lá, pois os conflitos diminuía radicalmente já que todos estavam muito ocupados tentando sobreviver.

Saltando entre tempos e episódios, a autora intercala as narrativas de Nya e do menino Salva, num paralelismo em que as infâncias estão demarcadas por experiências de participação ativa no contexto da vida familiar, onde todos os membros têm responsabilidades que vão transformando-se na medida em que novas aprendizagens e conquistas de estabelecem. Salva, cuja família vivia numa aldeia pastoril, cuidava de apenas uma vaca quando era bem novo e foi ampliando suas atribuições a cada novo ano de nascimento. Aos onze, já cuidava de todo o gado da família e tinha muita facilidade

## SUMÁRIO

com esse manejo, ensinado e delegando tarefas aos irmãos mais novos. Ele estava na escola quando muitos tiros foram disparados e o professor da aldeia de Loun-Ariik ordenou que todos corressem para o mato e não para casa, pois estavam sendo atacados. Sabia que havia uma guerra entre rebeldes no Sul e o governo ao Norte, que impunha que todo o Sudão se tornasse muçulmano, embora no Sul houvesse outras manifestações religiosas o que desencadeou a guerra que durou muitas décadas. Desde que começou a correr para a floresta, Salva se juntou a outros que também fugiam mesmo sem rumo, embora o que sempre os guiava era a possibilidade de encontrar água. Os meninos como deltas criavam rotas e desvios, pois era a própria água que os permitia parar para descansar em algum lugar e ao mesmo tempo os empurrava, saciados, para seguir adiante numa ou outra direção. Quando não achavam, seguiam andando durante todo o dia e toda noite seguinte. Para milhares como ele, a caminhada durou muitos anos, o que fez com que ficassem conhecidos como os meninos perdidos do Sudão.

Essas duas narrativas paralelas que num instante inicial estavam separadas e páginas a frente se uniram numa outra espécie de tempo, permitiram que Nya, se mantivesse em sua infância e desta forma se encontrasse com Salva, de personagem a vida real, já adulto, ambos compartilhando novas experiências em torno das águas. Um tempo construído às avessas de cronos e que rompeu com a linearidade imposta por uma história tradicional construída sequencialmente e que a modernidade insiste em definir como o sentido único. Para essa história, *a frente de seu tempo, seguem os países centrais do sistema mundial* como afirma SANTOS (2002), sobre os que se configuram como autorizados a construção daquilo que se reconhece como conhecimento, produção da cultura e ciência. Essa concepção é uma das que o autor define como estratégicas produções de não-existências, por não caberem no seu tempo linear. Assim, tudo o que é diferente desta ordem fica a margem, invisível.

## SUMÁRIO

As experiências dessas crianças, ao saltarem do livro para esse texto, revelando suas atribuições domésticas, em convivência com toda aldeia, adultos, velhos, jovens e em livre e ampla circulação pelo território, vão ao encontro do que Santos (2002) apregoa como necessidade de demonstrar aquilo que não existe em algo existente. Seu objeto de investigação é exatamente aquilo que não cabe na sociologia tradicional e desta forma ele desenha como sociologia das ausências, o procedimento de investigação que busca nos fragmentos de experiências sociais não socializados e que são constituídos por outras formas e relações de vida alternativas ao que se convencionou pelas dicotomias hegemônicas. Essa se coloca como uma importante ruptura onde não seja necessário estabelecer relações com o *status quo*. Ou seja, pensar a experiência de vida das crianças sul sudanesas não requer comparações com experiências de vida de outras crianças, de onde quer se sejam ou estejam. O que há nessas infâncias que escapa ao que a concepção hegemônica de infância apregoa, é o que Santos nos convoca a pensar.

Uma possibilidade de perceber a força e a potência nas crianças em seus deslocamentos seria como esticar a escuta a uma narrativa que brota dos livros de onde saem essas personagens, ampliando essa visada sobre elas mesmas novamente, fazendo caber em nós suas histórias.

Mahmoud, uma das personagens, é um menino sírio de Aleppo, que em 2015 foge com sua família da violência e destruição dos bombardeios iniciados com a guerra em 2011, com a esperança de se refugiar na Europa, ainda que para isso tenha que enfrentar o risco de uma travessia sem volta. Em determinado momento, quando são resgatados do mar por um navio de turismo, ele percebe os olhares contorcidos de desagrado com a presença daqueles “que não pagaram para estar ali” (Gratz, 2019, p. 179). O autor relata seu pensamento:

Eles só nos enxergam quando fazemos algo que não queremos que façamos. [aqui, a fala como narrador] ...Quando ficavam onde deveriam estar – nas ruínas de Aleppo ou atrás das cercas de um campo de refugiados – as pessoas podiam se esquecer deles. Mas quando os refugiados faziam algo que elas não queriam que fizessem – quando tentavam cruzar a fronteira para o seu país ou dormir nas escadarias de suas lojas, ou saltar na frente de seus carros, ou rezar no convés de suas balsas – as pessoas não conseguiam mais ignorá-los (Alan Gratz, 2019, p. 179).

Apesar do desejo de estar invisível naquela situação constrangedora, o menino entendia a necessidade de ser visto para ser ajudado. Diferente da condição da vida na Síria em guerra, onde para se manter vivo, era preciso estar invisível.

E, depois de acompanharmos essas crianças, para finalizar nossa análise, lancemos um olhar ao Rio, que um dia foi um rio e um dia será um rio (Cunha, 2016): o Rio Doce, rio cuja nascente se encontra em Minas Gerais e que, percorrendo mais de 850 quilômetros, junta em si outros rios até desaguar no mar, já no estado do Espírito Santo. É ele o narrador do livro “Um dia, um rio” e por isso sabia bem que em Mariana, pequena cidade de Minas Gerais escafaunchada em suas entranhas desde tempos coloniais, as maiores empresas do mundo haviam se juntado para “otimizar” a mineração. Sugando ferozmente terras e águas antes tão doces, as máquinas regurgitavam rejeitos numa barragem sempre prestes a se romper. E se rompeu, em 2015, formando uma onda de 18 metros que deixou atrás de si um distrito inteiro arrasado, diversos municípios atingidos, 20 mortos e os empresários das mineradoras impunes.

Quando Leo Cunha (2016), com as ilustrações de André Neves, traz o rio como narrador para essa história, um narrador que narra a sua própria história e também a história de outros seres – peixes, homens, cães, brinquedos – o que está posto, à luz das reflexões de Judith Butler (2019b) é uma concepção de existência tratada como vida – onde em todo ser que tem vida repouse o direito da

## SUMÁRIO

condição de ser vivida e, se finita, ao luto. Mas quais vidas têm direito de serem vividas? Rio e Crianças concebidas numa horizontal ética da existência. Mas sob o capitalismo predatório, carentes de proteção. Ao mesmo tempo, narram e denunciam essa lógica.

## PALAVRAS FINAIS - PAUSAR PARA CONTINUAR

Somos feitos majoritariamente de água de modo que assim como não podemos nos afogar nela para não morrer, também não podemos viver sem ela. É desses contrapontos entre sedes e fôlegos que este texto procurou refletir. Não é possível viver sem água, mas também sem comida, sem ar e sem abrigo por muito tempo. Forçando arbitrariamente uma cronologia, que obviamente não apresenta nenhum número exato já que há muitas variantes, pode-se afirmar que não vivemos sem ar por mais de três minutos, sem água por mais de 7 dias, sem comida por mais de dois meses e sem abrigo por longos períodos.

Krenak (2019), cuja aldeia é margeada pelo Rio Doce, concebe a água enquanto uma personagem, um ser em vida. Seguimos seu caminho lembrando que, sempre em movimento, ela desce do alto das montanhas achando e rompendo rumos até desembocar no mar. Ali morre o rio e nasce o mar. Esse desaguar, que se dá sempre em outras águas está em constante transformação se alterando enquanto rota, direção, volume, cor, temperatura variando de acordo com o que encontra pelo caminho. Mas é na foz, no encontro do rio com o mar que se dá a maior transformação. No trajeto, suas bordas desenham diferentes existências, fazendo com que seu curso d'água se expresse na forma de estuário, afluente ou delta. A foz é encontro em vários pontos da existência, pode ser com outro rio maior, um

SUMÁRIO

lago ou finalmente no mar. Pode se avolumar e ser apenas um canal a desembocar – como estuário –, como também pode se ramificar em vários canais menores – como delta. De uma forma ou de outra, este resumo hidrográfico ajuda a construir o deságue também como uma personagem, abrigo em si formas resilientes, insurgentes e transformadoras de seguir o rumo.

Um convite de visada atenta às infâncias que ganham existência em Nya e Salva, em Mahmud e Walid, e no Rio, que um dia foi rio e um dia será. Suas incomparáveis experiências transformadoras, abundantes em riqueza social, reposicionando lugares, hierarquias, autonomia, sobretudo compreensões de tempos que evocam sentidos outros de distância, de transformação, de mudança, de simultaneidades, de caminhos e de encontros.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A infância em Berlim por volta de 1900. **Obras escolhidas II** - Rua de Mão Única. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Quando a vida é passível de luto? Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

CALIXTO, Bruno. Marie Rose Moro, psicanalista: "O corpo é o único ponto fixo". **Jornal O Globo**, 08 mar. 2018.

CUNHA, Leo. **Um dia, um rio**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

GRATZ, Alan. **Refugiados**. Três Cantos: Loqueleo, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MILANEZ, Fernanda de Azevedo. **Fôlegos**: tempos de infância em refúgio. 2022. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PARK, Linda Sue. **Uma longa caminhada até a água**. Tradução de George Schlesinger. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2016.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. **Ponto Cego**: sobre infância, luta e olhar. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

## SUMÁRIO

The background of the cover features a photograph of a young girl with her hair in braids, wearing a blue quilted jacket. She is carrying a baby on her back. The scene is set outdoors with a crowd of people in the background, all under a warm, golden light. The image is overlaid with a semi-transparent diamond-shaped grid pattern.

# 15

*Carla Soares  
Kelly Russo  
Rafaela Souza Palmeira*

## **A PRESENÇA NAS AUSÊNCIAS:**

**CRIANÇAS INDÍGENAS  
REFUGIADAS NA REDE EDUCATIVA  
DA BAIXADA FLUMINENSE**

***Povos Flutuantes***

*Nas margens do rio,  
Vivem povos das águas,  
A vida com desafio.  
Acordam com a natureza,  
Ao som de aves, assobios.  
A rua tem eco de remada,  
O transporte deslizando vai.  
Canoa, remo, estrada molhada,  
Que na mão do menino  
É sabedoria de uma jornada.*  
(Márcia Wayna Kambeba, 2021, p. 12)

*"Soy Warao, soy indígena, soy  
extranjera, soy artesana, pero soy una  
persona humana, como usted!"*  
(Purificacion, 2022, comunicação pessoal).

O texto que abre o presente artigo é da autora indígena Márcia Kambeba, em que narra a forma como a educação indígena acontece, destacando sua fluidez por ser produzida ao longo da jornada, no meio da caminhada, através de experiências vividas no cotidiano da aldeia. E essa deveria ser uma realidade presente no contexto escolar, também, ao se pensar educação escolarizada às crianças indígenas. No entanto, temos percebido que a prática cotidiana das escolas, muitas vezes, não reconhece esse lugar do saber. Na segunda citação, trazemos um trecho do nosso caderno de campo, em que uma mulher indígena Warao reivindica o seu lugar de ser mulher, indígena, estrangeira e humana, fortalecendo sua voz na busca por direitos, mesmo na condição de igualdade de direitos.

Sabemos que a criança é sujeito histórico e de direitos, que nas interações e brincadeiras produz cultura infantil. Atualmente, a concepção sobre infâncias e crianças é plural, múltipla e diversa, mas nem sempre foi assim. Ariès (2011) afirma que o aparecimento do

SUMÁRIO

conceito de infância é um marco histórico e uma construção social, que foi se constituindo através do tempo e possui três fases: infância negada (séc. V a XV), infância industrializada (séc. XVI) e a infância de direitos (a partir do séc. XIX), no Brasil, existem leis e diretrizes que garantem os direitos das crianças, inclusive no tocante ao ensino da língua materna para comunidades indígenas. Mas, como as infâncias refugiadas são tratadas em nosso país? É presença na ausência, pois existem leis, embora em muitos casos, não estejam sendo cumpridas. Por isso, voltamos nosso olhar às oito crianças indígenas refugiadas no território periférico de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, espaço marcado por violência e ausências do poder público.

Assim, traçamos como objetivo reconhecer o lugar da criança indígena Warao, refugiada no território de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. Bem como, identificar a produção de conhecimento relacionada aos estudos migratórios, refúgio, identidade indígena, interseccionalidade e colonialidade, tendo as crianças como foco. Para tanto, é importante informar que nossa aproximação aos sujeitos se deu por meio da observação, entrevistas e questionários, através da pesquisa qualitativa.

Com isso, a fim de escutarmos as vozes das crianças e de seus pares, que muitas vezes tentam silenciar e invisibilizar, trazemos neste texto a memória de luta e resistência de um povo indígena, de etnia Warao (Povo da canoa), que até a década de 90 vivia da pesca, agricultura, coleta, artesanato e morava em comunidades de palafita (Hanoko), no Delta Amaruco, na Venezuela. Mas, que por uma ação colonialista de exploração de petróleo, com a contaminação do solo e assoreamento dos rios, foram forçados a se deslocarem para os centros urbanos da cidade venezuelana para sobreviver. Lá viviam pedindo dinheiro nas ruas da cidade, na luta pela sobrevivência. Contudo, com a crise econômica e humanitária presentes naquele país, muitos foram forçados a se deslocarem novamente, fazendo a travessia para outros países, na busca pela sobrevivência. Dentre aqueles países, o Brasil, que no ano de 2016, recebeu de forma

SUMÁRIO

intensificada a migração desses indígenas. Ao longo da pesquisa, observamos que que esses sujeitos chegam em Roraima, estado mais próximo da fronteira com a Venezuela, e migram para outros estados brasileiros.

Cabe destacar, que a jornada de nossos pequenos sujeitos se inicia em 2019, compondo um grupo de 27 pessoas, quando saem de seu país, Venezuela, acompanhados de seus familiares e traçam uma rota que passou por sete estados Brasileiro, até chegarem à capital do Rio. Quando chegaram, estes se alojaram embaixo de um viaduto, até serem acolhidos por missionários da Capelania, que os levaram ao município de Japeri (Baixada Fluminense). Através de um acordo intermunicipal, em janeiro de 2020, o grupo foi acolhido em Nova Iguaçu, na baixada fluminense, município periférico do estado do Rio de Janeiro, território que os abrigou até o mês de dezembro de 2023.

Neste cenário, temos como aporte teórico as perspectivas de Collins e Bilge (2021), que reconhecem a interseccionalidade como uma ferramenta heurística na resolução de problemas, capaz de produzir reflexões e debates importantes na luta contra a desigualdade social e Gidderns e Sutton (2017), que reforçam a ideia sociológica pós-Marx, ao definir que o termo classe social pode influenciar os padrões e modo de vida dos sujeitos, estabelecendo a perspectiva interseccional como intercruzamento das desigualdades sociais capaz de analisar os padrões complexos de discriminação.

Para tanto, dividimos o presente artigo em 3 partes, na primeira construímos uma perspectiva histórico-social sobre a concepção de infâncias, em que as crianças passaram do lugar de negação para sujeitos de direito, na segunda parte abordamos sobre as infâncias refugiadas, apresentando nossos pequenos interlocutores e o território em que estavam refugiados e na terceira parte analisamos as garantias legais no campo da educação e as práticas observadas no campo pesquisado e, por fim, tecemos nossas reflexões finais.

## I. PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIAS

Na perspectiva histórica mundial sobre a concepção de criança e infâncias há uma divisão temporal que, de acordo com Ariès (2011), por muitos anos as crianças foram vistas como adultos em miniatura, especialmente na Idade Média (século V a XV), em que a mortalidade infantil era muito grande. Naquele período, as crianças que sobreviviam realizavam as mesmas tarefas que os adultos, não havendo diferença no tratamento entre eles. Por volta do século XVI, a taxa de mortalidade infantil diminuiu, as crianças passaram a serem reconhecidas e inicia-se a produção de vacinas, especialmente contra a varíola, aumentando a expectativa de vida das crianças. Ainda naquele período, houve também a Revolução Industrial, que impulsionou muitas mulheres/mães a ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, havia dois modelos de atendimento, o primeiro eram os Jardins de Infância, voltados para as crianças das classes sociais mais elevadas, que tinha o objetivo de educar; e o segundo, com as creches, destinadas aos cuidados básicos da criança e era destinado às classes sociais menos favorecidas, o primeiro servia como modelo para o segundo. Com a valorização da criança no seio familiar, elas começaram a serem vistas como seres angelicais, que precisam de cuidado.

No Brasil, durante o período colonial, por exemplo, as crianças indígenas e africanas órfãs eram compradas e escravizadas para realizar tarefas domésticas e por longos anos, as crianças pobres em nosso país trabalhavam para garantir o sustento de suas famílias. Somente em 1988, com a Constituição Federal, a criança passa a ser "protegida" pelo estado. Em 1990, é criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que estabelece a garantia de direitos de crianças e adolescentes, após avanços históricos e longo debate democrático conduzido por Organizações da Sociedade Civil e movimentos sociais. Em 1998, surgem os Referenciais Curriculares para a

SUMÁRIO

Educação Infantil e garantias de direitos específicos, especialmente no campo da educação e que a língua materna indígena e sua cultura precisam ser ensinadas em consonância à Língua Portuguesa.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Além de pareceres técnicos emitidos pelo Ministério Público Federal, que sugerem a escuta desses sujeitos para conhecer suas necessidades e especificidades (BRASIL, 1988).

E somente no ano 2009 são criadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhece a criança como sujeito de seus direitos, estabelecendo que

**Art. 4º** As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009).

Diante do exposto, voltamos nosso olhar para os pequenos sujeitos Warao, que interseccionam em muitas categorias sociais, especialmente, como crianças, indígenas, refugiadas, vindas da Venezuela.

Mas, quem são nossos interlocutores? Veremos, a seguir, a contextualização do território de refúgio e a ausência de direitos dessas crianças, que têm sido subjogadas, por marcas de desconhecimento e ausência de políticas públicas, no território de refúgio.

## II. INFÂNCIAS REFUGIADAS: ONDE ESTÃO NOSSOS SUJEITOS?

A Baixada Fluminense é um território periférico composto por treze municípios e está situado no estado do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, “iguassú”, de origem tupi, ‘y-gûasu, que pode significar “rio ou água grande”, indígenas jacutingas, naturais daquela região no período do Brasil colônia. É o município mais antigo e originou os demais, que apesar da divisão territorial sofrida ao longo das emancipações, continua sendo o maior município da Baixada, com 520,8 km<sup>2</sup> e 785.867 habitantes (CENSO 2022). A cidade iguaçuana, assim como toda periferia, possui grande vulnerabilidade social, motivada pela má distribuição de renda e precarização do serviço público, resultando de disputas políticas e violência urbana.

Figura 1 - Dados ACNUR



Fonte: ACNUR / PROGRES V4 - Relatório de Atividades para Populações Indígenas, 8ª edição, acesso em 01 mai. 2024

SUMÁRIO

Ao analisarmos os dados levantados pelo ACNUR (2021), os Warao representam 70% dos indígenas refugiados em território nacional, sendo 33% crianças. Cabe destacar, que as populações indígenas possuem hábitos, costumes, crenças, línguas próprias, sendo dever do poder público garantir que seu modo de vida seja respeitado e ensinado na escola sob o qual estejam matriculados. Importante ainda mencionar que, nos últimos vinte anos, o Brasil tem sido um dos principais destinos nos fluxos migratórios contemporâneos no fenômeno que tem sido analisado como migrações sul-sul (BAENINGER, 2018). A imigração venezuelana para o Brasil também pode ser compreendida dentro deste contexto de análise e dentro dela, procuramos dar ênfase ao contexto de migração de indígenas venezuelanos ao nosso país.

Diante deste cenário, destacaremos a seguir as ausências de direitos de crianças Warao em políticas educativas no contexto nacional, partindo do macro, Brasil, para o micro, município de Nova Iguaçu, a fim de revelarmos a múltiplas ausências enfrentadas por elas e suas famílias.

### III. EDUCAÇÃO ESCOLAR E CRIANÇAS WARAO

As pesquisas apontam que a travessia Warao se faz presente em praticamente todo território nacional, isso de fato é uma realidade que não pode ser negada. Entretanto, o que temos observado é que, apesar da tentativa individual ou coletiva de determinados grupos sociais em acolher esses grupos familiares, os Warao precisam entrar na pauta de políticas públicas nacional, especialmente, no campo da educação, para garantia de seus direitos. A constituição regulamenta que a língua materna indígena e a cultura desses povos precisam ser ensinadas em consonância à Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Além de pareceres técnicos emitidos pelo Ministério Público Federal, que sugerem a escuta desses sujeitos para conhecer suas necessidades e especificidades (BRASIL, 1988).

Apesar de estar na Constituição, ainda nos dias atuais, esta não é uma prática. Problema este enfrentado não apenas pelos Warao, mas por crianças indígenas territorializadas no Brasil. Assim, a fim de ilustrarmos as dificuldades mencionadas anteriormente. Tecemos uma reflexão construída por Madeiro *et al.* (2021), sobre a tentativa de matricular crianças Warao, em uma escola em Imperatriz, estado do Maranhão.

[...] mas não havia meios de crianças venezuelanas indígenas, com cultura e língua próprias, permanecerem numa escola municipal brasileira despreparada para recebê-las. Além disso, foi dolorido para as famílias: as crianças choravam muito, pareceu que era uma agressão e as instituições envolvidas decidiram não insistir. A van buscava as crianças para a escola, mas os adultos não deixaram mais elas irem. (MADEIRO *et al.*, 2021, p. 30).

Como é possível perceber, as crianças Warao tem seu direito à educação negado, pelo despreparo das escolas públicas brasileiras. Ainda de acordo com Madeiro *et al.* (2021) a inserção das crianças warao no sistema escolar brasileiro ainda é um grande desafio, isso se deve não só ao fato da intensa mobilidade das famílias, mas também às diferenças culturais e linguísticas. Essa questão acaba por dificultar que as famílias recebam o Bolsa Família, já que um

SUMÁRIO

pré-requisito do programa é que a criança esteja matriculada na escola e frequentando as aulas.

Um vídeo do canal Unesco Portuguese apresenta indígenas Warao falando da importância da educação. Eles mencionam ser muito importante estudar e ter conhecimentos para conseguir um bom trabalho, e que além das escolas ensinarem a língua portuguesa para seus filhos, também seria importante que eles tivessem a oportunidade de aprender sobre a própria cultura. Os indígenas Warao também ressaltam que não só os imigrantes warao mas também imigrantes de outros países devem ter direito a uma boa educação<sup>1</sup>. É possível dizer, que o entendimento sobre a educação precisa estar sob a “perspectiva de desconstrução de paradigmas de dominação do conhecimento, na luta pela valorização dos sujeitos outros, reconhecendo sua memória, como experiência da vivacidade, inscritos no tempo e espaço geopolítico” (SOARES, 2024, p.72)

Walsh (2019), importante pesquisadora decolonial, questiona justamente a centralidade do pensamento eurocêntrico hegemônico, nos desafiando a olhar heurísticamente, a partir de outros sujeitos e outros territórios. Para isso, a autora nos provoca a refletir a partir de uma abordagem conceitual, que analisa os sujeitos no *tempoespaço* geopolítico do território, em que a ideia do sujeito outro, se constroi a partir do viés dos movimentos sociais e minorias, em que se busca construir uma nova forma de pensar a hierarquização político-social. Sendo necessário desconstruir o pensamento colonial de que o “homem branco” seria o padrão sócio-normativo e que sua cultura está acima de todas, subalternizando as “outras”.

Mas, não somente na Constituição temos a garantia do ensino da Língua Materna, há também a LDB 9394/96, artigo 32, parágrafo § 3º, que diz que “O ensino fundamental regular será ministrado em

1 Unesco Portuguese. Direito à Educação Para os Povos Indígenas Migrantes: Warao. Youtube, 18 de jun. de 2021. Disponível em: (228) Direito à Educação para os povos indígenas migrantes: Warao - YouTube. Acesso em: 03 de ago. de 2023.

SUMÁRIO

língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”, como também a Lei 11645/08, mais recente e não muito bem compreendida em alguns espaços escolares, que torna obrigatória a inclusão da temática indígena e afro-brasileira no currículo da educação básica. Ora, se existem leis que garantem esses direitos, por que então não há uma efetiva implementação nas redes educativas?

Em 2020, ano em que as crianças Warao chegaram ao território de Nova Iguaçu com suas famílias, elas foram matriculadas em uma escola próxima à sua residência, tendo sido acompanhadas por uma professora de Espanhol, no período de aula remota<sup>2</sup>. Ainda em 2021, as medidas sanitárias já permitiam o contato pessoal, com as devidas precauções (uso de máscara e álcool gel), e as aulas presenciais foram retomadas em novembro (SOARES, 2024, p. 71). E são revelados, a partir deste retorno, a ausência de planejamento e preparo para o acolhimento e atendimento daquele grupo de crianças.

Tamara Cabral (2023) descreveu, em sua pesquisa, como se deu o acolhimento no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), espaço cedido para as aulas remotas, destacando “os impactos linguísticos” entre o que as crianças conheciam e o que a escola oportunizava.

Acerca deste primeiro contato nos questionamos como uma criança, com uma cultura e língua diferentes passa por este processo de adaptação. Uma criança indígena e refugiada é constituída em valores culturais, políticas e práticas diferentes e ao entrar em um sistema educativo em outro país, sofre ainda um impacto linguístico entre o que ela conhece e o que a escola oferece (CABRAL, 2023, p. 73).

2 DECRETO MUNICIPAL 11.908 - RESOLUÇÃO nº 01 de 30 de março de 2020. - detalha as atividades temporariamente suspensas em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus (sars-cov-2), causador da covid-19, que culminou no distanciamento social, na época em que chegaram ao município.

SUMÁRIO

Em uma roda de conversa sobre a presença Warao na Baixada Fluminense, Taís Gonçalves (Assistente Social e diretora do CREAS Prefeitura de Nova Iguaçu), diz que no município de Nova Iguaçu não tem uma legislação específica voltada para a população indígena, então a maioria das ofertas estão na mediação do que de fato no atendimento das especificidades, ela acredita que a área que ainda teve algum avanço foi a educação, dado que na pandemia era realizado um serviço de convivência, sendo uma atividade continuada, de acompanhamento, e fortalecimento de vínculo proposto, realizado pelos CRAS, eram realizadas oficinas complementares de escolarização, para que eles pudessem, inclusive, se articular nas cidades<sup>3</sup>.

Ainda de acordo com a assistente social, no retorno das atividades presenciais, inicialmente tinha uma mediadora que falava espanhol, no entanto, depois que ela saiu houve uma diminuição na frequência escolar, foi necessário uma articulação com o pessoal da educação para melhorar essa frequência. Ela também traz a questão de que por mais que seja importante ter uma mediadora, essa mediação não é de Warao para Warao, mas sim de Warao para o país em que eles estão refugiados. Em sua fala ela menciona a importância de eleger alguém que se aproprie do idioma, que possa estar dialogando e representando as demandas de saúde, educação, assistência e inclusão.

O que pudemos apurar, foi que com o retorno das aulas totalmente presenciais, em 2022, o grupo foi dividido por série/idade, o que nos faz pensar que este tenha provocado insegurança aos menores, por serem de turnos diferentes dos maiores e tê-los como referência. A escola, por sua vez, não conduziu o acolhimento de forma intercultural, talvez por falta de apoio, conhecimento ou interesse. O que resultou na baixa frequência das

3 NEABI IFRRJ CAMPUS NILÓPOLIS. Mesa 4. Roda de conversa. **A PRESENÇA WARAO NA BAIXADA FLUMINENSE: IMIGRAÇÃO E IDENTIDADE INDÍGENA**. YouTube, 9 de fev. de 2023. Disponível em: Mesa 4. Roda de conversa. A PRESENÇA WARAO NA BAIXADA FLUMINENSE: IMIGRAÇÃO E IDENTIDADE INDÍGENA (youtube.com). Acesso em: 28 de ago. 2024.

crianças no primeiro semestre daquele mesmo ano, conforme ilustrado na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Dados sobre matrículas e quantitativo faltas

TURMA	CRIANÇAS WARAÓ MATRICULADAS	FALTAS
Educação Infantil - 5	Aluno A	Março - 18
		Abril - 14
		Maió - 21
		Junho - 11
1º ano EF	Aluno B	Março - 15
		Abril - 14
		Maió - 18
		Junho - 11
2º ano EF	Aluno C	Maió - 14
		Junho - 08
3º ano EF	Aluno D	Março - 07
		Abril - 06
		Maió - 12
		Junho - 06
5º ano EF	Aluno E	Março - 02
		Abril - 07
		Maió - 17
		Junho - 06

*Fonte: Soares, 2024, p.74.*

Assim, é possível perceber que no período da pandemia havia um grupo multisseriado, estudando juntos, em parceria com uma professora de espanhol, que atendia especificamente às suas demandas e ainda eram acompanhados por seus pais. Naquele período, a frequência era considerada boa. Cabral (2023) descreve uma das aulas remotas da seguinte forma:

SUMÁRIO

Na sala preparada para a aula, havia uma mesa com um notebook e um alto-falante, ao fundo, coladas na parede, algumas figuras de notas musicais e letras de músicas. As crianças se sentaram e a aula iniciou. A professora perguntou se todos estavam bem. Após um silêncio, foram respondendo aos poucos que sim e então a aula começou. Foram duas atividades que eram supervisionadas por dois mediadores: Na primeira, os alunos deveriam separar frutas e verduras nas colunas corretas escrevendo seus respectivos nomes. A professora então os questionou sobre qual seria a fruta e a verdura preferidas de cada um. Em um primeiro momento todos ficaram quietos. Talvez tímidos com a nossa presença ali? Um dos mediadores os incentivava a responder e então as vozes tornaram-se audíveis. Enquanto as crianças falavam, a professora ia digitando os nomes ditos em uma página do Word. Com o auxílio dos mediadores, eles foram realizando a atividade escrita. A segunda atividade era composta de um gráfico que trazia uma votação de animais e se desenvolvia por algumas questões que as crianças deveriam responder, como: Qual o animal foi o mais votado? E o menos votado? Qual animal recebeu X votos? Mais uma vez, a professora buscou um diálogo com as crianças perguntando qual o seu animal preferido. Depois de um breve silêncio, novamente, as crianças começaram a falar suas preferências (CABRAL, 2023, p. 75).

Cabe destacar, que a Legislação e pareceres técnicos emitidos pelo Ministério Público Federal sugerem a escuta dos povos indígenas, a fim de reconhecer suas necessidades e especificidades, garantindo uma educação por meio da interculturalidade crítica e decolonial. E, mesmo que empiricamente, as aulas remotas permitiam essa escuta, mas quando foram para a forma presencial este lugar se tornou o de ausências.

Percebemos, por outro lado, que as crianças se relacionavam bem com seus pares brasileiros, especialmente os meninos, que por meio do jogo de futebol na praça, localizada próxima ao abrigo, estabeleciam vínculos de amizade com as demais crianças

SUMÁRIO

da comunidade. No entanto, em contexto escolar, eles descreviam como espaço que trazia angústia, tanto para as crianças menores, por se sentirem sozinhas, em determinados momentos, quanto aos adultos por não ser oferecido um aprendizado com e sobre a língua Warao e sua cultura.

Bruno Kaingang (2018), reconhecido autor indígena, afirma que a escola colonizadora nega a existência de outras culturas e assim torna invisíveis os povos indígenas, colocados na categoria subalterna e inferior da chamada sociedade civilizada branca. Diante disso, a descolonização da educação escolar é urgente, para que os saberes indígenas, principalmente suas histórias, culturas e línguas, bem como as práticas educativas sejam valorizados. Ele nos faz refletir sobre o desafio e a importância de transformar essa escola colonizadora em uma escola que valorize os costumes, as línguas, as crenças, as tradições e os direitos dos povos originários, destacando que

[...] protagonizar a gestão da escola é um avanço para a educação escolar indígena, considerando que num passado próximo os cargos diretivos e a docência eram desenvolvidos somente por professores não indígenas, que alfabetizavam na língua portuguesa. Isso tinha o objetivo de negação dos valores do povo, na clara intenção de “civilizar” os indígenas, na busca da integração destes na sociedade nacional e, assim, ocupar seus territórios (FERREIRA, 2018, p. 167).

Para que isso seja alcançado, ele fala que a escola não pode simplesmente repetir os modelos colonizadores, que se limitam a transferir informações ou conhecimentos da sociedade europeia, negando a existência dos saberes indígenas que desenvolvem ciências e tecnologias próprias desde tempos ancestrais. O referido autor fala também da importância de os indígenas assumirem cargos nas escolas, como forma de aproximar os sujeitos infantis à sua identidade cultural.

## REFLEXÕES FINAIS: A PRESENÇA NAS AUSÊNCIAS

O fluxo migratório internacional tem crescido no Brasil, principalmente nos últimos anos, e grande parte desse conjunto populacional é formado por mulheres e crianças de países sul-americanos (CONARE, 2022). Apesar dessa presença cada vez mais notada nos serviços básicos de atendimento nos municípios brasileiros - saúde, educação e assistência social - ainda são escassas as pesquisas sobre como essa população tem sido acolhida em nosso país. Mais raro ainda, o desenvolvimento de cursos de formação continuada voltada para um maior preparo dos servidores públicos sobre como lidar com as especificidades de famílias em situação de refúgio, sobretudo aquelas que se reconhecem como cultural e etnicamente diferenciadas.

Apesar das dificuldades e ausências, os abrigos tornaram-se um espaço seguro para as crianças, pois, ali, existia a garantia de manutenção cultural e linguística de sua família. As mulheres indígenas, especialmente, tinham esse papel. Presenciamos, ao longo de nosso trabalho de campo, que ao se comunicar em sua língua materna e tecer seu artesanato, teciam também a esperança da continuidade. Além disso, a presença de bebês nascidos em território brasileiro, pode simbolizar a continuidade e a renovação da identidade cultural Warao no Brasil.

Por último, é preciso lembrar que existe legislação que garante os direitos específicos de populações indígenas no Brasil. No entanto, apesar de o ordenamento jurídico brasileiro garantir o acesso universal aos serviços básicos de saúde, educação e de assistência social, o reconhecimento dos direitos linguísticos, culturais e étnicos específicos ainda é um imenso desafio. Na maior parte das vezes, essas famílias chegam a territórios extremamente precarizados, onde precisam

SUMÁRIO

“disputar” com a população local o acesso às insuficientes políticas sociais. Também precisam enfrentar um contexto de múltiplos preconceitos e racismo: são crianças, refugiadas, vindas da Venezuela e de origem indígena. Como lembram Grosfoguel, Oso e Christou (2015, p. 7, tradução nossa<sup>4</sup>):

Os migrantes não chegam a um espaço vazio ou neutro, mas a espaços urbanos que já estão ‘poluídos’ por relações de poder raciais com uma longa história colonial, um imaginário colonial, um conhecimento colonial e hierarquias raciais/étnicas ligadas a uma história de império; em outras palavras, os migrantes chegam a um espaço de relações de poder que já está informado e constituído pela colonialidade.

Desse modo, nós, profissionais e pesquisadores da educação, temos uma grande responsabilidade em desconstruir estigmas presentes em nossa, na tentativa de garantir os direitos e apoiar o acolhimento dessas crianças e de suas famílias em nosso país.

4 Trecho no original: *Migrants do not arrive in an empty or neutral space, but in metropolitan spaces that are already ‘polluted’ by racial power relations with a long colonial history, colonial imaginary, colonial knowledge and racial/ethnic hierarchies linking to a history of empire; in other words, migrants arrive in a space of power relations that is already informed and constituted by coloniality.* (Grosfoguel, Oso e Christou, 2015, p. 7).

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTR, 2011.

ACNUR BRASIL. **Atuação do ACNUR junto às Redes Locais em Apoio à população Indígena Warao no Sudeste e Sul do Brasil: boas práticas e lições aprendidas** (novembro/2019 a março/2021). Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531\\_ACNUR\\_RelatorioWarao.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531_ACNUR_RelatorioWarao.pdf). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BAENINGER, R. et al. **Migrações sul-sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO/UNICAMP, 2018.

BARRETO, Alessandra Siqueira. **Um olhar sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores**. Campos: Revista de Antropologia, v. 5, n. 2, 2004.

BERNARDES, Júlia Adão. **Espaço e Movimentos Reivindicatórios: o caso de Nova Iguaçu**. São Paulo: Lutas Anticapital, 2024.

SUMÁRIO

CABRAL, Tamara Cabral da Hora. **Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu.** 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Bruno. **Descolonizando a Escola:** em busca de novas práticas Avá. Revista de Antropologia, v. 33, 2018. Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373008>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GROSFUGUEL, Ramon; OSO, Laura; CHRISTOU, Anastasia. **Racism, intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. Identities:** Global Studies in Culture and Power. Disponível em: <https://live-ethnic-studies.pantheon.berkeley.edu/wp-content/uploads/2019/07/24/grosfogu-el-oso-and-christou-introduction.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 28 out. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral.** São Paulo: Uk'a Editorial, 2. ed., 2021.

MADEIRO, Joiza Maria de Arruda et al. **Parecer Técnico 509/2021** – SUPA/SPPEA. Roraima: Ministério Público de Roraima, no prelo, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

SOARES, Carla Soares de Souza. **Imakaquitane Warao/A travessia Warao:** o processo de acolhimento de indígenas venezuelanos refugiados em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

TEIXEIRA, Nathalia; ALPACA, Nathalie Hanna. **Brasil registra queda de 88,3% no número de refugiados entre 2020 e 2021.** CNN Brasil, 3 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-queda-de-88-3-no-numero-de-refugiados-entre-2020-e-2021/>. Acesso em: 19 mai. 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder:** um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), v. 5, n. 1, jan.-jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 15 mai. 2022.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Cleber Gibbon Ratto**

Psicanalista. Bolsista de Produtividade do CNPq. Doutor em Educação (PUCRS). Analista Membro do Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre (CEPdePA). Atualmente é pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e Saúde e Desenvolvimento Humano (PPGSDH) da UNILASALLE. Editor da Revista Educação, Ciência e Cultura (RECC). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (CNPQ).

*E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br*

## **Adilson Cristiano Habowski**

Pós-doutorando no PPGedu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) - PDJ. Doutor em Educação (2023). Mestre em Educação (2019). Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério) (2014); Graduação em Teologia (2017) e Pedagogia (2022). Atualmente é professor colaborador do PPGedu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Desde 2022 desempenha a função de Editor Assistente da Revista Educação, Ciência e Cultura.

*E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com*

## **Vinícius Barbosa Cannavô**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), com período sanduiche na Universidad de Granada (UGR/Espanha), junto ao Instituto de Migraciones (2024-2025) e estância junto a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Buenos Aires, Argentina (2022-2023). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação (2021). Possui graduação em Teologia pela Universidade La Salle (2016). Tem interesse nas teorizações decoloniais e pós-estruturalistas, sobretudo nos enlaces entre Educação, Antropologia, Filosofia e Literatura. Tem se debruçado sobre os movimentos migratórios e os sujeitos refugiados nas suas investigações, sobretudo na causa saharai, a última colônia africana. Integrante do NECCSO - Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (UFRGS). Integrante do GEPS - Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (UFRGS). Integrante do DESLOGOGIAS - Educação, Culturas e Pedagogias (UERGS).

*E-mail: viniciuscannavo13@gmail.com*

## SUMÁRIO

# SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

## **Adriana Maria de Assumpção**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), onde coordena o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Tecnologia (GECULT). Pesquisadora associada à Rede Internacional de Ações Coletivas (RIA), à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao DIASPOTICS - Migrações Transnacionais & Comunicação Intercultural (UFRI).

*E-mail: professoraadrianaassumpcao@gmail.com*

## **Alessandra da Silva Pereira**

Graduada em Nutrição pela Universidade Gama Filho (UGF), PhD em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social (UERJ), Doutora e Mestre em Alimentação, Nutrição e Saúde pelo Instituto de Nutrição (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Docente permanente no Programa de Mestrado Profissional em Segurança Alimentar e Nutricional (PPGSAN) e no Programa Acadêmico em Enfermagem (PPGENF) da Unirio.

*E-mail: alessandra.pereira@unirio.br*

## **Ana Carolina da Silva Cavalcante**

Graduanda em psicologia pela UERJ; bolsista do programa UERJ-Prodência na pesquisa "Vidas em Movimento, Herança e Pertencimento: Reconfigurações Gestálticas no Acolhimento e Cuidado com Mulheres Migrantes e em situação de Refúgio" sob a supervisão da Prof. Dra. Laura Cristina de Toledo Quadros.

*E-mail: carolinacavalcante21@gmail.com*

## **Ariana de Oliveira Tavares**

Graduada em Nutrição pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Residência em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Especialização em Segurança Alimentar e Nutricional pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz. Nutricionista no Instituto de Saúde Coletiva da UFF.

*E-mail: arianatavares@id.uff.br*

## **Arthur Silva Araújo**

Doutorando em Informática na Educação – UFRGS, Brasil.

*E-mail: arthuraraujoaraujo1@gmail.com*

## SUMÁRIO

SUMÁRIO

**Beatriz Jordem Matias de Moraes**

Graduanda em psicologia pela UERJ; bolsista do programa UERJ-Prodocência na pesquisa "Vidas em Movimento, Herança e Pertencimento: Reconfigurações Gestálticas no Acolhimento e Cuidado com Mulheres Migrantes e em situação de Refúgio" sob a supervisão da Prof.Dra. Laura Cristina de Toledo Quadros.

*E-mail: bijordem@gmail.com*

**Carla Antunes Pereira**

Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Possui formação em Letras - Língua e Literatura Inglesa. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa TICPE (Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Atua como Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Também atua como professora-tutora EAD, pela UNIRIO, no Consórcio CEDERJ.

*E-mail: carlatunesp@gmail.com*

**Carla Soares**

Mestre em Educação (2024), Professora nas Redes Municipal de Nova Iguaçu e Estadual do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIE - FEBF/UERJ).

*E-mail: carla.souza.sampaio.rj@gmail.com*

**Catarina Moro**

Professora Associada na Universidade Federal do Paraná, junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. É pesquisadora do NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, na mesma Universidade. Atua principalmente nos seguintes temas: práticas educativas para/com a pequena infância, avaliação de contexto e políticas públicas em educação infantil.

*E-mail: moro.catarina@gmail.com*

**Cláudia Valente Cavalcante**

Doutora em Educação pela PUC Goiás. Professora Adjunta e atual coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás (2022-). Vice-coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) Centro-Oeste. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação (CNPq). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Aparecida de Goiânia sobre direito à educação de migrantes internacionais.

*E-mail: clavalente@pucgoias.edu.br*

SUMÁRIO

**Cristianne Maria Famer Rocha**

Doutora em Educação – UFRGS, Brasil.

*E-mail: cristianne.rocha@ufrgs.br*

**Daniela Colella Zuniga Ludovico**

Mestra em Educação pela PUC Goiás. Graduada em Pedagogia pela PUC Goiás e Direito pela PUC São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação (CNPq).

*E-mail: daniclodovico@gmail.com*

**Dante Augusto Couto Barone**

Doutor em Informática – INPG, França.

*E-mail: barone@inf.ufrgs.br*

**Diego Fernandes Pinheiro**

Pedagogo pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/2019) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/2023) da UFAM. Pesquisador na área da Educação na América Latina; Direito à Educação; Migrações nacionais e internacionais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi).

*E-mail: diegoufam4@gmail.com*

**Elen Ariana Azevedo Cotrim**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Professora da SEMED/AM e SEDUC/AM. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Gênero Trabalho e Educação (GTE). A pesquisa desenvolvida possui financiamento direto da FAPEAM e apoio da CAPES e CNPq.

*E-mail: elenacotrim@gmail.com*

**Eloah Costa de Sant Anna Ribeiro**

Graduada em Nutrição pela Universidade Arthur de Sá Earp Neto (UNIFASE). Especialização em direitos humanos, conflitos étnicos raciais e saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Mestre em nutrição humana pela universidade federal do Rio de Janeiro (UFRI). Doutoranda em ciências nutricionais pela universidade federal do Rio de Janeiro (UFRI).

*E-mail: eloahcsr@gmail.com*

SUMÁRIO

**Eulanda Maria Pedro Daniel**

Doutoranda em Informática na Educação – UFRGS, Brasil.

*E-mail: eulandaniel@gmail.com*

**Fabiane Maia Garcia**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAM - Linha de Educação, Estado e Sociedade na Amazônia e Coordenadora do Doutorado em Rede Educante - Polo Manaus. Professora visitante na Kingston University London (2023), Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal (2015), Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2005), com graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Co-editora da Revista Brasileira de Educação - RBE.

*E-mail: fgarcia@ufam.edu.br*

**Fernanda Carginn Gonçalves Daniel**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

*E-mail: goncalves.fernandac@gmail.com*

**Fernanda de Azevedo Milanez**

Pedagoga pela Universidade Cândido Mendes, Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Mediadora CEDERJ-UERJ.

*E-mail: milanez21@gmail.com*

**Francine Carlete Groth Eichler**

Possui graduação em Letras – Inglês (2020) e em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. É especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição. Atua como professora de Educação Infantil no município de Itapiranga – SC. É mestrande no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen.

*E-mail: eichlerfrancine36@gmail.com*

SUMÁRIO

**Gheysa Daniele Pereira Moura**

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Martha Falcão DreVry (2014) e mestrado em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (2022). É Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Indigenismo e docente na Faculdade Ensin.E (NEZO Educacional). Atua como pesquisadora convidada no LANSOC (UNISUAM/RJ) e no NEICAM (UEA). Conselheira do CRESS-AM (Gestão 2023/26), possui experiência em Serviço Social, com ênfase em migrações, direitos humanos, emergência e calamidade pública, segurança pública, refúgio e cidadania.

*E-mail: gheysal@gmail.com*

**Gisele Massola**

Doutora e mestra em Educação, com ênfase nos Estudos Culturais em Educação. Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e em Psicopedagogia. Licenciada em História e Graduanda em Psicologia. É professora e pesquisadora vinculada ao Mestrado Profissional Informática na Educação (MPIE), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Tem interesses de pesquisas com temáticas relacionadas à cultura, sociedade, identidade e diferença, tanto para o campo da Educação quanto para o campo da Psicologia.

*E-mail: gisele.massola@poa.ifrs.edu.br*

**Jara Maria Romero Luque**

Doctora en Estudios Migratorios por la Universidad de Granada (2023). Profesora en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Promoción de la Igualdad de Género – IES Miguel de Cervantes (Granada) y actualmente investigadora en la Universidad de Granada - Laboratorio de Estudios Interculturales. Máster en Relaciones Internacionales y Estudios Africanos por la Universidad Autónoma de Madrid (2010). Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Diplomada en Magisterio con especialidad en Educación Musical por la Universidad de Granada (Programa Sicue-Séneca) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2007).

*E-mail: jaramariaromero@gmail.com*

**Jovana Lino Bontempo**

Graduada em Psicologia pela PUC Goiás (2024), possui ampla experiência em projetos relacionados à migração e direitos humanos. Foi bolsista em pesquisa sobre educação de migrantes, analisando documentos nacionais e internacionais sobre diversidade cultural (2023-2024). Participa do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre direito à educação de migrantes internacionais, investigando inclusão escolar e acolhimento, projeto em parceria com o PPGE PUC Goiás, SME Goiânia e Aparecida de Goiânia. Atuou também no grupo de pesquisa sobre exclusão cultural e memória (2021-2022).

*E-mail: jovanalino@outlook.com*

SUMÁRIO

**Justin Amuri Mweze**

Nasceu em 1976 na República democrática do Congo. É Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique; Mestre em Comunicação; Licenciado em História Política e Gestão Pública. Atualmente, Professor visitante na Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Em 2020-2022 dirigiu a Comissão de Avaliação de qualidade de ensino na Universidade Mussa Bin Bique em Moçambique, e foi docente de diferentes disciplinas na mesma Universidade. Línguas Faladas: Francês, Português, Suaíli e Inglês.

*E-mail: amurim.mweze@gmail.com*

**Kelly Russo**

Mestre em Ciências Sociais (2005), Doutora em Educação (2011) e Pós-Doutorado em Antropologia Social (2012). Professora associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-FEBF/UERJ). Atua como coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIE-FEBF) na UERJ e membro do Conselho Estadual de Direitos Indígenas (CEDIND-Rio).

*E-mail: kellyrussobr@gmail.com*

**Laura Cristina de Toledo Quadros**

Gestalt-terapeuta; Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS-UERJ). Professora Adjunta da UERJ, contemplada pelo Prodocência, e docente permanente do PPGPS; atualmente vice-diretora do Instituto de Psicologia. Jovem Cientista do Nosso Estado-FAPERJ; Coordenadora do projeto de extensão (UERJ) COMtextos: arte e livre expressão na abordagem gestáltica; adjunta do Laboratório Gestáltico; autora de livros e artigos, reconhecendo-se como Artesã de vidas.

*E-mail: lauractq@gmail.com*

**Leonei Braun**

Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática e Física. Possui graduação em Licenciatura em Física (2023) e Licenciatura Plena em Matemática (2022). Atualmente, é professor de Matemática e Física na Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de ensino de Matemática e Física, com ênfase em metodologias de ensino dessas disciplinas. É mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen.

*E-mail: kesslerbraun10@gmail.com*

SUMÁRIO

**Marcos André Ferreira Estácio**

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professor Adjunto de História da Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais/Laboratório de Educação, História, Etnicidade e Decolonialidade (GEPEPHE/LEHED-UEA).

*E-mail: mestacio@uea.edu.br*

**Maria Aparecida Teixeira Lima**

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais/Laboratório de Educação, História, Etnicidade e Decolonialidade (GEPEPHE/LEHED-UEA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

*E-mail: aparecida.mg@hotmail.com*

**Maria Eduarda de Salles C. Assumpção**

Graduanda em psicologia pela UERJ; bolsista do programa UERJ-Prodocência na pesquisa "Vidas em Movimento, Herança e Pertencimento: Reconfigurações Gestálticas no Acolhimento e Cuidado com Mulheres Migrantes e em situação de Refúgio" sob a supervisão da Prof.Dra. Laura Cristina de Toledo Quadros.

*E-mail: duda.salles.assumpcao@gmail.com*

**Maria Nilvane Fernandes**

Professora da área de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em Adolescentes em conflito com a lei (UNIBAN/SP); Doutorado Sanduiche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais Infância (GEPPEIN/CNPq). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi).

*E-mail: nilvane@ufam.edu.br*

**Paula Neusche Maia**

Graduanda em psicologia - Graduanda em psicologia pela UERJ; bolsista do programa UERJ-Prodocência na pesquisa "Vidas em Movimento, Herança e Pertencimento: Reconfigurações Gestálticas no Acolhimento e Cuidado com Mulheres Migrantes e em situação de Refúgio" sob a supervisão da Prof. Dra. Laura Cristina de Toledo Quadros.

*E-mail: paulaneusche@gmail.com*

SUMÁRIO

**Rafaela Souza Palmeira**

Graduanda de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIE) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

*E-mail: palmeirahhh@gmail.com*

**Raquel C. Hoersting**

Doutora em Psicologia Clínica – UNT, Estados Unidos da América.

*E-mail: rhoersting@upe.ca*

**Rita Marisa Ribes Pereira**

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Procientista UERJ e Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. Coautora dos livros Infância em Pesquisa e Infância Crônica, pela Editora NAU.

*E-mail: ritaribesuerj@gmail.com.br*

**Roberto Pereira do Nascimento**

Doutorando em Informática na Educação – UFRGS, Brasil.

*E-mail: robertotpd@gmail.com*

**Teresa Cristina Ciavaglia Vilardi Oliveira**

Graduada em Nutrição pela Universidade Santa Úrsula. Especialização em Nutrição Clínica pela Universidade Federal Fluminense e em Segurança Alimentar e Nutricional pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Ciência de Alimentos pelo Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Estácio de Sá e Professora da rede FAETEC.

*E-mail: crisciaavaglia@gmail.com*

**Wagner dos Santos Chagas**

Doutor e mestre em Educação, com ênfase em História, Cultura e Religiosidades Africanas e Afrodiaspóricas, bem como em Educação das Relações Étnico-Raciais. Pós-Doutor em Memória Social e Bens Culturais, Especialista em Gestão da Educação e Licenciado em História e Pedagogia. É professor na Rede Municipal de Ensino de Esteio e pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle (PPGMSBC/UNILASALLE).

*E-mail: wagner.chagas@educaesteio.com.br*

# ÍNDICE REMISSIVO

## SUMÁRIO

### A

ACNUR 16, 46, 47, 104, 107, 111, 173, 182, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 205, 211, 215, 219, 220, 232, 247, 250, 266, 275, 279, 280, 281, 289, 297

acolhimento de migrantes 101, 105, 110

adaptação cultural 249

adultocêntrica 52, 327

alimentação adequada 18, 149, 150, 154, 158, 161, 162

alimentação escolar 154, 161, 162

Amazonas 11, 19, 20, 24, 47, 87, 150, 187, 188, 189, 197, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 225, 226, 235, 236, 238, 239, 240, 243, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 266, 362, 363, 364, 366

ambiente escolar 49, 62, 64, 122, 155, 156, 247, 254, 260, 264

apoio psicológico 281

arte 21, 150, 165, 252, 321, 323, 328, 365

assistência emergencial 226, 231, 234, 240

### B

barreiras linguísticas 16, 48, 64, 129, 155, 157

burocracia 17, 223

### C

campo de afetações 139

campo social 124, 223

CAPIR 17, 91, 109

cidadania 17, 69, 76, 78, 85, 91, 95, 96, 106, 117, 120, 121, 123, 128, 129, 131, 198, 199, 216, 254, 289, 364

comunidade de acolhida 100, 181

cotidiano 9, 16, 21, 27, 32, 46, 64, 65, 129, 132, 136, 140, 285, 323, 324

crianças deslocadas 47

crianças migrantes 14, 16, 18, 21, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 59, 64, 65, 81, 85, 110, 122, 141, 142, 145, 318, 322

crianças refugiadas 18, 19, 47, 151, 152, 194, 220, 232, 247, 269

crise humanitária 48, 226, 229, 233, 234, 240, 272

crises 13, 20, 243, 264

### D

desastres naturais 20, 47, 272, 273, 275, 276, 287, 288

desigualdade 63, 122, 166, 192, 195

desigualdade digital 63

desigualdades sociais 128, 154, 158, 161

deslocamentos forçados 21, 277, 321, 322, 326

DHAA 18, 150, 151, 152, 154, 156, 159, 160

direito à educação 65, 106, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 133, 156, 171, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 216, 217, 219, 236, 238, 244, 245, 248, 252, 257, 266, 269, 361, 364

direitos humanos 13, 16, 19, 45, 46, 49, 50, 61, 75, 76, 79, 82, 91, 92, 95, 100, 108, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 132, 150, 152, 157, 158, 189, 190, 192, 193, 197, 200, 207, 211, 214, 217, 220, 228, 229, 234, 235, 244, 249, 252, 257, 259, 268, 269, 275, 289, 362, 364

discriminação 16, 48, 49, 85, 101, 111, 123, 166, 171, 175, 180, 183, 199, 200, 201, 204, 237, 251, 255, 258, 260, 265, 276, 278, 282, 285, 286, 287

diversidade cultural 76, 116, 120, 131, 154, 258, 260, 266, 364

documentação 69, 75, 76, 77, 79, 106, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 214, 233, 237, 255, 256

dupla ausência 117, 122

### E

educação em direitos humanos 132

SUMÁRIO

- educação escolar 10, 19, 66, 164, 165, 166, 170, 173, 174, 176, 177, 179, 183, 200, 269, 319
- educação inclusiva 21, 59, 266, 289
- Educação Infantil 29, 31, 34, 40, 41, 42, 43, 67, 361, 363
- educação intercultural 15, 64, 65, 130
- enchentes 11, 20, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 284, 287, 288, 289
- ensino médio 19, 188, 189, 195, 196, 202, 206, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 252
- ensino remoto 54, 62
- entre-línguas 139, 141, 146
- ERE 54, 60, 62, 63
- Escola Estadual 19, 177, 179, 180, 184
- Espaço Mundo 17, 91, 107, 109
- Espanha 15, 21, 174, 359
- esperançar 65, 145, 146
- estudos da infância 321, 322
- exclusão social 17, 64, 69, 70, 82, 85, 273, 288
- experiência 17, 18, 36, 41, 43, 46, 58, 59, 61, 62, 64, 66, 98, 105, 110, 117, 135, 138, 141, 144, 145, 218, 279, 280, 281, 286, 287, 288, 290, 293, 321, 323, 324, 325, 327, 335, 364, 365
- F**
- famílias haitianas 17, 114, 115, 118, 124, 125, 129, 130, 133
- fluxo migratório 19, 74, 146, 188, 213, 226, 229, 230, 233, 234, 235, 239, 240, 257, 322
- formação docente 120, 218
- G**
- Goiás 10, 17, 114, 115, 116, 118, 124, 131, 133, 134, 361, 362, 364
- governança migratória 17, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 105, 110, 113, 172
- H**
- habitus 115, 122, 124, 125
- haitianos 28, 89, 105, 110, 126, 250, 274, 275, 276, 282, 283, 289, 296, 302, 303, 319
- I**
- identidade étnica 95
- identidade nacional 95
- idioma 9, 16, 27, 32, 35, 39, 41, 95, 122, 123, 129, 138, 139, 140, 156, 190, 209, 249, 266, 283, 298, 300, 305, 306, 307
- igualdade 20, 76, 78, 101, 108, 119, 120, 121, 129, 131, 170, 192, 198, 199, 215, 216, 240, 245, 247, 249, 252
- imigração 20, 28, 50, 51, 71, 72, 73, 75, 87, 132, 133, 239, 241, 243, 249, 253, 264, 265, 277
- inclusão escolar 216, 364
- infâncias migrantes 14, 16, 146
- Insegurança Alimentar 159, 162
- inserção social 17, 18, 66, 69, 76, 121
- interculturalidade 106, 123, 129, 132, 146
- interiorização 103, 105, 110, 124, 132, 224, 230, 231, 232
- J**
- justiça epistêmica 21
- justiça social 13, 118, 121, 129, 170, 245
- L**
- legislações 21, 117, 130, 189, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 239, 244, 321
- Lei de Migração 78, 85, 86, 96, 97, 112, 117, 119, 120, 130, 131, 161, 226, 227, 228, 229, 241, 249, 267, 318
- língua de acolhimento 129, 139, 182, 184
- língua da brincadeira 9, 16, 40, 42
- língua extraverbal 9, 16, 27, 35, 40, 41
- literatura 21, 54, 161, 277, 278, 291, 322, 323, 328
- livros 15, 54, 58, 322, 323, 328, 335, 365, 367
- lúdica 10, 18, 36, 38, 42, 135, 145
- M**
- mães 18, 55, 56, 137, 140, 141, 144
- marginalização 17, 69, 70, 77, 80, 82, 84, 85
- MigraCidades 17, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 110

SUMÁRIO

- migrações contemporâneas 21
- migrações transnacionais 46, 48, 52, 64, 65
- mobilidade humana 97, 98, 116, 225, 227, 235
- mudanças climáticas 20, 47, 163, 192, 262, 272, 273, 274, 287, 290
- N**
- normativas nacionais 160, 206, 253
- O**
- Operação Acolhida 104, 105, 110, 231, 232, 240, 289
- P**
- participação social 17, 248
- pertencimento 16, 48, 95, 122, 137, 138, 284, 285
- pesquisa etnográfica com crianças 29, 33
- Plano Estadual de Políticas Públicas 217, 226, 236, 240, 256, 257, 258, 259, 266
- Pnae 154, 156
- Pnan 156
- política municipal 9, 17, 96, 107, 108
- políticas migratórias 17, 50, 51, 69, 70, 75, 85, 88, 90, 91, 99, 100, 101, 249
- políticas públicas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 49, 63, 69, 75, 82, 83, 84, 85, 90, 116, 131, 151, 157, 159, 160, 161, 163, 170, 213, 215, 216, 222, 223, 225, 226, 227, 230, 234, 235, 240, 243, 245, 254, 264, 265, 266, 272, 273, 361
- Porto Alegre 11, 20, 43, 65, 66, 89, 102, 271, 272, 274, 275, 277, 279, 291, 359
- práticas pedagógicas 21, 123, 124, 130
- processos participativos 96
- proteção social 73, 80, 81, 82, 83, 84, 100, 224, 234, 235
- Psicologia Comunitária 93, 95, 112
- Psicologia Social Comunitária 89, 92, 93, 94, 95, 112
- R**
- Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional 154, 159
- rede pública 11, 20, 115, 154, 243, 244, 258
- redes de apoio 18, 20, 59, 141, 272, 274, 288
- refugiados venezuelanos 19, 155, 187, 188, 203, 207, 210, 211, 214, 217, 231, 240, 275, 286
- refúgio internacional 11, 20, 271
- refúgio nacional 11, 20, 271
- residência temporária 228, 233, 241
- S**
- Segurança Alimentar e Nutricional 154, 159, 161, 163, 360, 367
- solidariedade 59, 93, 95, 112, 161, 281
- T**
- Teoria ator-rede 146
- U**
- UNICEF 16, 47, 163, 190, 220, 232
- V**
- venezuelanos 11, 17, 19, 28, 89, 103, 104, 105, 109, 110, 150, 155, 157, 162, 163, 172, 179, 187, 188, 196, 197, 203, 207, 210, 211, 214, 217, 226, 229, 231, 232, 233, 235, 240, 241, 247, 250, 274, 275, 276, 286, 289, 291
- violência simbólica 121, 123
- vulnerabilidade 18, 20, 43, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 126, 150, 167, 168, 171, 173, 175, 182, 184, 192, 205, 226, 228, 229, 230, 234, 235, 240, 247, 252, 256, 264, 272, 273, 274, 287, 290, 291
- vulnerabilidade social 75, 228, 234
- X**
- xenofobia 49, 50, 83, 96, 120, 129, 157, 237, 258, 276, 278, 282, 283, 285, 286, 289, 292

Vol. 2

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Vidas e TRAVESSIAS

experiências  
infantojuvenis  
de migrantes  
e refugiados

