

Flávio Santiago
Jader Janer Moreira Lopes
Rafael Alberto González González
(Orgs.)



O CHÃO COMO INTIMIDADES DO VIVER

quando o movimento é
fratura e desejo de
acolhimento

**O chão como intimidades do viver:
quando o movimento é fratura e
desejo de acolhimento**



Pedro & João
editores

Este livro faz parte do
Selo Editorial Caminhos da Pesquisa em Educação
Edital 13/2025 UFJF.

Os serviços foram contratados por meio de recursos do Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora,
através Projeto de Consolidação de Programas 3 e 4 da Capes, processo
nº 88881.708838/2022-01



Flávio Santiago
Jader Janer Moreira Lopes
Rafael Alberto González González
(Organização)

**O chão como intimidades do viver:
quando o movimento é fratura e
desejo de acolhimento**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Flávio Santiago; Jader Janer Moreira Lopes; Rafael Alberto González González [Orgs.]

O chão como intimidades do viver: quando o movimento é fratura e desejo de acolhimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 252p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2905-8 [Digital]

1. Migração. 2. Infância. 3. Refúgio. 4. Educação. 5. Acolhimento. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ilustração capa: Lorena Costa Lopes

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Sumário

Prefácio - “Acolher o movimento, acolher a emoção”	7
Luciana Hartmann	
Prólogo - A menina e um mundo a ser remendado.....	11
Jader Janer Moreira Lopes	
Introdução - A chegada de uma obra coletiva	15
Rafael Alberto González González	
Flávio Santiago	
Jader Janer Moreira Lopes	
1. Perspectivas sobre o comer, o brincar e o morar de crianças: reflexões em contextos de mobilidade humana.....	21
Joice Carvalho Coutinho	
Rafael González	
2. O (des)acolhimento de crianças migrantes como processo cíclico e paradoxal: um estudo na territorialidade do interior paulista	47
Andrea Moruzzi	
Laura Rodrigues Paim Pamplona	
3. Migración e infancias: algunos retos en México.....	73
Javier Zavala Rayas	
Georgina Lozano Razo	
Luis Fernando Copertari Isaacson	
4. “Esse tem importância, esse não tem importância”: sujeições e transgressões de crianças migrantes haitianas e de segunda geração às normas da branquitude na educação infantil	91
Rosana da Silva Machado	
Ana Claudia Delfini	

5. Do "N'dzaleka" à Nação Ubuntu: práticas pedagógicas e o brincar como frestas de liberdade e pertencimento em contextos de refúgio	109
Lilian Villanova Vogt	
Denise Vieira Franco	
6. Em busca de transgressões e transformações da realidade escolar: migração, plurilinguismo e pontos de fratura como acontecimento.....	133
Artur Oriel Pereira	
Paulo Daniel Elias Farah	
7. Migración y cuidados: experiencias de mujeres colombianas en España y su impacto en las dinámicas familiares	153
Susy Yarley Hineostroza Rodríguez	
Carolina Hernández Álvarez	
Jhon Mario Marín Dávila	
8. O direito à reunificação familiar: territórios de medos e desejos	171
Flávio Santiago	
Jader Janer Moreira Lopes	
Denise Franco	
9. A escola como espaço de ruptura e acolhimento na migração infantil	197
Maria Luiza Posser Tonetto	
Karen Luciélen Pereira Rodrigues	
Sueli Salva	
10. "¿Vas a volver?" O território das palavras no acolhimento às crianças imigrantes venezuelanas	217
Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar	
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	
Sobre os autores e as autoras	245

Prefácio

“Acolher o movimento, acolher a emoção”

Luciana Hartmann

Há alguns anos um menino da República Democrática do Congo me disse: “Um dia eu dormi e quando acordei meu pai me falou: nós vamos mudar de vida! E agora estou aqui”. Com seis anos de idade esse menino havia deixado seu cachorro (era o primeiro de quem ele sempre lembrava), seus amigos, seus avós, sua casa e atravessado um oceano. A partir deste movimento, decidido pelos adultos, ele ainda não sabia, mas passaria a ser identificado como “imigrante”.

A palavra movimento vem do Latim *movere*, “colocar em marcha, mover, fazer deslocar-se”. Os seres humanos desde os tempos imemoriais se movem. Que caminhos percorremos? Que fatores definem nossas escolhas? O que levamos conosco? O que deixamos para trás? Nesses movimentos, como nós transformamos? Como os filhotes humanos, nossas crianças, vivenciam esses processos?

O movimento também está na origem da palavra “emoção”, que se forma na junção de *ex* + *movére*, passando a significar *mover para fora*. Quais emoções mobilizam uma criança em deslocamento? O que aflora de suas experiências de movimento? É fundamentalmente: por que é importante que nós, adultos, conheçamos suas emoções, percepções, vivências?

Essas e muitas outras perguntas têm sido feitas por pesquisadoras e pesquisadores dedicados ao estudo das e com crianças migrantes, refugiadas e apátridas no Brasil, atentos a um dado importante, que costuma ser subestimado no debate sobre as migrações contemporâneas: entre 30 e 40% das pessoas em

deslocamento no planeta (e em nosso país não é diferente) são crianças e jovens com até 18 anos (Relatório do ACNUR, 2025). Pesquisas sobre e com essa parcela da população, portanto, são fundamentais para superar uma certa “subalternização” histórica das infâncias, tanto nas produções acadêmicas quanto nas políticas públicas.

Embora as crianças raramente participem da decisão de migrar, elas em geral são mencionadas como parte fundamental da motivação que leva seus responsáveis a realizarem esse movimento. A perspectiva de “mudar de vida”, para os adultos, pode estar ligada à busca por melhora nas condições econômicas, educacionais, de saúde, de segurança física, política e/ou climática, entre outras. Para as crianças, a mudança de vida pode significar a perda de vínculo com familiares, amigos, animais de estimação, colegas, professoras, idioma e também com seu próprio chão, com o território vivido, sentido e conhecido. As consequências das múltiplas formas de ruptura com “o chão como intimidades do viver”, anunciado no belo título desta coletânea, merecem ser investigadas com rigor e sensibilidade, como fazem as e os autores da obra.

Nas últimas duas décadas o panorama migratório brasileiro tem passado por significativas mudanças: por um lado, há um aumento no número de mulheres migrantes (que tem sido chamado de “feminização” das migrações), que implica diretamente no aumento do número de crianças e no respectivo impacto destas no sistema escolar; por outro lado, como resposta a demandas apresentadas pelos migrantes, em conjunto com gestores públicos, agências humanitárias, ONGs, universidades e sociedade civil em geral, tivemos a implementação da Lei da Migração, de 2017 (Lei nº 13.445/2017), que passou ser acompanhada, mais recentemente, pela nova Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA – 2025). Vale ressaltar, no entanto, que ambos os marcos regulatórios, que representaram grandes avanços e são fundamentais para a garantia de direitos das pessoas migrantes em nosso país, tratam apenas de forma genérica as crianças. O item XVII do Art. 3º da Lei de Migração, por exemplo,

prevê “proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”. Já a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apátridia, traz melhoria, como no Art. 12, que menciona as atribuições que competem ao Ministério da Educação no sentido de promover e viabilizar a inclusão de crianças migrantes, refugiadas e apátridas no sistema de ensino brasileiro, tais como o desenvolvimento de protocolos, planos de atendimento e estratégias pedagógicas interculturais, entre outras.

Apesar dos indiscutíveis progressos, ainda temos muito que avançar na criação de diretrizes que garantam, de fato, na prática, no “chão” da escola e da comunidade, o acolhimento das infâncias migrantes. Para isso, nós adultas e adultos, talvez tenhamos que também nos deslocar, aprendendo com as crianças e jovens sobre caminhos percorridos, emoções sentidas e histórias vividas, como temos o privilégio de acompanhar neste livro. Aqui as palavras também se movem, anunciando encontros e belezas.

Cerrado, janeiro de 2026.

Prólogo

A menina e um mundo a ser remendado

Jader Janer Moreira Lopes

Há um lugar que tem muitas gentes. Isso não é novidade. Todos os lugares costumam ter gentes. Alguns têm mais, alguns têm menos. Mas, quase sempre, tem gente que vai se misturando com as outras pessoas, com os animais, com as plantas, com os muitos seres que aí vivem, com os ciclos da natureza, com as estrelas das noites, as luas que têm fases diferentes, com o sol, as nuvens, tantas outras coisas que é impossível separar gente e lugar, gente e paisagens.

Nesse lugar que tem gentes misturadas com paisagens, há uma peculiaridade que o faz diferente. São gentes cheias de paisagens carregadas de outros lugares. Gentes que vieram de muitos cantos desse grande mundo e que, por muitos motivos, acabaram indo viver ali. Foi um lugar inventado para isso. Mas, como sabemos, todo lugar sempre é inventado. A diferença é que esse foi uma invenção de chegada e não de partida.

E, como todo lugar, tem gente de muitos tamanhos. Ali não era diferente. Entre os grandes, havia também muitas crianças. E, entre as muitas crianças, uma menina. Não era a única, havia outras. Mas queremos contar um pouco a história dela. Não que fosse especial, todas as pessoas são especiais, mas era porque ela tinha um desejo muito específico, um desejo que a tornava singular: tinha desejo de remendos.

A história dessa menina algumas pessoas já conhecem ou, quem sabe, até muitas pessoas já conhecem. Nunca sabemos o grau de intimidades que cada um tem com as vidas que encontram. Mas há uma parte de sua história que é desconhecida, uma parte que é

pouco narrada: a de como ela chegou a esse lugar e quisera fazer ali seu mapa remendado. Na verdade, ela mesma nem sabe muito sobre isso. Mas, em um dia desses em que você acorda com a vontade de juntar as coisas, ela acabou perguntando ao seu pai. Tinha que ser ele, porque a mãe só existia na lembrança, dela também pouco sabia, pois ela nunca esteve por ali, nunca tinha bebido a água do chafariz mais conhecido da cidade.

O pai contou tudo. Com detalhes. Com palavras cheias de emoções. Não há história sem afeto e não há histórias sem chão. Foi pelo chão que ele começou. Contou que viviam em um lugar que podia ser chamado de Longe Dali. Lá, em Longe Dali, a vida era tranquila e suas gentes viviam suas rotinas de muitos encontros, de nascimentos e crescimentos. Mas houve um momento em que tudo mudou, em que o chão se partiu. Foi quando a grande mão apareceu e, usando sua força, começou a mudar a serenidade do viver. Cada vez que crescia, aumentava o desalento das pessoas e a desesperança começou a ser acompanhada do medo. Não há felicidade quando se tem medo. Medo é desolação. Não só a tristura foi tomando conta de muitas gentes, mesmo as gentes descontentes, que tentavam criar outros caminhos. Abatidas muitas gentes quiseram partir, outras ficaram em choro. A grande mão ia se esgueirando por todas as ruas. Aumentava o desconsolo. E foi em um dia desses que a mãe da menina não voltou. Ninguém sabe o que aconteceu ou sabiam, mas o temor faz a palavra sumir. E foi nesse dia, contava o pai, quando a menina ainda era pequena, que apenas com uma mala e com ela no colo ele resolveu partir. Por certo sabia que a mãe jamais voltaria.

Andou e andou, era um andar diferente, de quem queria só chegar. E chegou. Não foi rápido como ele narrou. Não quisera detalhes. Apenas comentou que chegou. A primeira coisa que fez foi beber a água da fonte, matar a sede do andar, dele e da pequena criança em seu colo. No desconhecido, tudo era desconhecido. A começar pelo nome “Colina Profunda”. O que isso queria dizer? Tinha símbolos, cheiros, cores, formas, coisas, plantas e até animais que não sabia de nome e nem de ver. Mas uma coisa sabia, tinha

chegado. E como era um lugar com muita gente que carregava outras paisagens, foi se misturando, aprendendo e ensinando o horizonte como a graciosidade do ser e do estar em panorama.

Foi assim que chegaram ali. Foi ali que a menina foi crescendo e vivendo. E, com ela, o desejo do remendo. Chãos são para serem costurados, não desatados. Fraturas podem ser remendadas e se tornarem cativas. Agora que sabia de sua história, foi correr pela cidade para remendar mapas e mundos.

Essa pequena história foi nossa escolha para abrir este livro. Ele é um remendo de todos os autores que aqui estão. É de autoria desse coletivo que acredita que o viver se mistura e nele está a força da peculiaridade. É uma assinatura coletiva porque tudo que escrevemos têm as vozes de nossos encontros. Com isso, acreditamos que somos autores e ser autor, para nós, é não ser proprietário. É ser vida, queremos ser antônimos. Que seja um presente cheio de carinho para aqueles que desejam ler nossas escrituras e pensar um mundo diferente para aqueles que têm que deixar o “Longe”, sempre tão perto de quem migra.

Verão de 2026.

Introdução

A chegada de uma obra coletiva

Rafael Alberto González González

Flávio Santiago

Jader Janer Moreira Lopes

“Alguma coisa
Está fora da ordem
Fora da nova ordem
Mundial”.
(Caetano Veloso)

Caetano Veloso, conhecido compositor brasileiro, há décadas nos apresentava com a composição “Fora da Ordem”, lançada em 1991, no álbum *Circuladô*, era momento de grandes mudanças mundiais, marcadas naquele período pelo fim da guerra fria e pelos reordenamentos geopolíticos de uma relação socioespacial até então balizada fortemente pelas oposições/relações Leste e Oeste. Como toda palavra renasce no chão de seu tempo, podemos reler suas linhas para contar um pouco da chegada dessa obra coletiva. Os tempos são outros, novas forças se configuraram, novas fronteiras e linhas territoriais se redesenharam, mas a epígrafe escolhida por nós, mantém sua força estética.

Em uma ordem internacional dominada pelos mais diversos e complexos desafios, as palavras de Edward Said (2000), sobre o exílio não perderam atualidade. Em um texto que se tornou referência obrigatória para os estudos sobre mobilidade humana, o autor afirma: “O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar” (p. 201). O ano de 2026 se inicia e essas palavras ressoam com força.

O motivo? Mais de 123 milhões de pessoas são forçadas a viver, em nível internacional, em condição (trans)fronteiriça (isto é, sem *solum, exsul*, como aponta a etimologia do termo exílio). Sem dúvida, a mobilidade humana emergiu como um dos signos do nosso tempo, o que nos obriga a lhe dedicar cuidadosa atenção.

Ainda mais quando reconhecemos que a violência que permeia a migração forçada tem o rosto de crianças e adolescentes. Os dados são dramáticos: segundo o ACNUR (2025), embora 29% da população mundial tenha menos de 18 anos, 39% das pessoas deslocadas (refugiados, solicitantes de asilo, deslocados internos ou pessoas com necessidades especiais de proteção internacional) pertencem a essa faixa etária. Na Palestina, Ucrânia, República Democrática do Congo, Haiti, Venezuela, Sudão, Colômbia, Sudão do Sul, Mianmar, Síria, entre outros países marcados por conflitos e crises humanitárias complexas, múltiplas formas de violência interseccionam a vida das infâncias forçadas a desafiar fronteiras. A isso se somam, como outra dimensão que atravessa o mapa da mobilidade humana global, os impactos das mudanças climáticas. No final de 2024, o ACNUR publicou um relatório que evidencia a complexa trama a partir da qual esse cenário se constitui. O título, por si só, operou como um imperativo chamado à ação. As palavras empregadas foram as seguintes: *Sin escape. En la primera línea del cambio climático, los conflictos y el desplazamiento forzado*. Nessa linha de frente estão situadas as infâncias migrantes/refugiadas.

Nesse contexto, emerge a iniciativa *O chão como intimidades do viver: quando o movimento é fratura e desejo de acolhimento*. Uma obra de chegada. Estamos convencidos de que a educação/escola ocupa um papel fundamental nos processos de acolhimento de migrantes/refugiados e de que o direito à educação emerge como uma possibilidade ético-político-afetiva para que a vida das infâncias migrantes se configure como possibilidade de (re)início, de (re)encantamento, (con)vivência, (inter)amorosidade e (trans)formação. Assim como a jornada (trans)fronteiriça é fratura e desterritorialização da vida, ela também pode ser, quando os vínculos originários de proximidade, amor, diálogo e acolhimento

abraçam a alteridade migrante, possibilidade-outra de reterritorialização. Cremos que o território escolar pode operar como um espaço fecundo para que isso aconteça.

No entanto, para que tal propósito se torne possível, é necessário enfrentar diversos desafios. A escola é um dispositivo permeado por múltiplas relações de saber-poder, e isso se expressa em cada uma das dimensões do fazer educativo-escolar: seja na formação docente, nas práticas pedagógicas, nos desenhos curriculares, no ensino de línguas, na formulação de políticas educacionais ou em quaisquer outras dimensões que se considere necessário apreciar. Diante disso, o acolhimento das infâncias migrantes/refugiadas demanda um denso trabalho de (trans)formação, reflexão e interpelação dos processos e instâncias educativo-escolares. Os textos aqui compilados assumem esse desafio.

O acolhimento, gesto ético e político, atravessam mundos visíveis e invisíveis — das traduções das fichas de matrícula que ultrapassam o português, aos silêncios e primeiros olhares entre estudantes que chegam de outros cantos do mundo, trazendo nas malas histórias de refúgio, migração e sonho. Nesse entrelaçar de vozes, o diálogo se torna mais que método: é essência, é abertura para o outro, é o espaço onde a escuta se transforma em presença e cada encontro constrói sentido. Acolher, como nos ensina Bakhtin (2011), é viver o diálogo em sua forma mais genuína: participar, sentir, co-criar mundos em que cada pessoa pode se reconhecer, ser vista e, finalmente, encontrar seu lugar.

Defendemos que todas as pessoas têm o direito de se mover pelo mundo, e que a educação deve garantir condições de acolhimento e inclusão tanto para aqueles que buscam refúgio quanto para aqueles que decidem migrar por outras razões, promovendo uma atenção sensível às experiências, trajetórias e direitos de cada indivíduo. Há um denso campo educativo no qual é imperativo avançar para fortalecer os processos de escolarização das infâncias migrantes/refugiadas. Tanto no Brasil, quanto no restante do mundo, é urgente avançar nessa direção. Situando-se na interface temática *educação-escola-infâncias migrantes*, a presente

obra assume o compromisso de ser uma voz crítica, responsável e propositiva.

A partir da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED-UFJF) e, em intenso diálogo com pesquisadores da educação situados no Centro-Oeste, Sul e Sudeste brasileiro e também em diversas partes do mundo — Colômbia, México, Estados Unidos e Itália, que atuam como professores universitários, pesquisadores em nível de doutoramento e educadores sociais —, este livro busca refletir sobre os movimentos migratórios, sejam motivados por refúgio, migração forçada ou escolhas pessoais, e como eles podem ser traduzidos em cuidado, proteção e acolhimento educativo-escolar.

Nascido como um espaço sensível e amoroso, ele se apresenta como um convite à interrogação e à caminhada pausada — à condição de flâneur —, percorrendo o mundo em contrafluxo ao ritmo imposto por sistemas globais, atento à presença do outro, às vozes que chegam de longe e às histórias que se entrelaçam. Convidamos todas as pessoas a se unir a nós nessas andanças, compartilhando cuidado, escuta e olhar atento.

Esta obra se insere nas ações desenvolvidas pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Juiz de Fora (CSVM-UFJF), projeto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em parceria com universidades brasileiras, voltado ao apoio a pessoas refugiadas ou em situação de refúgio, reafirmando nosso compromisso ético e pedagógico de construir conhecimento a partir do acolhimento, da solidariedade e do diálogo entre experiências diversas. Cada um dos capítulos aqui compilados aponta nesse sentido, traçando caminhos de escuta, cuidado e aprendizagem compartilhada.

Não desejamos fazer os tradicionais resumos que às vezes são apresentados nos livros, como gostamos e desejamos um livro de chegada e encontros, aqui as fronteiras entre os textos são linhas de desejos para se sentar com os autores e autoras e com isso, amorosamente, vivenciar os acolhimentos. As separações entre capítulos são, meramente, marcadas por força de uma ordem

editorial, mas esse material é um todo, diz da vida e do viver nesse mundo contemporâneo. É, assim, que esse livro deve ser lido, em qualquer andança por suas páginas virtuais está a vida espraçada.

Portanto, parece oportuno finalizar estas palavras introdutórias com o mesmo autor recordado no início. Said (2000), em seu momento, assinalava que “[...] o exílio pode produzir rancor e pesar, assim como um olhar mais aguçado. Aquilo que foi deixado para trás pode ser lamentado ou pode ser utilizado para obter um conjunto de lentes distintas” (p. 42). Que a presente compilação de textos seja uma oportunidade para ambas as coisas: para compreender a densa economia das experiências/trajetórias na qual se inscreve a migração forçada e, ao mesmo tempo, para tornar cada vez mais aguçado o nosso olhar/compreensão sobre o universo vivencial das infâncias migrantes. Esse exercício, para aqueles que têm responsabilidades no campo da docência e da pesquisa em educação, resulta fundamental em escolhas éticas para com o mundo e a humanidade no mundo. Algumas coisas sempre estarão fora da ordem, que possamos lutar por um fora da ordem que seja o acolhimento do existir.

Referências

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Global trends forced displacement in 2024**. ACNUR, 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends>. Acesso em: 05 jan. 2026.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Sin escape**: En la primera línea del cambio climático, los conflictos y el desplazamiento forzado. ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/publicaciones/sin-escape-en-la-primera-linea-del-cambio-climatico-los-conflictos-y-el>.

Acesso em: 05 jan. 2026.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SAID, E. W. **Reflexiones sobre el exilio:** Ensayos literarios y culturales seleccionados por el autor. Debate, 2013. Disponível em: <https://archive.org/details/said-edward.-w.-reflexiones-sobre-el-exilio-epl-fs-2016/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 05 jan. 2026.

1. Perspectivas sobre o comer, o brincar e o morar de crianças: reflexões em contextos de mobilidade humana

Joice Carvalho Coutinho

Rafael González

Ele era assim mesmo
Andava pelos lugares e parecia sem nome
As pessoas perguntavam: como se chama?
Ele não respondia
Muitas vezes apenas sorria
Outras vezes falava
Tenho nome de passarinho
Tenho nome de árvore
De poça d'água
Até de girino de rio
Ele era assim mesmo
Tinha
Olhos bem abertos para ouvir os sons
Ouvidos aguçados para ver sabores
Mãos que gostavam de sentir os cheiros
Boca que saboreava as muitas cores
Tinha falas e tinha palavras
Mas as pessoas insistiam: como se chama?
E ele respondia
Meu nome é de morro
É nome de praça
É nome de rua
É nome de gente sem casa
As pessoas concluíam:
É um menino sem nome
Mas ele sabia
Tinha nome de paisagens
(Lopes, 2021, p. 53).

Essa criança com nome de paisagens pode nos anunciar a condição de tantas crianças migrantes/refugiadas, que carregam consigo territórios inteiros e, no entanto, são vistas como anônimas pelas sociedades que as recebem. Há crianças que atravessam fronteiras com a língua suspensa, com os olhos atentos a cada detalhe que pode significar abrigo, cuidado, sobrevivência. Há crianças que chegam, mas não se sentem recebidas: que buscam seu lugar não apenas no chão, mas nos gestos, nos encontros, nos sabores, nas brincadeiras.

Este capítulo, se debruça sobre as infâncias migrantes/refugiadas, com reflexões que emergem de uma pesquisa doutoral,¹ que trata do comer, do brincar e do morar como dimensões culturais, afetivas e políticas da vida. A infância, em sua pluralidade, nos interpela a reconhecer a potência de suas vozes e presenças, desafiando os discursos homogêneos que tanto insistem em reduzir suas singularidades/diferenças. Em uma perspectiva contextual, as reflexões emergem diante das *in-crescentes* tendências de migração forçada que caracterizam os processos de mobilidade humana tanto no âmbito global (ACNUR, 2025) quanto no Brasil², bem como do importante papel que as infâncias ocupam nos referidos fenômenos de mobilidade transfronteiriça (ACNUR, 2025; UNICEF, 2023).

Inspirados nos trabalhos de autores como Nagem e Cid (2025); Candau e Ivenicki (2024); Azevedo e Amaral (2022), Siller (2021); Walsh (2009); Candau (2012); Segato (2006), pela teoria histórico-cultural de Vigotski (2018; 2013) e pelos estudos da Geografia da Infância (Lopes, 2021; 2008), propomos um diálogo no qual as crianças são entendidas como seres históricos-geográficos, de linguagens, cultura, memória e direitos, capazes de habitar/morar no mundo de modos-outros em contextos de mobilidade (trans)fronteiriça. Entrelaçamos essas reflexões com a

¹ Trabalho que se encontra, em fase de desenvolvimento, no PPGE-UFF.

² No portal-web do Observatório das migrações internacionais (OBMigra) pode-se acessar os registros existentes, no contexto nacional, desses processos. Para informação detalhada, consultar: <https://app.powerbi.com/DataMigra>

analítica do brincar-comer³ na Educação Infantil, entendendo que esse(s) ato(s) se inscreve(m) num entramado de dimensões culturais que convidam a prestar atenção, numa perspectiva de acolhimento educacional-pedagógico, para o universo vivencial das crianças migrantes (isto é, para as relações simbólico-materiais; as memórias, os afetos, as relações de pertencimentos, os modos de vida, etc.), a partir dos quais se constituem ditos sujeitos. Na medida que o brincar-comer opera num tecido de condições bioculturais perpassadas por densas relações de amorosidade, habitat-moradia e/ou saber/poder⁴, procura-se chamar a atenção sobre as diversas camadas político-educacionais que se interseccionam quando o brincar-comer acontece, em contextos de acolhimento de crianças migrantes/refugiadas, no território escolar.

Sobre infâncias, diferenças e territorialidades: o que a escola tem a ver com isso?

Vera Maria Candau (2012), ao discutir as marcas identitárias e os processos de rejeição, discriminação e exclusão no cotidiano escolar, enfatiza a urgência do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais nos contextos educativos. Sua análise evidencia

³ No texto, no momento de utilizar expressões como o *brincar-comer* na escrita, apostamos a um duplo movimento analítico. Com ele, procuramos tanto reconhecer que o *comer* e o *brincar* podem ser concebidas/consideradas como unidades performativas diferenciadas, mas também chamar atenção sobre uma série de ações fronteiriças existentes entre cada um dos apontados atos que, para nós, resultam de interesse. Por exemplo, a brincadeira de fazer comidinha, tipo de ação na qual os limites entre o brincar e comer se tornar difusos/indissociáveis.

⁴ Para dimensionar as condições biopolíticas nas quais se inscreve o ato de comer importante lembrar que, o campo relacional no qual convergem o comer, a comida, a alimentação, os regimes dietético-alimentares, etc., torna-se ininteligível sem a consideração do corpo e das respectivas economias das necessidades, dos afetos e dos prazeres. Nesse sentido, autores como Michel Foucault (2004) oferecem reflexões históricas particularmente instigantes que permitem avançar naquilo que se poderia enunciar, nas sociedades ocidentais, como uma genealogia do comer.

que, muitas vezes, igualdade é confundida com homogeneização e diferença é interpretada como déficit ou problema. O desafio, portanto, é romper com essa lógica e compreender que igualdade se opõe à desigualdade, enquanto diferença se opõe à padronização. Essa articulação é central para uma educação em direitos humanos que não invisibilize as alteridades, mas as assumam como constitutivas do comum. Nesse horizonte, a perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009) emerge como caminho político-pedagógico potente: não se limita a exibir identidades, mas busca descolonizar relações, denunciar injustiças e reinventar modos de convivência mais democráticos e plurais.

A afirmativa recorrente de professores, como “aqui são todos iguais” (Candau, 2012, p. 238), evidencia como a igualdade é frequentemente concebida como homogeneização, apagando singularidades. Do mesmo modo, a diferença é, em muitos discursos docentes, associada a um problema, déficit ou desvio. Para Candau, é preciso inverter essa lógica: “[...] igualdade e diferença constituem, assim, em geral, nas narrativas analisadas, universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem, explícita ou implicitamente” (Candau, 2012, p. 239).

A autora argumenta que a articulação entre igualdade e diferença precisa estar no centro das práticas educativas. Não é possível pensar igualdade sem diferença, nem diferença sem igualdade. Em suas palavras: “[...] a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (Candau, 2012, p. 239). A igualdade defendida pela autora está ancorada no reconhecimento dos direitos básicos de todos, sem apagar as singularidades. Por este caminho, a escola precisa desconstruir seu caráter estruturalmente desigual, monocultural/excludente, e abrir-se ao diálogo entre saberes, histórias de vida e culturas diversas, de modo que as diferenças sejam reconhecidas não como obstáculo ou déficit, e sim como manifestação das mais diversas expressões de alteridade que fazem parte desse lar comum que chamamos a humanidade.

A tese defendida pela pesquisadora é clara:

[...] é a lógica que configura a cultura escolar que temos de desconstruir e reconstruir, se queremos trabalhar em profundidade esta problemática. Trata-se de promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. (Candau, 2012, p. 247).

Mais recentemente, Candau e Ivenicki (2024) ampliam essa perspectiva ao defender a necessidade de pesquisas e práticas educativas que enfrentem as marcas coloniais e eurocentradas da educação. A interculturalidade crítica, nesse sentido, constitui um chamado ético-político à justiça social e à construção de novas propostas pedagógicas no chão das escolas que estejam, de fato, comprometidas com a valorização das culturas e com os processos de garantia/ampliação dos direitos humanos das comunidades diaspóricas. Especialmente, no marco das discussões contemporâneas sobre mobilidade humana e educação/escolarização (González; Lopes, 2025).

Ainda refletindo sobre a igualdade, compreendida como o reconhecimento dos direitos de todos sem apagar as singularidades, e em conexão com a necessidade de romper com as marcas herdadas das sociedades coloniais que se configuram e permanecem vigentes na colonialidade do poder/saber/ser, voltamo-nos às crianças em contextos de mobilidade, especialmente, em relação aos processos de desterritorialização/reterritorialização. No texto *Infâncias migrantes, Educação Infantil, Territorialidades*: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas, Siller (2021) apresenta a experiência das crianças pomeranas no Espírito Santo, que chegam à escola falando apenas sua língua materna. Trata-se de infâncias atravessadas pela desterritorialização: arrancadas de sua Pomerânia de origem, lançadas em novos espaços e obrigadas a aprender a habitar outras paisagens.

A desterritorialização, no entanto, não é apenas perda. É também possibilidade de reterritorialização, de trânsito (trans)fronteiriço e/ou de tradução (Hall, 2006). No texto, a autora traz Haesbaert (2014), que nos alerta que os territórios/processos de territorialização não são fixos/ahistóricos, e sim campos dinâmicos nos quais se entretecem as forças do diálogo, da cooperação, preservação, disputa, tensão e invenção. As crianças pomeranas (re)constroem seus territórios nas condições de possibilidade que emergem das jornadas diaspóricas, e nesses processos vão mantendo viva a língua, os fazeres e saberes ancestrais, no mesmo movimento que vão (re)edificando novas camadas/possibilidades de *performance* existencial. Numa dialética (ou pós-dialética, própria da complexidade da vida) na qual o patrimônio (etimologicamente, a herança) se (re)configura de múltiplos e densos modos, territorialização-desterritorialização-reterritorialização vão (trans)formando o originário vínculo com a terra, numa gramática do existir tensionada entre a preservação e a inovação das relações/condições de pertencimento.

Podemos pensar o território em seu sentido literal/etimológico (do latim *territorium*, quer dizer, superfície ou porção de terra sob o controle político-jurídico), mas também em seu sentido ampliado (metafórico/simbólico) no qual emerge como espaço social de produção das mais diversas relações identitárias, de pertencimento e/ou subjetivação. O referente-metáfora do território nos convida a repensar as infâncias em condição de mobilidade (trans)fronteiriça como experiência de desterritorialização-reterritorialização densa, em que habitar/morar não significa apenas ocupar um espaço físico, mas também construir laços afetivos, linguísticos, paisagísticos, estéticos, alimentares, etc., em territórios marcados por singulares relações de saber-poder. Nesse sentido, as crianças migrantes não vivem apenas o deslocamento das fronteiras físicos/materiais: vivem, sobretudo, deslocamentos da/nas fronteiras simbólicos-relacionais nas quais língua, memória, identidade, pertencimento, etc., desempenham papel fundamental.

Como lembra Siller (2021), insistir em um modelo homogêneo de infância que apaga as mais diversas condições e intersecções que costuram as vivências das crianças migrantes/refugiadas é apagar essa pluralidade, e reforçar desigualdades históricas muitas delas marcadas, ainda, pelas lógicas da (sub)alteridade herdadas da sociedade colonial (a colonialidade). É perpetuar os hegemônicos processos de hierarquização/silenciamento/exclusão das diferenças culturais/modos de vida e, com eles, das mais diversas formas de habitar/morar no mundo existentes na pluralidade antropológica das infâncias. Na filosofia intercultural latino-americana, proposta por autores como Fornet Betancourt (2021), é precisamente encarando essas condições/práticas/lógicas produzidas pelo *estrechamiento de la humanidad*, onde emergem as possibilidades que as crianças migrantes/refugiadas possam vivenciar seus processos de desterritorialização/reterritorialização em condições-outras das que impõe uma escola marcada, historicamente, pela negação da diferença/alteridade.

Entendendo que as crianças migrantes/refugiadas carregam consigo mundos plurais, a escola não pode se limitar, na garantia do direito à educação, a um ato apenas administrativo de registrá-las em listas de matrícula. Azevedo e Amaral (2022), ao analisarem a Resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação, apresentam um conjunto de interessantes reflexões que evidenciam dilemas, possibilidades e tensões nesse sentido: A lei garante o direito à matrícula, contudo, a responsabilidade de acolher e educar é lançada quase exclusivamente sobre a escola local, sem o devido fortalecimento das políticas públicas nem de um processo ainda mais amplo de transformação socioinstitucional. Tal cenário, no diálogo com reflexões de intelectuais como Rita Segato (2006), apontaria para uma estratégica e fundamental necessidade de interpelação que transborda o ato administrativo: *interpelar*, desde uma ética da alteridade, as estruturais condições de violência (invisibilização/exclusão/discriminação) que permeiam nossa escola–educação–sociedade e que interseccionam, de múltiplos/complexos modos, as jornadas educacionais das crianças migrantes.

Ao avançar na escolarização de crianças migrantes/refugiadas e, com elas, na problematização das lógicas/práticas de igualdade e diferença que se tensionam/atualizam na medida em que é afirmada a presença dos apontados sujeitos no território escolar, tal instituição é chamada a se constituir, no sentido (d)enunciado, como um espaço de *interpelación*. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir o direito à educação a um ato meramente burocrático, esvaziando o dispositivo escolar do seu potencial como espaço de pertencimento, de reflexão e (trans)formação na perspectiva que a interculturalidade crítica/decolonial aponta para avançar na construção de uma escola/educação intercultural.

Alimentar-se de mundo pelas relações e linguagens: reflexões sobre o brincar, o comer e o morar

Como destaca o professor Jader Lopes (2024):

[...] todos nós chegamos ao mundo territorializados no espaço, e temporalizados no tempo. Nós nascemos no Brasil, Niterói, Minas Gerais [...] nascemos em algum lugar, fazemos as migrações [...]. Somos de um tempo, de um lugar, criamos nossas conexões e relações com o mundo a partir das vivências, nos constituímos de culturas e linguagens, de histórias e geografias. Pensar os humanos a partir desta perspectiva é uma das grandes contribuições da Teoria Histórico-Cultural para todos nós educadores e pesquisadores⁵.

A esse respeito, e justificando o ato de recorrer a uma longa citação cujas reflexões atravessam, de diferentes maneiras, os eixos analíticos sobre as quais desejamos chamar atenção, damos novamente a palavra a Lopes (2021). Segundo o autor:

Germinar...

Há muitas formas de os bebês e as crianças se envolverem com as paisagens. A minha teve um certa de mistura de medo e de fascinação, de

⁵ Registro pessoal de um trecho da palestra realizada pelo professor Jader Lopes, na Universidade Federal Fluminense (UFF), o dia 09 de outubro de 2024. Tema central: Autorias infantis.

algumas preocupações, mas também de encantamentos. Eu me sentia incluído nesses sentimentos, nesses afetos, era minha liberdade à “moda de paisagem”, para lembrar o deslumbrar de Manuel de Barros. Todo ser humano, incluindo aí os bebês e as crianças, vive à mercê de sua “à moda de paisagem”. Acho que preciso contar um pouco mais sobre isso, para poder trazer, para a sombra da árvore, o degustar da fruta com calma que essa luz disfarçada pelas folhas e galhos da copa criam. Sempre gostei das sombras e de seus descansos para nossa vida, por isso, não entendia quando falavam mal delas. Um amigo de família, que sempre nos visitava, era artesão de madeiras, fazia móveis e objetos. Seu ofício era sempre carregado de conversas, ininterruptamente cheias de coisas estranhas que estavam acontecendo no mundo. Ele terminava muitas frases com “é... são tempos sombrios”. Não sabia se ele tinha criado essas palavras, mas para mim eram dele. Apesar de elas fecharem suas orações precedidas de coisas estranhas e que, aparentemente, apontavam para algum momento difícil, eu sempre saía feliz de escutar suas conversas. Isso porque os “tempos sombrios” me diziam de um mundo cheio de sombras para a gente descansar e arvorear-se sem pressa! Eram tempos bons! Viviam, assim, dentro da “moda de paisagens”. Mas ainda quero falar mais desse estado. Sempre gostei de comer frutas nos quintais e pomares! Até mesmo as compradas nas mercearias. E sempre gostei de engolir o que as pessoas chamavam de bagaço e os caroços. E um dia escutei de um adulto: “- Fica engolindo caroço para você ver. Vai nascer uma árvore dentro de sua barriga”. Por isso falei de medo e fascinação. O que eu deveria fazer? Lembrava de uma experiência que a gente fazia na escola com caroço e feijão embebido no algodão com água e, colocado no copo, germinava em menos de uma semana. Era assim que imaginava todas as sementes em minha barriga. Tudo crescendo e se ramificando. Tinha a paisagem fora de mim, mas também dentro, germinando e crescendo, talvez, um dia, eu me faria eterno e cheio de raízes. Eu pensava: como eu ficaria? Afinal, engolia um monte de sementes de frutas diferentes. Tinha a certeza de que seria paisagem. A verdade é que me fiz mesmo! Estou nela e elas em mim. Essa é a colocação de todos nós nos espaços em que vivemos: são as trocas que se fazem ao longo do viver que transformam a nossa relação com o meio e conosco mesmos. Viver a moda paisagem é estado de interespacialidade. (p. 127- 128).

O autor nos faz compreender que as crianças, assim como os adultos, estão imersas em relações interespaciais (*à moda de paisagem*) que atravessam suas experiências sensoriais, afetivas e culturais. A relação entre corpo e mundo de maneira entrelaçada:

ao engolir caroços, imaginava o crescimento de árvores dentro de si, revelando um processo de constituição de si mesmo como paisagem. Esse movimento nos permite pensar como o comer não é apenas ato que alimenta o corpo biológico, mas também um denso campo relacional com implicações simbólicas, afetivas, imaginativas, culturais, políticas, etc. Na constituição do eu e das nossas mais diversas relações de alteridade (humanas e não-humanas), o comer opera como um estratégico ato/campo cultural atrelado as mais plurais condições/possibilidades do brincar, à criação, à linguagem, etc.

No brincar-comer as crianças recriam paisagens interiores e exteriores, experimentam com sementes, frutas, panelinhas, folhas e gravetos, e produzem sentidos sobre o alimentar-se. Tal como relata o autor, existe o medo, fascinação, encantamento e criação, numa trama de linguagens que conecta corpo-imaginação-território. A ideia de *interespaialidade*, mobilizada pelo indicado geógrafo, também ilumina a compreensão do brincar-comer como modos de habitar/morar o mundo em relação: não apenas ocupando espaços, mas produzindo-os com as vivências espaciais (Lopes, 2021).

O estudo de Nagem e Cid (2025), com crianças afegãs no interior de São Paulo, por exemplo, é um convite à escuta das diferentes realidades vivenciadas pelas crianças em contexto de deslocamento forçado e à intelecção do tecido de relações alimentares, lúdicas, de moradia, etc., que são dinamizadas nos contextos (trans)fronteiriços/interculturais. As crianças, por meio de desenhos, fotografias e narrativas, falaram sobre o comer/brincar/morar desde suas perspectivas. Ao comer, as crianças trazem tanto sobre a comida afegã quanto a brasileira, possibilitando as mais diversas trocas cotidianas/festivas que são possíveis no encontro/diálogo intercultural. Montanari (2008) afirma, nesse sentido, que a comida é cultural: cada gesto de colher, cultivar, preparar e consumir está impregnado de sentidos construídos historicamente. A alimentação, portanto, não se reduz a uma necessidade biológica, mas resulta de escolhas complexas, atravessadas por fatores nutricionais,

geográficos, políticos, religiosos e sociais. Comer é um ato de pertencimento, de memória e de identidade que adquire singular relevância no (des)encontro intercultural.

Ao brincar, as crianças mostraram sua capacidade de resistir à colonização da infância. O brincar coletivo, criativo, simbólico, foi um modo de afirmar sua presença e humanidade diante da dor do deslocamento. Importante destacar que pelo brincar se (re)produzem condições culturais, numa densa trama de relações intra/inter-subjetivas a partir das quais as crianças afetam e são afetadas. Nesse processo, emergem as mais diversas relações de alteridade e se reinventam, em diferentes escalas/dimensões, a organização da sociedade. Coutinho (2023), acerta quando afirma que:

É necessário observar que, o desejo das crianças de extrapolar os muros e reinventarem a organização da sociedade que dociliza os corpos (Foucault, 1987) e assim, diminuem a potência de agir, aparece no brincar. Pelo brincar que as crianças constroem suas vivências espaciais, criam e transformam o mundo, perseveram em seu ser. Na brincadeira, lemos o mundo e o transformamos, afetamos e somos afetados (Spinoza, 2020), nos conectamos com a natureza de que somos parte, construímos experiências afetivas com a natureza (Santos, 2018), buscamos a liberdade e o desemparedamento (Tiriba, 2018), fortalecemos o corpo e a capacidade de perseverarmos no ser (*conatus*) dentre tantas outras importantes vivências. Seguimos acompanhando os passos das crianças, acreditando na educação como direito e alegria (Tiriba, 2018) e na luta contra toda forma de emparedamento que diminui nossa potência de agir (2023, p. 45).

No processo de desterritorialização/reterritorialização pesquisado por Nagem e Cid (2025), as crianças migrantes/refugiadas trouxeram imagens pessoais, casas localizadas no seu país de origem, casas em seu país de destino (e outras sem a localização especificada) e, inclusive, um registro da figura do avião, metáfora interessante para chamar à atenção sobre os diversos fenômenos (trans)fronteiriços que vivenciam as comunidades diaspóricas. A partir do que as crianças pontuaram torna-se claro que o morar não é apenas ocupar um espaço físico, como já apontado (ainda que seja necessário frisar) mas a

necessidade de encontrar abrigo/acolhimento em relações humanas. O morar se faz de vínculos, de afetos, de olhares: o morar se faz nas relações de alteridade/interespaicalidade que, no viver à *moda de paisagem*, destaca Jader (2021) na citação apresentada no início do presente texto.

O cotidiano, longe de ser mero cenário repetitivo, revela-se como espaço de resistência e de contínua reinvenção. Nele, vão operando múltiplas sínteses, diversas relações de (re)produção da vida, nas quais as dimensões do brincar-comer-morar se fusionam/diferenciam de modos complexos. Não por acaso Kujawski (1988), em *A Crise no Cotidiano*, elenca cinco dimensões fundamentais da experiência humana (habitar, trabalhar, conversar, passear e comer) que, no contexto da modernidade, aparecem tensionadas e fragilizadas. Em contextos de mobilidade humana, marcados pela densificação dos processos de desterritorialização/reterritorialização, a vida é forçada a desafiar fronteiras e, nesse movimento, a preservar/(re)criar/atualizar cada uma das apontadas dimensões.

Na medida em que a criança migrante/refugiada chega na escola e vai sendo (ou não) acolhida, vai tecendo diversas camadas de alteridade/interespaicalidade nas quais emerge e se possibilita o brincar-comer-morar. Cada encontro com um novo cheiro, com temperos-outros, com diferentes jogos, cânticos, paisagem, linguagens, parceiros, etc., vai abrindo fissuras nos territórios da experiência-mundo conhecido e alimentando processos de trânsito/tradução cultural nas apontadas dimensões fundamentais. Nessa dinâmica, vão se edificando emergentes/renovados modos de existir nos quais as crianças migrantes/refugiadas se afirmam como sujeitos (trans)fronteiriços que interpelam, de complexas e interessantes formas, o território escolar⁶.

Perante isso, é importante sublinhar: nós, profissionais da educação, estamos prestando acolhedora/crítica atenção aos

⁶ Importante lembrar que no contexto das sociedades nacionais-modernas afirmar-se como sujeito (trans)fronteiriço implica, entre outras coisas, tensionar as hegemônicas fronteiras identitárias, isso é, linguísticas, culturais, étnico-raciais, comunitárias, etc., impostas nos *territórios pelas forças do Estado-nação*.

processos de escolarização da alteridade migrante/refugiada e suas implicações nas relações do brincar-comer-morar que emergem nos contextos interculturais?⁷

Brincadeiras de fazer comidinha: Possibilidades para uma educação intercultural

Considerando que brincar e comer são práticas fundamentais da experiência humana, carregadas de memórias, afetos e formas de relação com o mundo que variam entre as culturas e no tempo, as *brincadeiras infantis de fazer comidinha* ultrapassam a simples reprodução do cotidiano adulto e se tornam espaço de invenção e imaginação. Ao combinar elementos da natureza, ou mesmo massinha, em objetos improvisados, as crianças criam cenários possíveis e acionam tradições, histórias e vivências coletivas. Desse modo, o brincar-comer se constitui como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças não apenas imitam a vida, mas a recriam.

A partir das vivências de uma das autoras desse texto, ao longo de 15 anos como educadora, tem se tornado fundamental reconhecer cotidianamente as crianças como sujeitos autorais/protagonistas: seres de muitas linguagens, autores e produtores de sentidos em suas relações com os espaços, com outros seres e com a comida. Tanto a partir da experiência docente como de uma base teórica que dialoga/se inspira não apenas nos autores já apontados, como nas perspectivas antropológicas e filosóficas da alimentação (Belluzzo; Greiber, 2024; Le Breton, 2016; Cavallini, Tedeschi, 2015; Perullo, 2013), o comer e o brincar, sintetizado na brincadeira de fazer comidinha, tem se tornado um estratégico domínio de reflexão educativo, pedagógica e de pesquisa. Inclusive, para avançar na

⁷ O projeto *Morar no mundo: geografias dos cuidados*, desenvolvido pelo Grupo de pesquisas e estudos em geografia da infância (GRUPEGI-UFJF), resulta um interessante exemplo dos campos e agendas de trabalho nos quais é necessário avançar para interligar as implicações educativas dos processos de acolhimento escolar das infâncias migrantes/refugiadas.

compreensão dos processos de desterritorialização/reterritorialização que vivenciam as crianças migrantes/refugiadas.

Não em vão, na perspectiva histórico-cultural, toda vida é relação, é [co]existência e [co]vivência. A vivência é o modo como nos enraizamos e nos criamos nos mundos que nos alimentam: “A vivência é sempre dinâmica, [...] está sempre em movimento de criação da pessoa em si mesma, da pessoa no mundo, do mundo na pessoa e nas outras pessoas. É arvorear, o enraizar!” (Lopes, 2021, p.129). Ainda em conexão com os conceitos de vivências e vivências espaciais, a antropologia dos sentidos de Le Breton (2016) nos apresenta a visão ou gustação do mundo que entrelaça-se com a “visão de mundo” em Freire (1982) e amplia o sensorial evocando uma “gustação do mundo” ao tratar do comer como participação da própria cultura, compartilhamento de sabores e repugnâncias, preferências e indiferenças. Le Breton (2016), afirma:

O sabor do mundo se degusta em primeiro lugar na boca, ele é mastigado, na alegria de nutrir-se de manjares associados a uma história, a formas específicas de preparação, a alimentos reconhecidos e compartilhados com os outros. Comer é questão de sabor em todos os sentidos do termo (p. 409).

Cada criança, em cada território, se alimenta de forma diferente. Os sabores, as texturas e as partilhas à mesa são expressões de seus mundos. Ainda com Le Breton (2016):

Nenhum homem consegue conhecer a totalidade dos sabores disponíveis. Cada ecologia ou cada culinária dispõe de ingredientes e tradições gustativas próprias, e nenhum indivíduo consegue percorrer toda a sua extensão. Os alimentos disponíveis num dado momento da história de uma sociedade, ou as maneiras prepará-los, desaparecem ao longo do tempo, levando consigo os sabores particulares que encerravam (p. 397).

Brincar e comer são atividades elementares à vida humana. Ambos atravessam culturas, tempos e espaços, carregando consigo relações, memórias, afetos, linguagens e modos de estar no mundo.

A brincadeira de comidinha, que surge inúmeras vezes no cotidiano das crianças, revela o quanto a imaginação e a criação

atravessam suas experiências de viver e brincar. Ela nasce das vivências que fazem parte do mundo familiar, doméstico, dos gestos observados nas cozinhas de casa, e dos momentos do comer na escola, mas também se alimenta das cenas, sabores e relações de imaginação e criação. Embora as brincadeiras infantis frequentemente carreguem traços daquilo que a criança viu, ouviu e experimentou com os adultos, elas não se limitam a reproduzir essas experiências tal como ocorreram na realidade. Como nos lembra Vigotski (2018), a brincadeira nunca é mera cópia: é sempre *uma reelaboração criativa*, em que as impressões vivenciadas se combinam, se metamorfoseiam e se transformam. A criança cria, não a partir do nada, mas a partir do muito que sente, observa e deseja.

Por isso, a brincadeira de comidinha não é apenas lembrança: é criação, é produção de cultura⁸. É a construção de uma nova realidade social-simbólica que responde aos seus anseios, curiosidades e modos de compreender o mundo. Assim como em outras formas de brincar, o ímpeto para a criação que move a criança é a imaginação em atividade, uma imaginação que se nutre dos sabores da vida cotidiana e que, ao mesmo tempo, devolve ao mundo uma nova maneira de existir, cozinhar e brincar.

A respeito do brincar Lopes (2021) destaca que:

O brincar é a vida em processo. A vida dos que estão, a vida de outros, os tempos dos que estão, os tempos de outros. Os espaços de quem estão, os espaços dos outros. Aí há uma conjunção paisagística (com todos os seus elementos). Na vivência espacial, espaços e tempos se unem no presente momento, que deixa de ser fugas para se esticar (p. 143).

Ao refletir sobre o brincar de comidinha, a afirmação do autor dialoga com Belluzzo (2024), ao compreender a comida como expressão cultural de um povo, marcada por preferências,

⁸ Entende-se a criança como *sujeito social e produtora de cultura*, perspectiva fundamentada nos estudos da Sociologia da Infância, especialmente em Sarmiento (2002), Corsaro (2011) e Borba (2005), que reconhecem as crianças como agentes ativos na produção, interpretação e ressignificação das práticas culturais em seus contextos sociais.

modos de preparo e consumo que atravessam gerações. Esse saber cultural aparece nas brincadeiras infantis, quando as crianças, ao cozinhar de faz de conta, mobilizam memórias coletivas e experiências do cotidiano.

Grãos, terra, flores, cascas de frutas e pedrinhas transformam-se simbolicamente em bolos, sopas e carnes, que são oferecidos e “provados” por meio de gestos, expressões e reações. Esses elementos revelam um território, um modo de vida e uma forma de se relacionar com o alimento. Com poucos objetos, muitas vezes improvisados (como folhas secas das árvores caídas pelo chão do parque que viram pratos) e com poucas palavras, mas muitos gestos, as crianças bem pequenas já constroem interações ricas de sentido.

As brincadeiras variam conforme a idade e o grupo de crianças: receitas de massas, que podem ser de bolos de aniversário, pizzas, “minhocas de chocolate”, ou mesmo de “uva, morango e pimenta sem arde e cereja”, atravessam a fronteira entre fantasia e realidade. Fantasia e realidade se encontram sejam nas alimentações que já fazem parte da rotina da escola, como a colação, almoço e lanche da tarde, ou mesmo os piqueniques e festinhas de aniversário. Esses momentos, marcados por alegria, encontros e partilhas, evidenciam a escola como um espaço de relações (entre crianças, adultos, ambientes, objetos e alimentos) e de vivências profundamente afetivas e (re)criativas.

Figura 1: Fotografias do bolo de aniversário, picolé e comidinha servida na folha da árvore



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Pelo brincar de comidinha, as crianças produzem um tempo-espaço próprio, no qual memórias coletivas, tradições familiares e invenções do presente se entrelaçam. A terra vira alimento, o chão se transforma em mesa, e o instante vivido conecta diferentes temporalidades-espacialidades (na forma de saberes, memórias e/ou histórias de mães, pais e avós que são transmitidas num diálogo intra/inter-generacional). Trata-se de um tempo insurgente, que tensiona a lógica linear do mundo adulto e afirma o comer e o brincar da infância como potência cultural, estética e política localizada em um espaço geográfico.

Como aponta Borba (2007, p. 33), “A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança”. O comer e o brincar de comidinha são atos que nos inserem em tradições, hábitos e valores. É forma de dizer de onde viemos, quem somos e como vivemos em comunidade. Pelo brincar, as crianças reencenam esse mundo apreendido, mas também o reinventam: misturam ingredientes inusitados, criam receitas imaginárias, subvertem padrões. São pequenas grandes alquimistas, experimentando o mundo com o corpo inteiro, num gesto de criação sensível e potente. Neste sentido, Borba (2012) afirma:

É importante identificar as intenções das crianças e corresponder ao seu convite. Alguns exemplos: quando as crianças nos entregam um pratinho e fingimos que comemos, dizendo: “Que gostoso, quero mais um pouquinho!” ou: “Agora eu quero um suco”, introduzindo novo elemento; quando as crianças brincam de “casamento”, estão organizando uma festa e nos convidam para sermos a “madrinha”, podemos participar sugerindo materiais que possam ser interessantes na confecção do bolo, das roupas etc., sempre dentro dos contornos do imaginário; quando as crianças brincam de andar de velotrol, fazendo o mesmo circuito, podemos entrar na brincadeira, sugerindo novas rotas, fazendo o “sinal de fechado ou aberto”, ou então criando um túnel, entre outras possibilidades (2012, p. 71).

A centralidade da comida como experiência educativa aparece na abordagem de Reggio Emilia (Itália), apresentada no livro *As linguagens da comida* (Cavallini; Tedeschi, 2015). Nessa perspectiva, a cozinha escolar é espaço de convivência, aprendizagem e expressão cultural, onde cozinhar envolve relações, estética e investigação. As crianças criam receitas, retomam receitas familiares, escolhem ingredientes, cuidam da horta e refletem sobre os alimentos, num percurso que articula memórias, histórias, geografias.

O historiador Cascudo (1983) destaca que a história da alimentação é também a história da humanidade. Coadunando com essa afirmativa, o antropólogo Wrangham (2009) destaca o ato de cozinhar como fundamental da construção da cultura humana, capaz de transformar natureza em alimento. Ele enfatiza que isso que nos separa dos outros animais e nos une em torno do fogo para conviver e partilhar. Ao brincarem de cozinhar, as crianças participam simbolicamente dessa história. O interesse pelo fogo, simultaneamente perigoso e fascinante, revela essa atração pela transformação.

Isso conecta a uma experiência vivida na escola há algum tempo, onde o desejo das crianças de fazer algo com os gravetos catados no parque e fazer uma fogueira tornou-se em investigação coletiva e prática concreta, possibilitando novos modos de cozinhar alguns alimentos e experimentar a novidade de comer em torno de uma fogueira.

Figura 2: Fogueira realizada com os gravetos catados e armazenados pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Compreendendo o comer como afeto e cultura, a escola pode se constituir como espaço de escuta, diálogo e valorização das culturas alimentares das crianças. Isso implica reconhecer os saberes, gostos, experiências e histórias que elas carregam e acolhê-los com respeito. A alimentação, nesse sentido, pode ser entendida como linguagem, capaz de expressar desejos, vínculos, afetos e conflitos. Como afirmam Cavallini e Tedeschi (2015):

A estreita relação espacial, emotiva e cognitiva entre crianças, cozinheiras e cozinha oferece muitas oportunidades para dar forma a ideias e a projetos. Acontece de as crianças inventarem receitas para os fantasmas e para bolos de aniversário, cozinhareem as receitas das avós ou prepararem lanches com temas para os amigos, para, depois, identificarem procedimentos de trabalho ao medirem os ingredientes, projetarem a horta e cuidarem dela, fazerem indagações sobre as matérias-primas e os alimentos, para transformá-los e repensá-los com cuidado e senso estético.

Trata-se de experiências que passam por um fio sutil entre invenção, prazer, redescoberta das tradições, novas conscientizações e aprendizagens significativas.

Por meio das diversas linguagens expressivas, são identificadas as passagens necessárias para a preparação cotidiana da mesa ou de almoços

especiais que exigem mesas perfumadas e alegres, as combinações possíveis de alquimias de sabores, cheiros e cores, de transformação de alimentos, as riquezas de diálogos e comunicações delicadas, de mensagens cheirosas entre as crianças e as famílias (Cavallini; Tedeschi, 2015, p. 26).

Na escola nos sentamos à mesa com as crianças, em diferentes espaços: no refeitório, no pátio, no parquinho ou no chão de areia, grama e pedrinhas. Investigar o brincar-comer na Educação Infantil é adentrar um campo de sentidos, memórias, afetos e culturas que atravessam as infâncias e os cotidianos escolares. Considerando que o alimento produz memória, constrói vínculos e expressa culturas, ele deve ser reconhecido e valorizado no contexto escolar. Pela comida, é possível acessar a infância em sua potência criadora, escutando gestos, gostos e invenções que se manifestam à mesa. Assim, como propõe Perullo (2013), o sabor do mundo pode ser experimentado e sentido com as crianças, fazendo do brincar-comer uma experiência estética, ética e política profundamente intercultural.

Algumas palavras finais

Comer, brincar e morar: verbos que se fazem mundo nas mãos e nos corpos das crianças, especialmente daquelas que se movem, que atravessam fronteiras visíveis e invisíveis. Brincar-comer-morar são dimensões vitais da infância. Quando pensamos nessas ações a partir das vivências de crianças migrantes/refugiadas, percebemos que elas se tornam atos políticos de sobrevivência, de resistência e de (re)criação cultural.

Cada colherada, cada brincadeira inventada, cada espaço habitado é gesto de resistência e criação diante das violências da mobilidade forçada, ou mesmo das dificuldades enfrentadas no deslocamento de um país para outro, ou até mesmo entre cidades.

Pensar a escola que acolhe todas as crianças em suas diferenças, seja de localidade, língua e linguagem, dentre outras, é aceitar o desafio de uma educação que não se limita à matrícula, mas que se

abre como território de escuta, de pertencimento e luta por políticas públicas que tornem possíveis o real acolhimento de todos e todas na escola. É assumir que a interculturalidade crítica não é adorno, mas urgência política e ética, capaz de tensionar as marcas coloniais e inventar novas formas de convivência. É reconhecer, como lembram Candau e Ivenicki (2024), que igualdade não é homogeneidade, e que a diferença, longe de ser déficit, é potência de mundo.

Poderíamos afirmar que a maior lição está com as próprias crianças: elas nos mostram que comer é também narrar memórias, brincar é afirmar a vida e morar é encontrar abrigo nas relações afetivas estabelecidas. No chão da escola, na rua, na praça, nos quintais, elas constroem presentes encantados e plantam futuros possíveis. Ao acompanhá-las, somos convocados a repensar nossas certezas adultocêntricas, as relações de saber/poder que permeiam o território escolar (especialmente, no tocante aos processos de apagamento cultural/ (sub)alteridade) e admitir que as infâncias são, na complexa relação entre igualdade/diferença, um denso universo existencial interseccionado por relações políticas, culturais, estéticas, etc. As infâncias são territórios de [co]existência, de [co]criação, de [co]vivência. São territórios de luta e resistência!

Resta-nos, como educadores, pesquisadores e caminhantes deste tempo, aceitar o convite de sentar-se à mesa com elas. Partilhar suas comidas imaginárias, suas moradias de afetos e brincadeiras insurgentes, pois é nesses atos/gestos que as infâncias nos devolvem o mundo nas suas mais potentes possibilidades de (trans)formação. Nesses movimentos, tecidos a partir da alteridade (da condição *inter* que se manifesta no inter-corpóreo, inter-amoroso, inter-espacial, inter-cultural, etc.) são semeados/arvoreados (Lopes, 2012), os horizontes de um mundo mais justo, mais poético, mais dialógico, mais humano.

Este texto se constitui, portanto, como um convite a pensar a educação como espaço intercultural/decolonial sensível, capaz de ouvir e acolher as infâncias em movimento em seus comeres/brincares. Independentemente que isso aconteça nos seus

territórios de origem, no cruzamento das fronteiras, nas geografias de trânsito e/ou nos territórios de chegada. Não se trata de oferecer receitas prontas, mas de um fazer junto, de abrir-se ao diálogo, à pluralidade, à poesia que as crianças carregam. Porque, no fim, habitar o mundo é enraizar-se pelas vivências e linguagens; é também reinventá-lo brincando e comendo.

Referências

- ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Global trends forced displacement in 2024**. Acnur, 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-154, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65969>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELLUZZO, R.; GREIBER, B. **Cadernos de Receitas**: memórias afetivas. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- BETANCOURT, R. F. Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 3, p. 581-591, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664068>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4 a 6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BORBA, Angela. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. *In*:

BORBA, Angela (org.). **Educação Infantil**: participação, autoria e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2012, p. 41-72.

BORBA, Angela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BORBA, Angela. **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-34.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CASCUDO, L. C. da. **História da alimentação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CAVALLINI, I.; TEDESCHI, M. **As Linguagens da Comida**: receitas, experiências, pensamentos. Trad. Thais Helena Bonini São Paulo: Phorte, 2015. (Coleção Reggio Emilia).

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

COUTINHO, Joice Carvalho de. **À Sombra das árvores**: andanças, brincanças e sabenças com as crianças de Rio Bonito-RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2023.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2004

GONZÁLEZ, R. A.; LOPES, J. J. M. Infancias/adolescencias diaspóricas: reflexiones para interpelar los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada en América Latina. In: RATTO, C.; HABOWSKI, A.; CANNAVÔ, V. (org.).

Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025, p. 40-59. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8KTVVNYX5DXgVJTrKQhPrFB/?format=html&lang=es>. Acesso: 10 dez. 2025.

HAESBAERT, R. **Viver no limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 2006.

KUJAWSKI, G.M. **A crise no cotidiano.** São Paulo: Ática, 1988.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. In: **Contexto & Educação**, Unijuí, Ano 23, nº 79 Jan./Jun. 2008.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio:** um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

MONTANARI, M. **Comida como cultura.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

NAGEM, J. C. O. de; CID, M. F. B. Comer, brincar, morar: reflexões acerca do cotidiano de crianças refugiadas. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 29, e240314, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.240314>. Acesso em: 20 jan. 2025. Acesso em: 12 dez. 2025.

PERULLO, N. **O gosto como experiência:** a filosofia e a estética da comida. São Paulo: SESI-SP Editora, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 41–58, abr. 2002.

SEGATO, R. L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, v. 12, p. 207-236, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILLER, R. R. Infâncias migrantes, educação infantil, territorialidades: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 577-591, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68461>. Acesso em: 14 dez. 2025.

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **La infancia em peligro**: El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe. Una región como ninguna otra. Nueva York: Unesco, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Pedologia**. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019, p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 dez. 2025.

WRANGHAM, R. **Pegando fogo**: por que cozinhar nos tornou humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

2. O (des)acolhimento de crianças migrantes como processo cíclico e paradoxal: um estudo na territorialidade do interior paulista

Andrea Moruzzi

Laura Rodrigues Paim Pamplona

O presente texto dialoga com as pesquisas sobre crianças migrantes nos contextos escolares da Educação Infantil, analisando um mapa de acolhimento dessas crianças, em escolas de Educação Infantil localizadas em territórios do interior do estado de São Paulo.

A problemática deste capítulo incide no fato de que, pesquisas mais recentes que realizam levantamentos sistemáticos do campo têm indicado que, apesar da legislação brasileira garantir direitos iguais a brasileiros e estrangeiros, na prática, crianças migrantes e/ou refugiadas enfrentam barreiras que dificultam sua inclusão e aprendizagem nos contextos escolares. Essas barreiras vão, desde o preconceito racial e xenofobia, às dificuldades linguísticas, falta de políticas públicas específicas, ausência de formação adequada para professores, falta de documentação que sistematize a condição dessas crianças, bem como, ausência de práticas pedagógicas de acolhimento e à necessidade de redes de apoio (Ribeiro; Souza, 2024). A falta de políticas públicas e programas de formação continuada para docentes é vista como um fator agravante, deixando os docentes desamparados e sem orientação para lidar com a diversidade cultural e linguística que são características de interações com crianças migrantes. O debate sobre a interculturalidade, que poderia sustentar essas práticas, encontra-se ainda incipiente, tanto no campo da formação docente, quanto no campo das políticas públicas em educação.

No que consiste as políticas públicas, vale destacar que, apenas recentemente no Brasil, tivemos a publicação dos “Parâmetros

Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil” (2025), documento que sedimenta a necessidade de práticas inclusivas, ampliando o olhar sobre a diversidade dos territórios urbanos e rurais, sobre as identidades e diversidades internas e externas, sobre as quais os Parâmetros pretendem alcançar o direito à Educação Infantil de qualidade das múltiplas infâncias que vivem no amplo território brasileiro. Tal documento ganha destaque por ser um dos poucos que retrata a diversidade de crianças atendidas nas escolas de Educação Infantil, a saber:

[...] bebês e crianças de cidades de pequeno, médio e grande porte; de periferias e centros urbanos; de áreas de fronteiras; nascidas no Brasil, migrantes e refugiadas; meninos e meninas; brancas, pretas, pardas e amarelas; com ou sem deficiência; com transtorno global do desenvolvimento; surdas; bilíngues; com condições de saúde que demandam cuidados diferenciados; com altas habilidades; superdotação; com famílias ou em situação de abrigo; de classes sociais distintas; de acampamentos ou assentados da reforma agrária; filhos e filhas de trabalhadores rurais ou urbanos; quilombolas, indígenas, ribeirinhas e todas as outras pertencentes aos povos e comunidades tradicionais - andirobeiras, caatingueiros, caiçaras, ciganos, faxinalenses, geraizeiros, ilhéus, morroquianos, pantaneiros, pomeranos, povos de terreiro, filhos e filhas de apanhadores de sempre-vivas, de castanheiras, de catadores de mangaba, de cipozeiros, de extrativistas, de fundo e fecho de pasto, de isqueiros, de pescadores artesanais, de piaçaveiros, de quebradeiras de coco babaçu, de retireiros; de seringueiros; de vazanteiros, de vereadores (Brasil, 2025, p. 9).

Apesar desse documento trazer as crianças migrantes e refugiadas como parte do cenário multicultural e multilinguístico das escolas de Educação Infantil, observa-se que historicamente há uma tendência à invisibilização dessas crianças, que aparecem, em grande parte das pesquisas, como apêndices das trajetórias adultas ou como sujeitos passivos das políticas públicas (Pereira, 2024). Isto é, se as pesquisas sobre crianças migrantes são escassas, sobretudo de crianças pequenas, as pesquisas com crianças, que as tratem como sujeitos participativos, que valorizam as suas experiências, suas agências e formas de participação nos espaços educativos, são ainda mais restritas. Pereira (2024) é um dos autores que têm

sinalizado a escassez de pesquisas que reconheçam as crianças migrantes e refugiadas como sujeitos epistemológicos no campo acadêmico brasileiro. A análise do autor identifica ainda algumas regularidades importantes. Em termos institucionais e regionais, as pesquisas têm se concentrado em universidades públicas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, indicando uma desigualdade regional significativa. No que se refere às áreas do conhecimento, predominam investigações oriundas da Psicologia, Psicologia Social, Estudos Fronteiriços e Linguística Aplicada, sendo a área da Educação ainda minoritária, especialmente quando o foco recai sobre a Educação Infantil. Além disso, destaca-se que a grande maioria dos estudos se concentra em crianças a partir dos seis anos de idade, em contextos de escolarização formal, o que acaba por reforçar a invisibilidade de bebês e crianças pequenas. Essa constatação tem implicações diretas para o campo da Educação Infantil, uma vez que evidencia a permanência de uma lógica adultocêntrica e verbalista, que privilegia crianças alfabetizadas e desconsidera outras linguagens infantis — como o brincar, o corpo, o gesto e a expressão estética, que também carregam expressões da diversidade fundamentais na primeira infância (Pereira, 2024).

Essa constatação não é causal, mas o resultado de escolhas teóricas, metodológicas, políticas e práticas que consideram a diversidade de crianças e as múltiplas infâncias, especialmente a primeira infância, um fator menor, de pequena importância, que não impactam na trajetória das crianças, apesar de todo campo teórico indicar exatamente o contrário. Essa compreensão é fruto também de uma formação pedagógica hegemônica que universaliza a infância e que se ancora em posicionamentos conservadores que cerceiam qualquer debate da diferença, seja ela de gênero, de orientação sexual ou física e da diversidade, seja ela religiosa ou linguística.

Em vista dessas polêmicas, a proposta deste texto é olhar para o mapa de acolhimento de crianças migrantes de um cenário específico, com uma amostragem relativamente expressiva, que emerge dos dados produzidos no interior de uma política pública

vigente, o Programa Leitura e Escrita da Educação Infantil (ProLEEI/2025-2026). Embora o Programa em si, não tenha qualquer relação direta com temas que tangenciam a diversidade, a multiculturalidade e as crianças migrantes, seus pressupostos estão arraigados na compreensão das múltiplas infâncias, na criança como sujeito produtor de cultura e de direitos. Além disso, como política pública atual vigente, o ProLEEI necessariamente tem que dialogar com outras políticas públicas em vigor, como os Parâmetros de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2025), sendo estes, inclusive, posto como uma deliberação da portaria do LEEI de janeiro de 2025, devendo assegurar:

[...] a valorização da diversidade e a promoção da equidade educacional bem como o reconhecimento e a mobilização de repertórios culturais de cada região do País, para superação das desigualdades étnico-raciais (Brasil, Art. 2º, inciso VIII, 2025).

Essa dimensão da diversidade e promoção da equidade instituída no ProLEEI nos faz olhar por dentro do Programa com o comprometimento de compreender o cenário que envolve as realidades das professoras - Formadoras Municipais¹ - envolvidas no Programa. Em que medida a diversidade de crianças migrantes é considerada em suas práticas pedagógicas? Como o trabalho de acolhimento é feito junto a essas crianças e suas famílias? Há necessidades formativas específicas junto a esse tema? E por fim, em que medida o ProLEEI pode estabelecer um diálogo formativo que envolve o debate com e sobre crianças migrantes?

¹ Dentro da escala formativa do ProLEEI temos: Formadora Estadual - Formadora Municipal e participantes. A escala de formação consiste em: a coordenação do Programa prepara um grupo de Formadoras Estaduais, que prepara um grupo de formadoras municipais, que prepara um grupo de participantes. As coordenações são docentes do Ensino Superior das universidades federais parceiras. A UFSCar é uma Universidade parceira desde 2024, sob coordenação da professora Andrea Moruzzi. As formadoras estaduais são pesquisadoras e profissionais da área selecionadas pela coordenação. As formadoras municipais são profissionais da Educação Infantil selecionadas pelos municípios parceiros, com o compromisso de multiplicar as formações junto às professoras/participantes de seus municípios.

O caminho por dentro e a produção do mapa de acolhimento

A escrita desse texto é feita por dentro do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma vez que as autoras fazem parte da equipe de coordenação adjunta do ProLEEI UFSCar, desde janeiro de 2024, atuando como representantes da instituição parceira do Programa. O LEEI consiste em um Programa de formação continuada em larga escala, em formato de cascata, que busca problematizar a leitura e escrita na Educação Infantil e sobretudo, dialogar com as professoras da Educação Infantil sobre práticas pedagógicas que são promotoras da leitura e escrita, mas que as compreendam como práticas sociais inseridas nos contextos e realidades das crianças que frequentam a Educação Infantil. O programa afirma o compromisso com os direitos das crianças e seu alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), no que consiste à tarefa de promover experiências com diferentes linguagens, com as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, e na compreensão de que, não é tarefa da Educação Infantil alfabetizar. Nesse sentido, o LEEI busca, em suas formações, compreender como a leitura e escrita se constituem como práticas sociais dentro desse contexto situado de interações e brincadeiras da Educação Infantil.

Para além de todo contexto de formação em cascata, dos limites e possibilidades desse modelo formativo, das polêmicas que se tem sobre uma política com esse foco na leitura e escrita da Educação Infantil, podemos dizer, estando do lado de dentro, que o programa tem nos possibilitado fotografar diferentes realidades da Educação Infantil. As formas de acompanhamento e avaliação do Programa têm gerado inúmeros dados e no contexto da UFSCar, temos produzido alguns que particularmente nos interessam. Assim, como parte dos processos de acompanhamento e avaliação do ProLEEI-2025/2026, entre os meses de novembro e dezembro de 2025, foram encaminhados formulários às formadoras municipais (FM) - professoras de Educação Infantil, que atuarão no programa de formação docente Pró-LEEI – Programa Leitura e Escrita na

Educação Infantil em 2026, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos. Compreendemos que o foco nas FM vai ao encontro da perspectiva de Lopes e Santiago (2025a, p.4), em que “A escuta do que professores da educação infantil têm a dizer é uma das condições importantes para quem pretende compreender o fazer docente a partir do cotidiano da prática pedagógica”.

Do total de 429 formadoras municipais envolvidas — majoritariamente mulheres que sustentam cotidianamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil — 210 responderam ao formulário até o momento (dezembro de 2025), possibilitando a produção de um conjunto inicial de dados de 202 municípios. Destacamos que algumas formadoras são dos mesmos Municípios e não tivemos como averiguar se suas respostas são semelhantes. Contudo, os dados nos permitem, não apenas aferir aspectos quantitativos, mas, fazer um retrato das realidades concretas e situadas, a partir das quais se torna possível propor ações formativas dentro do LEEI, comprometidas com o atendimento às crianças migrantes.

O envio do formulário foi feito de forma individual, pelo e-mail do programa diretamente às formadoras municipais selecionadas e indicadas pelos municípios envolvidos. Importante destacar que as Secretarias Municipais de Educação tiveram autonomia nesta seleção das professoras da Educação Infantil que vão atuar como formadores municipais, desde que fossem professoras, com mais de 3 anos de experiência no magistério e, preferencialmente, estivessem atuando na Educação Infantil no ano de 2025 e 2026.

O formulário enviado foi dividido em 4 seções, sendo a primeira dedicada à caracterização da formadora municipal, pelo qual foi possível compreender o perfil das professoras, considerando categorias como gênero, raça e formação acadêmica. Uma segunda seção foi dedicada exclusivamente a caracterizar o perfil profissional, buscando compreender sua trajetória, bem como atuação. A terceira seção foi dedicada a investigar e analisar quais e como as professoras receberam em suas escolas crianças

migrantes. E, por fim, uma última seção, foi voltada para que as respondentes pudessem manifestar suas expectativas em relação ao tema proposto. As perguntas foram enviadas de forma a possibilitar compreendermos se há ações de acolhimento para as crianças migrantes e como as mesmas foram desenvolvidas para este fim, tais como: se há ou não crianças migrantes e de quais regiões, cidades ou país, foram necessárias para podermos compreender o fluxo migratório para o interior do estado de São Paulo; perguntas dirigidas às formadoras, a fim de ponderarmos como as mesmas enxergam as barreiras postas às crianças migrantes. Utilizou-se como ferramenta metodológica a escala *likert* para a coleta de respostas objetivas, procurando focar se, na percepção delas - formadoras municipais - as crianças migrantes ou suas famílias enfrentam barreiras linguísticas na comunicação com a escola. Perguntamos ainda se houve, na escola em que atuam, ações desenvolvidas para superação destas barreiras e quais foram elas. Ampliamos o escopo de possíveis barreiras e perguntamos ainda se as formadoras, enquanto professoras, observam outras barreiras, sendo estas as opções dadas para respostas: alimentação; linguísticas; culturais; diversidade racial; não sei informar; não houveram barreiras e Outro. Por fim, perguntamos se as formadoras já participaram de alguma formação sobre educação intercultural, diversidade ou acolhimento de migrantes, bem como se havia interesse em receberem formação neste sentido. Apesar de enviado para 429 formadoras de 301 municípios, obtivemos um recorte interessante de respostas, de um total 202 municípios distintos, na territorialidade do estado de São Paulo, sobretudo, nas regiões de atuação do LEEI UFSCar, sinalizadas no mapa abaixo.

Imagem 1: Regionais de Ensino do Estado de São Paulo



Fonte: Mapa produzido pelas autoras.

Esse território compreende microrregiões localizadas predominantemente no interior e no eixo Leste do estado de São Paulo, conforme áreas destacadas no mapa acima. Essas microrregiões abrangem porções do Noroeste Paulista, Norte Paulista, Oeste Paulista e Vale do Paraíba, configurando um espaço de elevada relevância estratégica na organização regional do Sudeste brasileiro. Caracteriza-se pela presença de cidades médias e de pequeno porte com dinâmicas socioeconômicas vinculadas às atividades agroindustriais, aos serviços regionais e aos fluxos migratórios intra e interestaduais. Entre os municípios mais populosos destacam-se: São José do Rio Preto (aproximadamente 504.166 habitantes); Ribeirão Preto (aproximadamente 731.639 habitantes); Presidente Prudente (aproximadamente 234.706 habitantes). Entre os municípios de menor porte destacam-se: Santa Cruz da Esperança (aproximadamente 2.200 habitantes), União Paulista (aproximadamente 1.600 habitantes), Floreal (aproximadamente 3.000 habitantes), entre outros. As migrações

dos desafios, tensões e barreiras enfrentadas por elas e seus familiares, atravessadas por dimensões raciais, de gênero, de diferenças linguísticas e territoriais, no acesso e na permanência na Educação Infantil. Nos ajudam a avaliar em que medida a diversidade de crianças migrantes é considerada nas práticas pedagógicas das professoras que atuam no ProLEEI (FM), como o trabalho de acolhimento é feito por elas, junto a essas crianças e famílias e se há necessidades formativas que possam qualificar suas práticas. Por fim, procuramos compreender em que medida o ProLEEI pode estabelecer um diálogo formativo que envolve o debate com e sobre crianças migrantes.

Estamos chamando esses dados de um mapa de acolhimento das crianças migrantes, considerando o acolhimento, tal como destaca Santiago (2025, p. 15), como “o ato de compreender e ser compreendido”, que se alinha ao fato de adquirir informações e conhecimentos sobre o contexto cultural do bebê e da criança e fornecer informações sobre como o sistema educacional lida com tal demanda. O acolhimento, portanto, não se limita à recepção da criança na escola, mas é composto por vários aspectos burocráticos, organizacionais, afetivo-relacional, educativo-didático e cognitivo. Outro aspecto a ser considerado é que, ao realizarmos esse mapa de acolhimento, consideramos o termo migrante de forma ampla, e fomos compreendendo pelos dados, a natureza desses deslocamentos, sendo eles interestaduais ou de outros países. Essa diferenciação emerge dos dados coletados que serão apresentados na seção seguinte.

O (des)acolhimento como ação cíclica e paradoxal

O acolhimento às crianças migrantes passa pelas perspectivas e trajetórias das professoras e gestoras respondentes, que por sua vez, ocupam lugar estratégico na implementação das ações de acolhimento, que são igualmente atravessadas por compreensões subjetivas e situadas. O perfil dessas profissionais, portanto, infere na forma de acolher, de compreender o acolhimento e de enxergar

a necessidade dele. Nesse sentido, destacamos que todas as profissionais envolvidas são professoras contratadas, via concurso ou processo seletivo municipal, mas que podem estar ocupando outros cargos, como cargo de gestão escolar, coordenadora ou direção escolar.

No tocante às profissionais que responderam ao formulário, deparamo-nos com uma maioria feminina branca, sendo que das 210 respostas, somente 5 foram realizadas por homens, 73,3% das respondentes se autodeclararam brancas. Tais dados dialogam com outras pesquisas que apontam que a Educação Infantil é composta majoritariamente por professoras mulheres e brancas, conforme apontado por Teixeira, 2006. Esta configuração não pode ser analisada somente pelas características demográficas, mas à luz das relações de gênero, raça e classe que estruturam o campo da Educação, em especial do trabalho com a infância, tradicionalmente caracterizado pelo lugar do cuidado historicamente atribuído às mulheres.

O nível de escolaridade das respondentes apresenta-se diversificado, sendo uma maioria de 82,9% com pós-graduação nível especialização concluída, e somente 1 das respondentes possui doutorado. Quando questionadas sobre formação complementar, nível aprofundamento, observa-se que quase 50% das respondentes possuem algum tipo de formação continuada em Educação Inclusiva, enquanto apenas 11,5% indicam ter realizado formação continuada em EREER – Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tal dado torna-se ainda mais significativo quando considerado o marco normativo dessas políticas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² foi consolidada em 2008, a partir da Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

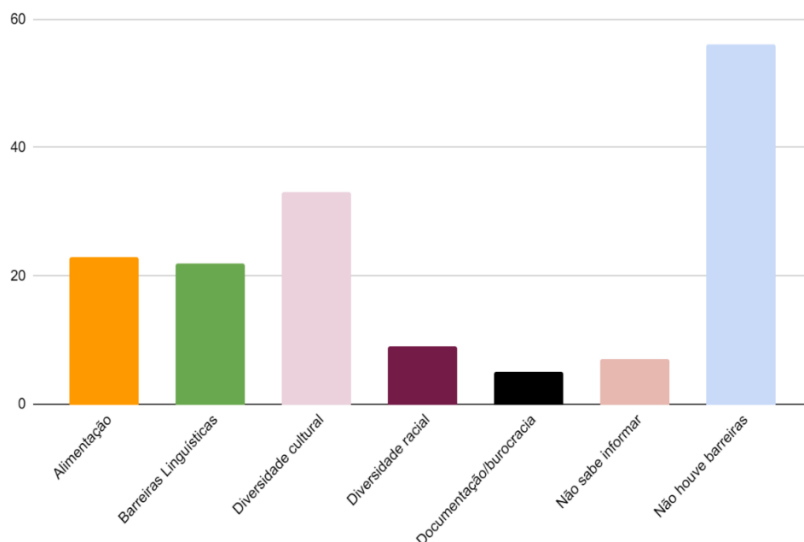
² Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

e Africana³ foram publicadas em 2004, portanto quatro anos antes da institucionalização das políticas nacionais voltadas à Educação Inclusiva. Ainda assim, a conclusão de formações continuadas em EREER revela-se significativamente menor.

A presença de crianças migrantes nas instituições em que atuam, considerando deslocamentos ocorridos no interior do próprio estado, entre estados ou provenientes de outros países apresenta o seguinte cenário: a maioria das respondentes informou a presença de crianças que migraram de outras localidades, totalizando 117 formadoras indicando que há em sua escola crianças que migraram, sendo que 17 indicaram a existência de crianças migrantes de outros países em suas unidades escolares, e 69 formadoras indicaram ainda que possuem em suas unidades escolares crianças migrantes de outros estados. Partindo desta compreensão e em diálogo com as percepções destas FM, indagamos sobre quais seriam as barreiras mais sentidas com relação ao acolhimento de crianças migrantes no espaço escolar. Organizamos as respostas no gráfico abaixo.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

Gráfico 1: Tipos de barreiras enfrentadas por crianças migrantes, segundo formadoras municipais



Fonte: Gráfico produzido pelas autoras.

Apesar de a maioria das respondentes ter identificado algum tipo de barreira enfrentada pelas crianças migrantes — muitas vezes vivenciadas de forma cumulativa, como as barreiras linguísticas associadas a desafios relacionados à diversidade racial e cultural — chama a atenção o posicionamento de 56 Formadoras Municipais que afirmaram não ter percebido a existência de barreiras vivenciadas por essas crianças. Tal compreensão pode indicar uma ausência ou fragilidade de escuta em relação às crianças migrantes e aos seus pares, conforme também apontado por Pastore e Hartmann (2023).

Segundo as autoras, observa-se a predominância de políticas públicas voltadas às populações migrantes centradas no abrigo, na alimentação, na higiene e na garantia formal de direitos, mas que, em contrapartida, dedicam pouca — ou nenhuma — atenção às percepções, sentimentos e experiências das próprias crianças. Como destacam Pastore e Hartmann (2023, p. 4),

“essas políticas, no entanto, preveem pouca - ou nenhuma - ação direta ou atenção ao que pensam e sentem as crianças”. Essa lógica de invisibilização das vozes infantis reflete-se diretamente na escassez de ações institucionais sistemáticas por parte das gestões municipais no que diz respeito ao acolhimento das crianças migrantes, uma vez que, ao serem questionadas sobre a existência de iniciativas específicas voltadas a esse público, apenas 38 respondentes indicaram o desenvolvimento de ações dessa natureza em suas redes ou unidades escolares.

Os resultados apontam para a constituição de uma relação em cadeia, paradoxal e cíclica em torno da ausência de acolhimento - ou do que se pode denominar (des)acolhimento - das crianças migrantes. Essa dinâmica pode ser compreendida como um processo contínuo de negligência institucional: em um primeiro momento, não se reconhece a diversidade presente nos territórios urbanos e rurais onde as crianças estão inseridas; em seguida, essa diversidade tampouco é reconhecida no interior das instituições de Educação Infantil; conseqüentemente, ao não se reconhecer a diversidade das crianças, não se compreende a necessidade de ações pedagógicas e institucionais específicas; por fim, ao não se reconhecer tal necessidade, inviabiliza-se a escuta das crianças e de suas famílias acerca de suas demandas concretas de acolhimento.

Paradoxalmente, mesmo diante desse circuito de invisibilização, as respondentes reconhecem a existência de barreiras enfrentadas pelas crianças migrantes, destacando, em sua maioria, dificuldades de ordem linguística, alimentar e relacionadas à diversidade cultural. Essa contradição evidencia um reconhecimento fragmentado e pouco sistematizado das desigualdades vivenciadas por essas crianças, o que contribui para a manutenção de práticas pontuais e insuficientes.

A persistência dessa relação cíclica de (des)acolhimento revela-se como reflexo direto da ausência de políticas públicas estruturadas e de mecanismos institucionais consolidados voltados ao acolhimento de migrantes no território nacional, conforme aponta Oliveira (2020). No contexto educacional, o que se observa

são ações localizadas, fragmentadas e, em grande medida, reativas às barreiras e adversidades que emergem no cotidiano das salas de aula, sem que se configurem como políticas institucionais sistemáticas, capazes de promover o reconhecimento, a escuta e o acolhimento efetivo das crianças migrantes e de suas famílias.

Das políticas e das ações pedagógicas de acolhimento

Ao analisar a legislação vigente, identifica-se que a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, apresenta apenas um artigo dedicado às políticas públicas, sem, contudo, estabelecer diretrizes operacionais, protocolares ou pedagógicas específicas para a efetivação de práticas de acolhimento para migrantes, conforme disposto a seguir:

Art. 77. As políticas públicas para os emigrantes observarão os seguintes princípios e diretrizes:

I - proteção e prestação de assistência consular por meio das representações do Brasil no exterior;

II - promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura;

III - promoção de estudos e pesquisas sobre os emigrantes e as comunidades de brasileiros no exterior, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas;

IV - atuação diplomática, nos âmbitos bilateral, regional e multilateral, em defesa dos direitos do emigrante brasileiro, conforme o direito internacional

V - ação governamental integrada, com a participação de órgãos do governo com atuação nas áreas temáticas mencionadas nos incisos I, II, III e IV, visando a assistir as comunidades brasileiras no exterior; e

VI - esforço permanente de desburocratização, atualização e modernização do sistema de atendimento, com o objetivo de aprimorar a assistência ao emigrante (Brasil, 2017, art. 77).

A legislação supracitada possui caráter genérico no que se refere às abordagens metodológicas e operacionais necessárias à promoção do acolhimento e à construção de uma práxis educativa voltada às populações migrantes. Consequentemente, a

responsabilidade pela elaboração e implementação de ações pedagógicas de acolhimento acaba sendo atribuída, de modo descentralizado, às secretarias municipais de educação, havendo a necessidade de buscar respaldos em um amplo conjunto de diretrizes, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.⁴

Cabe destacar que o contexto contemporâneo é marcado por intensos fluxos migratórios, cuja expressão internacional pode ser observada na formulação do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, firmado na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2018. No entanto, o Brasil retirou-se desse pacto em 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, em um posicionamento político alinhado a setores de seu eleitorado e convergente com a postura adotada por Donald Trump à época. Em janeiro de 2023, o país voltou a integrar o referido pacto. A participação neste acordo internacional possibilita o mapeamento dos fluxos migratórios, o diálogo entre nações, a proposição de agendas e alternativas conjuntas, bem como a implementação de políticas públicas que viabilizem o acolhimento seguro de populações migrantes.

Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Organização Internacional para as Migrações (OIM), agência vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), entre os objetivos do referido pacto destacam-se a coleta e a sistematização de dados sobre as populações migrantes, a oferta de serviços básicos e a promoção do desenvolvimento de competências. É sobretudo nesses dois últimos eixos que a educação se apresenta de forma mais evidente, configurando-se como dimensão central nas políticas de acolhimento e integração de pessoas migrantes.

Dentre os dados produzidos pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), identificam-se informações referentes à

⁴ Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2026.

integração socioeconômica de pessoas migrantes; contudo, não se observam dados sistematizados acerca do acesso de crianças migrantes à educação. Chama-nos a atenção, ainda, que a partir da análise dos dados referentes à imigração de pessoas venezuelanas para o Brasil, no período compreendido entre abril de 2018 e novembro de 2025, o estado de São Paulo - recorte espacial deste capítulo - figura como o quarto estado que mais recebeu migrantes no país, ocupando a primeira posição na região Sudeste. Não obstante, o estado de São Paulo não dispõe, em seu território, de Casas de Passagem, as quais integram a estratégia do governo federal para o acolhimento de pessoas migrantes, ainda que sua gestão seja realizada pela sociedade civil.⁵

Por fim, encontramos ainda na página da OIM, o documento *Orientações para a atenção a crianças e adolescentes migrantes internacionais e suas famílias no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)*. Com a perspectiva da Assistência Social, o documento resguarda que:

As normativas da ONU reconhecem que crianças e adolescentes migrantes devem ter garantidos seus direitos à educação, saúde, assistência social, convivência familiar e comunitária, entre outros. Ressaltam, ainda, que os direitos da criança e do adolescente migrante, e seu superior interesse, devem ser assegurados em conformidade com suas necessidades em todas as situações, considerando também as especificidades de seu idioma e cultura (Brasil, 2025, p. 34).

Percebemos mais uma vez que muito embora existam preocupação com crianças migrantes, ainda há poucos dados sobre as mesmas, bem como, a ausência de diretrizes e ações pedagógicas para a promoção de uma educação que acolha de forma afetiva e efetiva.

No mapeamento das ações pedagógicas desenvolvidas para o acolhimento de crianças migrantes, identificamos práticas que sugerem esforços pessoais e institucionais no sentido da integração

⁵ Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2025-12/deslocamentos-assistidos-de-venezuelanos-novembro-2025.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2026.

e do reconhecimento das diferenças culturais. No município de Dolcinópolis, diante da chegada de uma família oriunda de outra região, foi indicado a realização de roda de conversa com as crianças, diariamente, e com uma equipe multidisciplinar (assistente social e psicóloga educacional) para realização de “dinâmicas de integração”⁶. Já no município de Inúbia Paulista, respondeu-se que “Os alunos fizeram cartinha de boas-vindas, acolheram com abraços e roda de conversa para conhecer melhor o amigo” para receberem a criança que migrava de outra região do país.

No município Jales, ao receberem crianças migrantes desenvolveram-se as seguintes ações:

Tanto as crianças indígenas, como a criança estrangeira a turma fez uma pesquisa sobre o modo de vida, sua cultura, explorou o trabalho com mapas - o irmão da criança indígena (mais velho que estuda na unidade escolar) foi falar um pouco sobre como era viver na tribo, os pais foram até a sala apresentar o artesanato desenvolvido. A criança de Buenos Aires trouxe fotos de sua vida naquele país, exploraram a localização através do mapa.

Nesta mesma cidade, outra professora descreve que ao receberem uma família de migrantes da Venezuela “Colocou um estagiário que domina espanhol para auxiliá-las até se familiarizar com a Língua Portuguesa”. O município de Tabatinga desenvolveu um “Projeto sobre regionalismo, onde exploramos a língua, alimentação, costumes e tradições folclóricas”, ao receberem uma criança de migração intraestadual.

No município de Piracicaba, diante da chegada de crianças migrantes oriundas do estado de Minas Gerais, foram desenvolvidos “Projetos sobre Diversidade, engajando as crianças e famílias, valorizando suas histórias de vida”. Em Nipoã, foi relatado que um número significativo de famílias migra das regiões Norte e Nordeste do país, motivadas pelas oportunidades de trabalho na usina local. As ações pedagógicas desenvolvidas são:

⁶ Dados das respostas ao formulário - Optamos por deixar as ações descritas tal como as FM preencheram os formulários, e para diferenciá-las no texto, estamos mantendo entre aspas.

“Trabalhamos sobre as diversidades culturais, vamos de maneira dinâmica, roda de conversa, vídeos interativos, e a conscientização dos educandos sobre as diversidades e o trabalho contra bullying ajuda muito”.

Já no município de Cabreúva, que recebeu famílias migrantes oriundas de Cuba, as ações de acolhimento foram conduzidas pelas professoras e pela equipe da secretaria escolar. O principal desafio apontado no processo inicial de integração foi a barreira linguística na comunicação com as famílias: “A ação foi por nós professoras e secretária de escola, mas a dificuldade inicial foi apenas a língua para se comunicar com os pais”.

Observamos desses relatos das ações pedagógicas de acolhimento que as práticas mesclam atitudes pessoais das formadoras municipais e ações coletivas das escolas, mas não são oriundas de políticas institucionais mais sedimentadas. Incorrem nessa ausência de políticas, sobretudo, de políticas de formação docente para lidar com os contextos migratórios e de diversidade, ações que, mesmo bem-intencionadas, criam estereótipos ou acabam gerando mais exclusões no ambiente escolar, como podemos observar por exemplo na visão caricaturada da forma de vida “tribal” da criança indígena ou da contextualização folclorizada da cultura divergente.

Ao perguntarmos para essas formadoras municipais se elas já participaram de formações sobre o acolhimento de crianças migrantes, diversidade e interculturalidade, 17,8% disseram que sim, e 82,7% nunca tiveram formação nessas temáticas. Ao perguntarmos se teriam interesse em participar tivemos esses mesmos 82,7% apontando positivamente, 16,3% indicando que talvez, e 1% indicaram não ter interesse na formação. Vislumbramos que, o fato de termos realizado esse levantamento no contexto desse território trouxe um holofote, ou no mínimo, tirou da sombra, uma questão que não estava sendo olhada com o devido cuidado, dado o interesse majoritário apontado pelas FM em formação que contemple a temática. Estamos sugerindo que, o levantamento feito no interior de uma política pública, no caso, o

LEEI, pode ter dado uma visibilidade ao tema às próprias FM, mostrando que aquilo que parecia não ter importância devido a não percepção das barreiras, termina por apresentar esse percentual de FM interessadas em formações na área. Esse resultado reforça mais uma vez a necessidade de ações sistemáticas, institucionais e políticas na temática.

Considerações finais

Este capítulo buscou dialogar com os dados produzidos no âmbito de uma política pública nacional voltada à Educação Infantil - o ProLEEI - a partir do que denominamos “mapa de acolhimento de crianças migrantes”, construído com base em informações provenientes de 210 municípios do interior do estado de São Paulo. A análise desse material permitiu evidenciar que as formas pelas quais a migração e a miscigenação decorrentes dos deslocamentos populacionais são compreendidas no contexto educacional brasileiro ainda se encontram fortemente atravessadas pelo mito da democracia racial, historicamente sedimentado desde o período pós-abolição.

O conceito de democracia racial, formulado por Gilberto Freyre, continua a reverberar no imaginário social brasileiro, produzindo a percepção de que as diferenças raciais, culturais e territoriais se manifestam de maneira amena, pouco conflituosa e desprovida de tensões estruturais. Como efeito desse imaginário, observa-se a pasteurização das infâncias, a universalização da experiência infantil e o consequente apagamento dos territórios como espaços de pertencimento, memória, história e produção cultural. As diferenças, quando reconhecidas, tendem a ser enquadradas em categorias genéricas de diversidade - como tradições folclóricas, hábitos alimentares ou variações linguísticas - que, ao invés de evidenciar desigualdades, contribuem para sua diluição e invisibilização. Nesse enquadramento, tornam-se pouco perceptíveis as barreiras efetivamente enfrentadas por crianças migrantes na Educação Infantil, bem como a relevância de

considerar seus contextos espaciais, territoriais e suas topogêneses na construção das práticas pedagógicas.

Os dados que compõem o “mapa de acolhimento” envolveram, por um lado, compreender como as Formadoras Municipais vinculadas ao LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil - percebem as barreiras enfrentadas por crianças migrantes no cotidiano das instituições educativas; por outro, mapear as ações pedagógicas de acolhimento e os contextos migratórios dos territórios refletidos nas escolas em que atuam. Para além de apresentar um panorama abrangente de um conjunto expressivo de municípios, esse mapeamento possibilita, em última instância, tensionar o próprio Programa enquanto política pública, abrindo caminhos para o diálogo com ações efetivamente promotoras de equidade e inclusão das crianças migrantes na Educação Infantil.

Os resultados indicam que uma parcela significativa das profissionais - 47,8% - não reconhece a existência de barreiras enfrentadas por essas crianças. Ainda assim, a maioria das respondentes identifica a presença de obstáculos, sobretudo de ordem alimentar, cultural e linguística. Nesse contexto, a metáfora do “feijão amargo”, elaborada por Lopes e Santiago, mostra-se particularmente fecunda para a análise. O feijão amargo simboliza o alimento - e, por extensão, o mundo - oferecido a um bebê migrante que não o reconhece, estranhando-o não apenas por seu sabor, mas por representar um universo que não o acolhe nem o compreende. Como questionam os autores: “[...] o que se passa quando um bebê recusa o feijão que lhe é estranho e, com ele, o mundo que não o reconhece?” (Lopes; Santiago, 2025a, p. 6).

O acolhimento das crianças migrantes e de suas especificidades exige a interlocução entre diferentes culturas e a construção de propostas pedagógicas fundamentadas no diálogo, o qual pressupõe horizontalidade na abordagem das diferenças. Quando a diferença é tratada de forma pejorativa, folclorizada ou estigmatizada, o diálogo não se efetiva; ao contrário, reproduz-se uma visão colonizadora que admite apenas aquilo que não tensiona a hegemonia das práticas instituídas. Nesse cenário, a diversidade

é tolerada desde que permaneça inoperante - isto é, desde que não desestabilize, não se movimente e não transforme. Não há, assim, fluidez, hibridismos ou trocas, pois o encontro é evitado. Contudo, o migrante é, por definição, um sujeito híbrido, atravessado pela fluidez dos deslocamentos, pela desterritorialização e pelos encontros. Nesse sentido, o migrante torna-se também o “feijão amargo” das professoras, na medida em que desestabiliza certezas, fratura ambientes hegemônicos e produz deslocamentos nem sempre desejados. Colocar a diferença no lugar inofensivo da diversidade pode, portanto, configurar-se como uma estratégia de manutenção da ordem.

Como consequência desse processo, as crianças migrantes tornam-se “órfãs do espaço” (Lopes; Paula, 2022), e as práticas pedagógicas tendem a esvaziar-se de pertencimento e territorialidade. Quando a educação das crianças é privada de espaços significativos que as representem, as perdas não se restringem às condições materiais de existência, mas atingem vínculos afetivos e simbólicos fundamentais. Os órfãos do espaço não se definem apenas pela ausência física de determinados lugares, mas pela ruptura das continuidades espaciais que sustentam a vida cotidiana, o pertencimento e a produção de sentido. A perda do espaço é, portanto, relacional e simbólica, comprometendo a forma como os sujeitos se situam no mundo e elaboram suas experiências. Pensar as crianças migrantes como órfãs do espaço implica reconhecer que as perdas espaciais na infância produzem efeitos duradouros, uma vez que os espaços vividos nesse período operam como referências fundantes da experiência humana.

A noção de topogênese, acionada por Lopes e Santiago (2025a), contribui para elucidar o espaço como plano genético do desenvolvimento humano, no qual as experiências vividas em diferentes territórios tecem consciências, identidades e relações sociais. Sob essa perspectiva, a infância é compreendida como profundamente espacializada, e a migração implica perdas, rupturas e reorganizações das vivências espaciais. Nesse contexto,

as instituições de Educação Infantil podem tanto atuar como espaços produtores de orfandades espaciais quanto constituir-se como territórios privilegiados de acolhimento das populações migrantes - ainda que, como evidenciam os dados do mapa de acolhimento, nem sempre estejam preparadas para reconhecer e valorizar as vivências espaciais, culturais e linguísticas que essas crianças carregam consigo.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento - entendido como a possibilidade de compreender e ser compreendido -, as pesquisas têm indicado a necessidade de uma pedagogia intercultural (Santiago; Infantino; Lopes, 2025). Essa abordagem representa um paradigma desafiador, sobretudo por exigir o rompimento com a ideia de uma infância universal e com modelos pedagógicos fechados e unívocos. A perspectiva intercultural pressupõe o estabelecimento de relações entre culturas e a construção de formas de convivência com a alteridade capazes de potencializar encontros, trocas mútuas e processos de pertencimento. Nessa chave, as ações de acolhimento das crianças e famílias migrantes - assim como a própria organização institucional da creche - podem ser compreendidas como processos de integração que envolvem transformações recíprocas entre escola e famílias.

No âmbito do mapa de acolhimento produzido no interior do LEEI, observou-se a existência de iniciativas pessoais e institucionais locais voltadas ao acolhimento; entretanto, ainda se está distante de uma proposta efetivamente intercultural e comprometida com as especificidades das crianças migrantes e de suas famílias. Como ação possível no interior do Programa, destaca-se a mobilização de debates que problematizem a noção de infância universal e tornem visíveis as múltiplas realidades vividas pelas crianças atendidas nos municípios que integram o interstício do LEEI na UFSCar. A visualização desses cenários, articulada a uma perspectiva multicultural na formação promovida pelo Programa, pode contribuir para a construção de um olhar mais atento, ético e comprometido com essas realidades e suas necessidades. Ademais, o trabalho com a literatura infantil - eixo

central do Programa - pode tornar-se um potente dispositivo formativo, desde que articulado a narrativas mais representativas e a espacialidades mais amplas e plurais.

Encerramos este capítulo implicadas com a urgência de um acolhimento efetivo e mobilizadas a agir a partir do interior da própria política pública, apostando na construção de momentos formativos que posicionem a educação de crianças migrantes como uma das centralidades do Programa. Trata-se, portanto, de afirmar a Educação Infantil como espaço de pertencimento, encontro e humanização, capaz de reconhecer e acolher as múltiplas infâncias que atravessam os territórios educativos contemporâneos.

Referências

BELLASCUZA, N. M.; PEROZA, M. A. R. de; IENK, T. A invisibilidade das crianças migrantes e seu acesso à educação nas pesquisas. *In*: Reunião nacional da ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais...** Manaus: ANPED, 2023.

BRASIL. **Orientações para a atenção a criança e adolescentes migrantes internacionais e suas famílias no âmbito do sistema único de assistência (SUAS)**. [livro eletrônico]1. ed. Brasília, DF: UNICEF, 2025. Disponível em: https://mds.gov.br/web/arquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/SUAS/Arquivos/Orientacoes_para_a_atencao_a_crianças_e_adolescentes_no_SUAS.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS S. S. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023. **OBMigra**, 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V. de. "Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de becos." **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 23, p. 1-10, jan.-

dez. 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/42145>. Acesso em: 12 dez. 2025.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V. de. Órfãos de espaço. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora**, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37030>. Acesso: 20 nov. 2025.

LOPES, J. J. M.; SANTIAGO, F. Feijão amargo: como a Educação Infantil olha para as crianças migrantes? Reflexões sobre infâncias espacializadas e topogêneses. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-22, 2025^a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/105720>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MARTINS, J. A. V. A produção acadêmico-científica da Educação sobre as imigrações no contexto da Educação Infantil. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 50, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18214>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa. Ponta Grossa**, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 jan. 2026.

PASTORE, M. D. N.; HARTMANN, L. Escuta de crianças deslocadas como sujeitos de direito em Moçambique e Brasil. **Linhas Críticas**. Dossiê: Escuta e participação nas pesquisas com (sobre) crianças. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202350651>. Acesso em: 29 dez. 2025.

PEREIRA, Artur Oriel. **“Gente, olha minha amiga”: migração e interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras na educação infantil paulistana**. Tese (Doutorado em Direitos e outras Legitimidades) - Programa de Direitos e outras Legitimidades. Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2024.

RIBEIRO, T. P. B.; SOUZA, J. M. P. de. Escolarização de crianças migrantes e refugiadas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 105-121, abr./jun. 2025.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22594>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SANTIAGO, F. Crianças migrantes dos países africanos na Educação Infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1–25, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872022000100202. Acesso em: 12 dez. 2025.

SANTIAGO, F.; INFANTINO, A.; LOPES, J. J. M. (Palavras que anunciam as vidas outras: quando diferentes territórios se encontram na educação infantil. **Educação**, 50(1), e60/1–23, 2025b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/90559>. Acesso em: 03 dez. 2025.

3. Migración e infancias: algunos retos en México

Javier Zavala Rayas

Georgina Lozano Razo

Luis Fernando Copertari Isaacson

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán medidas de protección especial de derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, alimentario, psicológico, físico, discapacidad, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o apatridia, o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, u otros que restrinjan o limiten el ejercicio de sus derechos (México, 2014, p. 24-25).

Migración

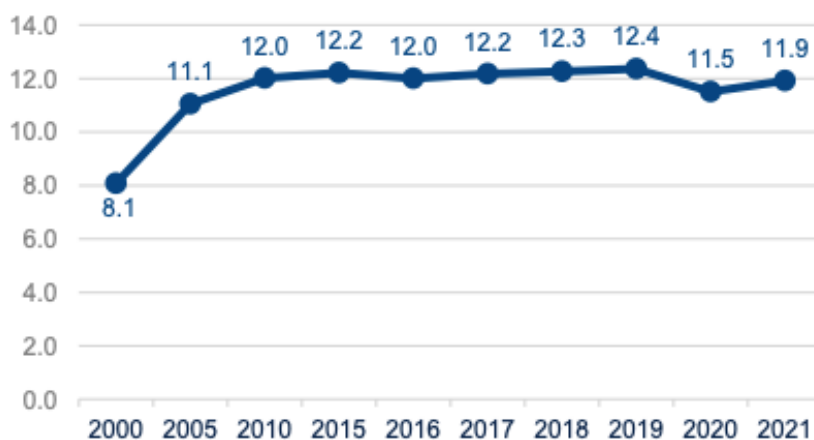
La migración es una de las características que acompañó y acompaña a la humanidad, a través de la historia, encontramos descritos procesos migratorios que van desde la conquista de nuevas tierras, catástrofes naturales, búsqueda de oportunidades que no encuentran en sus lugares de origen, entre otros; en épocas recientes, en términos generales se migra por la necesidad de encontrar una mejor calidad de vida, ya que en ocasiones en los lugares de origen, se tienen escenarios que no son seguros para las familias, no brindan las condiciones de crecimiento y satisfactores de las necesidades de quienes optan por migrar, y en el caso de las infancias y adolescencias migran solas(os) o acompañadas(os) con las diversas implicaciones que trae consigo migrar.

Habitualmente en décadas recientes, las causas por las cuales las diferentes poblaciones se ven en la necesidad de migrar, suelen ser similares, los contextos de origen no proporcionan las condiciones para que las personas alcancen la plenitud de calidad de vida, satisfagan las necesidades de una vida digna y se vulneran reiteradamente los derechos humanos; la pobreza, exclusión social y falta de oportunidades entre otros llevan a que las personas migren; de acuerdo a cifras de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2025), para el año 2024, había en el mundo cerca de 304 millones de personas que habían tenido que migrar de su país de origen (imaginemos la cantidad de personas que hay si se incluyen las migraciones internas), esta cifra nos lleva a plantearnos múltiples cuestionamientos en cuanto a necesidades, dificultades y situaciones que requieren atención. Es decir, de acuerdo con Martínez, Huacuz, Mojica y Moctezuma (2024) es un proceso cambiante, heterogéneo que tiene repercusiones en diferentes ámbitos de la vida.

Migración internacional

En México, por ser vecino de los Estados Unidos de América, se tienen enormes flujos migratorios, ya sea de connacionales que migran de manera legal y éste proceso de migración legal descrito entre otros por Durand (2007) se inició “formalmente” a principios de la década de los cuarentas del siglo pasado con el programa bracero (1942-1964), que consistió en contratar campesinos mexicanos para suplir la mano de obra en los campos agrícolas durante la segunda guerra mundial; aunque la tradición migratoria es más añeja; debemos mencionar que la migración ilegal a los campos agrícolas del vecino país del norte, sigue, y son de los sectores de mayor incidencia migratoria ilegal. Cabe señalar que la migración ilegal de connacionales es constante y se insertan laboralmente en los ámbitos agrícolas, construcción y servicios (ver gráfico 1. Número de migrantes mexicanos en los Estados Unidos).

Gráfico 1. Migrantes mexicanos en los Estados Unidos 2000-2021.
Millones



Fuente: Anuario de Migración y Remesas (México, 2022).

En términos generales, la migración de mexicanos hacia Estados Unidos de América, hasta la década de los 2000, era fundamentalmente realizada por hombres, con el transcurrir de los años, las mujeres se fueron integrando a estos procesos migratorios, con diversas repercusiones en los ámbitos de salud mental y educación por mencionar dos que consideramos importantes, teniendo en las infancias y adolescencias que se quedaban en nuestro país repercusiones en diversos ámbitos, algunas investigaciones que describen las alteraciones en diversos escenarios como los ya mencionados, además de las repercusiones en las madres que se quedaban en México como jefas de familia. Por otro lado, en la década de los 2000, nuevamente tuvo un incremento de flujos migratorios de mexicanos hacia Estados Unidos (Cota, 2013).

En México, podemos describir que la migración en algunas comunidades suele percibirse como parte de la cultura, tenemos regiones o estados del país con alta incidencia migratoria históricamente, los estados de Michoacán, Zacatecas y Guanajuato son los ejemplos más claros, llegar solo al término de la educación

básica (novenio grado) y migrar, empleando las redes de apoyo - familiares y amigos que ayudan a quienes migran hasta que logran la incorporación laboral en los lugares de destino final-. Es necesario reflexionar sobre las potenciales repercusiones en las trayectorias escolares, ya que, de acuerdo a la literatura, el uso de las remesas en general se emplea para satisfacer necesidades básicas, salud y educación (Canales; Montiel, 2005; Conapo, 2005). Por otro lado, tenemos que en si la migración de los padres (ya sea mamá o papá, o ambos), puede influir en diversos aspectos psicosociales como el rendimiento académico, y la salud mental en general de los hijos que se quedan, sobre todo en las infancias y adolescencia, ya que se modifican los roles y dinámicas familiares generalmente.

En la administración del presidente estadounidense Biden (2021-2025)¹, se planteó el programa DACA (*Deferred Action for Childhood Arrivals*), que esencialmente permitía que estudiaran y trabajaran sin ser deportadas/os quienes fueron llevados por sus padres migrantes siendo niñas/os, también se le conoció como *dreamers*, otro aspecto fue que se hubieran incorporado al ejército estadounidense. Esta política cambió y en la actualidad, hay ausentismo escolar en todos los niveles por el temor a ser deportados, las familias dejan de enviar a sus hijas e hijos a las escuelas, ya que en ocasiones se hacen redadas por las autoridades estadounidenses en las cercanías de centros escolares con estudiantes latinos indocumentados, arrestando tanto a madres/padres de familia como a estudiantes e iniciar procesos de deportación.

A pesar de algunas propuestas que se perciben como favorables para los migrantes, las políticas públicas implementadas por el sistema migratorio estadounidense (y en el caso de México, siguiendo “recomendaciones” del gobierno vecino del norte), ejercen violencia sistemática legal y estructural, no se garantizan

¹ “Preserving and fortifying deferred action for childhood arrivals” Memorandum. The American Presidency Project, 2021. Disponible en: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/memorandum-preserving-and-fortifying-deferred-action-for-childhood-arrivals-daca>.

los derechos de los menores y las infancias plasmados en acuerdos internacionales - en general contra las y los migrantes -, como lo describen Caswell y Ruhes-Navarro (2023), se registra desde la administración Reagan hasta la actualidad, donde la protección de las infancias en particular, es lo menos importante, ya que hay separación de familias, se incrementa la vulnerabilidad con sentimientos de transgresión de las leyes enfáticamente señalados por las autoridades migratorias y con inadecuada representación legal, todo ello como una táctica para intimidar a los migrantes en general, aunque suele hacerse referencia que importan las infancias, particularmente.

El estigma o señalización de las poblaciones migrantes, sobre todo aquellas que no lo hicieron de manera legal, suele haber una precarización en las condiciones de vida en general, el estatus de migrante es una condición que difícilmente se modifique, las oportunidades de mejora en la calidad de vida o de acceso a mejores ofertas laborales suelen ser más complicadas, lo que nos lleva a reflexionar sobre los procesos de socialización que se realizan con los pares y entornos familiares, suelen ser dentro de los círculos sociales con los iguales; actualmente, la tecnología permite una interacción en tiempo real y la comunicación constante permite que haya un mantenimiento de las relaciones sociales con las comunidades de origen, es un no dejar de “estar” simbólicamente en un lugar que ya no se está, pero limita la integración en el espacio geográfico en el que se encuentra, haciendo cada vez más compleja la integración a los nuevos entornos.

Ser vecino del país que mayor índice en la recepción de migrantes en el mundo, posiciona a México, como uno de los países que son expulsores de migrantes, tránsito de migrantes hacia EUA, recepción de deportaciones de mexicanos con estatus de ilegales en el vecino país y de otras nacionalidades (ver, como ilustración, la imagen 1 de una caravana con migrantes centroamericanos), con múltiples y diversas implicaciones en ámbitos que implica a las familias, servicios de salud, empleos, educación, entre otros. Podemos describir por ejemplo, que en la ciudad de Tijuana, Baja

California, ciudad que registra el cruce fronterizo con la más alta incidencia de cruce de personas en el mundo, entre el 2015 y 2016 llegó una caravana de migrantes haitianos que deseaban recibir asilo en los Estados Unidos. Dicho programa de asilo finalizó y entre 3,000-3,500 de ciudadanas/os haitianos (según las cifras oficiales), se quedaron a radicar en esa ciudad, en la que el gobierno municipal les permitió establecer una colonia y a la que hubo que dotar de servicios básicos. Incluida la educación, con sus implicaciones por la barrera del idioma².

Imagen 1. Migrantes centroamericanos en caravana



Fuente: Wikimedia Commons, 2018.

En los últimos años, las nacionalidades de quienes pretenden cruzar la frontera norte de México se han diversificado, teniendo migrantes de origen africano como Senegal, Marruecos, y de Asia central, como Uzbekistán, antes era prácticamente imposible tener

² Para mayor información sobre las magnitudes e importancia de la migración haitiana en México consultar el artículo de prensa titulado: La Villa Haitiana, un espacio para migrantes en la mayor frontera del norte de México. Disponible en: <https://www.swissinfo.ch/spa/la-villa-haitiana,-un-espacio-para-migrantes-en-la-mayor-frontera-del-norte-de-m%C3%A9xico/87648890>.

estas nacionalidades. Además de latinoamericanos, era “común” migrantes de la India, China, y otras nacionalidades de Asia-pacífico; lo que indica que los migrantes en el mundo, son cada vez más, no se tienen las condiciones de lograr una vida plena en sus países de origen y generalmente las migraciones son desde el sur-global.

Vulnerabilidad

Las personas que pertenecen a grupos vulnerables, suelen estar en más de uno de ellos, ello hace más complicada su realidad e incrementa la incertidumbre en diversas circunstancias, en el fenómeno de la migración - ya sea interna o internacional -, además de las vicisitudes del propio migrar, se incrementa una condición de vulnerabilidad más, lo cual hace más difícil el proceso; describamos a las niñas, pertenecen a los grupos vulnerables de las mujeres, infancias y además migrantes, sin omitir la posibilidad de ser indígena, o con alguna capacidad diferente.

Quienes padecen de una discapacidad - no solo las infancias -, se añade un elemento más a las dificultades en el proceso migratorio, ya sea de tránsito o de llegada al destino, ya que hay algunos aspectos que en ocasiones pasan desapercibidos, como una discapacidad visual, ya que en ocasiones es algo poco perceptible, no tan diferente algún aspecto con discapacidad intelectual, ya que no hay diagnósticos, ya sea por la ausencia de profesionales en sus lugares de origen, la no atención por parte de los padres, e incluso la falta de recursos económicos para la atención de las mismas. Reyes (2025), menciona que la atención a la discapacidad motriz, es quizá la de mayor atención, puesto que se adecúan espacios para hacer más accesibles los espacios, pero lamentablemente en México, no se brinda atención a quienes migran y es una de las mayores carencias del sistema en el tema migratorio (añadimos, que son entre otras muchas más), describiendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, establece en su artículo 11 que los estados deben garantizar la protección de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 2025) advierte que las mujeres y las niñas en situación de movilidad, son más vulnerables, ya que algunas viajan con hijas/os, algunos con enfermedades, embarazadas (incluso con embarazos de alto riesgo), por lo que hace más complicada su situación, y sus necesidades y requerimientos en el tránsito hacia los lugares de destino, requiere más necesidades.

Infancias y migración

También tenemos infancias de retorno, hijos de migrantes mexicanos que han sido deportados o regresan a sus lugares de origen por las duras políticas migratorias actuales en los Estados Unidos de América, muchas niñas y niños, es la primera vez que están en México, algunos no hablan el idioma materno de sus padres y las dificultades para integrarse en el ámbito educativo es sumamente complejo. Jensen y Jacobo-Suárez (2019) mencionan que había aproximadamente 600.000 estudiantes con las características descritas anteriormente. Tacelosky (2021) describe las dificultades de adaptación lingüística en estudiantes de retorno en nivel educativo básico (séptimo-noveno año escolar), ya que tienen que adecuarse al español en el lenguaje académico, y la mayoría de las ocasiones lo empleaban solo para comunicarse intrafamiliarmente, incluso describe algunos casos cuando las infancias regresaban al sistema escolar en Estados Unidos, era nuevamente lo complejo de volver al inglés para comunicarse en el ámbito académico.

Por otro lado, tenemos que las cifras más actuales de acuerdo al blog de derechos de la infancia³ en el año 2024 entre los meses enero a abril, fueron repatriados principalmente a Guatemala, Honduras y El Salvador 2,065 menores de 0 a 17 años siendo el 36.3

³ <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/11/ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-en-mexico-a-abril-de-2024/>

% mujeres y 63 .7 % hombres y en el mismo periodo del año 2023, se repatriaron 2,037 personas, debemos mencionar que en estos años, las políticas públicas respecto a los migrantes de paso por México, fueron más estrictas por la petición del gobierno de los Estados Unidos, teniendo como primer filtro para las personas que pretendían llegar a la frontera Norte de México, con la intención de llegar a los Estados Unidos.

Es necesario describir que, en México, tanto en la frontera norte como la frontera sur, existe la migración de las infancias no acompañadas, algunos pretenden cruzar la frontera hacia Estados Unidos, otros son repatriados, y también los que vienen en las denominadas caravanas, buscando el sueño de asilo político. Cabe mencionar que desde principios de la década del 2010⁴ el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), describía el fenómeno migratorio de las infancias migrantes no acompañadas, fenómeno que se acrecentó en las décadas subsecuentes, con sus implicaciones más amplias tanto en los países de tránsito como de acogida o destino final.

Es factible que estas infancias no acompañadas e incluso las acompañadas, sufran diversos tipos de violencia en el trayecto migratorio: laboral, física, psicológica, sexual, discriminación, entre otras, lo que indudablemente tendrá afectaciones psicosociales de quienes la(s) padecen, desesperanza, depresión, adicciones e incluso pensamientos suicidas; situaciones que no necesariamente se modifican al llegar al lugar de destino, que pueden sufrir situaciones en las que los derechos de las infancias y adolescencias no sean respetados, y puedan padecer detenciones arbitrarias, discriminación, negar asilo, y las esperanzas de una vida mejor se desvanezcan.

Es necesario hacer referencia que los protocolos de protección a las infancias y de derechos humanos sean realmente eficientes, que las instancias correspondientes los lleven a cabo, ya que

⁴ ACNUR, *Niños en fuga: niños no acompañados que huyen de Centroamérica y México y la necesidad de protección internacional*, Washington, ACNUR, 2013.

habitualmente se trasgreden esos derechos, y las infancias padecen situaciones que podrían evitarse, y esas repercusiones psicosociales no permitirán un desarrollo pleno de quienes padecen ese tipo de situaciones.

De acuerdo con Anghel, Fauser e Boccagni (2019), existen algunos cambios en aspectos culturales, sociales de la vida cotidiana en los migrantes de retorno, que aunque parezcan imperceptibles van generando cambios en los lugares de origen, modificando paulatinamente los entornos, estructuras sociales, participación en la toma de decisiones de los integrantes de las familias, es decir, la migración modifica sistemáticamente algunos valores culturales, formas de interacción en las dinámicas familiares, se tiene una perspectiva diferente de las tradiciones, costumbres, entre otras más; obviamente sucede más perceptiblemente en contextos de alta incidencia migratoria, y comunidades con índices de población baja.

En el ámbito de la migración interna, tenemos que específicamente la llevada a cabo por jornaleros agrícolas -debemos mencionar que es uno de los procesos migratorios más complejos por las características idiosincráticas de quienes migran, además de ser en lo general grupos vulnerables-, se tienen identificados dos grandes grupos de migrantes con características especiales de marginación histórica, los indígenas y quienes van de zonas agrícolas por temporadas (cosecha, cuidado y cultivo) y que muchos van con las familias enteras, lo que implica necesidades como: vivienda, servicios y educación para las infancias, labor que se hace más compleja, ya que algunos de estos grupos indígenas, no hablan castellano y están lejos de sus lugares de origen, y es prácticamente imposible que se encuentren docentes que hablen además del castellano, esas lenguas originarias y sea prácticamente imposible implementar los servicios de educación a la población.

En México, para el año 2022, de acuerdo a los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), alrededor de 257,000 jornaleros agrícolas son menores de 18 años, y específicamente para las niñas, niños y adolescentes

menores de 15 años son aproximadamente 92,000 jornaleros agrícolas que no asisten a la escuela, y el 89.5% no termina la educación básica (novenio grado), lo que contradice la ley federal del trabajo, que los menores de 17 años, solo pueden trabajar legalmente solo al término de su educación básica, que en teoría es obligatoria. Lamentablemente la realidad es otra, de acuerdo a Solano (2024) menciona que de acuerdo a datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, México), existen entre 279, 000 y 326,000 niñas y niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes sin acceso a la educación, debido a las carencias económicas, desconocimiento de sus derechos, como el acceso a la educación, ente otros, se quedarán sin estudios al menos de educación básica.

Aunado a las dificultades por no contar con docentes que tengan las características de ser bilingües, para la educación de las poblaciones indígenas existen condiciones que no se satisfacen, los empleadores deben construir espacios dignos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, situación más alejada de la realidad, ya que por la distancia de los campos agrícolas de los centros urbanos, se hace más difícil la supervisión de la implementación de las políticas públicas obligatorias.

Aunado a la precarización laboral, la demandante actividad física en las labores del sector agrícola en el campo mexicano, ya que la automatización es poco habitual por el alto costo de la maquinaria, una de las características de esas poblaciones jornaleras agrícolas se reflejan de acuerdo con el Coneval que más del 51 % de las mujeres trabajadoras agrícolas, son madres, ampliando la carga de trabajo en labores domésticas y de cuidados infantiles, que en ocasiones se ven madres con hijos menores de un año en sus espaldas cuando laboran, o hermanos pequeños al cuidado de los bebés en los costados de los campos agrícolas, y en ocasiones los bebés solos con el potencial riesgo de sufrir una picadura o mordedura de animales ponzoñosos; y lamentablemente se tienen registros de este tipo de situaciones en diferentes contextos. Los jornaleros agrícolas, están dentro de la

clasificación de población en pobreza extrema, en la que los niveles de desnutrición, alfabetización y discriminación, hace prácticamente imposible salir de esas realidades que viven, y prácticamente perpetuando su condición de vulnerabilidad y las poblaciones indígenas generalmente son parte de este círculo.

Uno de los aspectos en los que repercute las condiciones descritas anteriormente es en la adquisición de la canasta básica (mínimo de alimentos), ya que los ingresos no permiten satisfacer siquiera esas necesidades, lo que lleva a una vida precaria, carente de condiciones para un desarrollo físico plena, se comentó la desnutrición, pero algunas consecuencias serán no alcanzar el crecimiento adecuado acorde a la edad, más propensos a enfermedades por la falta de nutrientes que no fortalecen el sistema inmune. Por otro lado, tenemos que la occidentalización de algunos hábitos alimentarios, alejan a las comunidades del consumo de alimentos de origen natural, que se encuentran en el entorno y son saludables, debemos mencionar que, en México, se encuentran localidades que tiene el mayor consumo de bebidas gaseosas más alto per cápita del mundo; y en consecuencia, el mayor índice de muertes relacionadas con la diabetes mellitus.

El trabajo infantil está penado legalmente, pero en los campos agrícolas, al estar habitualmente fuera de las comunidades rurales, hace difícil la fiscalización, además de las necesidades de las familias para completar los requerimientos de alimento y otras necesidades, lleva a que las infancias se inserten laboralmente, y además suelen precarizarse aún más los salarios, ya que por las condiciones físicas, el trabajo realizado, no alcanza las metas del día, como ejemplo podemos mencionar que les pagan en la cosecha de tomate (jitomate) una cantidad por recipiente llenado y llevado a los contenedores (alrededor de 0.30 centavos de dólar actualmente), suelen ser 17 a 19 kilos por recipiente y las niñas y niños, no pueden llevar esos pesos, lo que además de extenuante el esfuerzo físico, los ingresos serán precarios.

Habría que estudiar las repercusiones en la salud de la piel de los jornaleros agrícolas, ya que es prácticamente imposible que

empleen bloqueadores solares, y la naturaleza de su trabajo en la mayoría de los escenarios, son bajo el sol sin posibilidad de encontrar una sombra que les proteja, las infancias no son ajenas a estas condiciones ambientales.

A manera de conclusión/reflexión

El artículo 89 de la nueva Ley General de niñas, niños y adolescentes publicada en 2014 a la letra dice:

El presente capítulo se refiere a las medidas especiales de protección que las autoridades deberán adoptar para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, acompañados, no acompañados, separados, nacionales, extranjeros y repatriados en el contexto de movilidad humana. Las autoridades de todos órdenes de gobierno deberán proporcionar, de conformidad con sus competencias, los servicios correspondientes a niñas, niños y adolescentes en situación de migración, independientemente de su nacionalidad o su situación migratoria [...]

El principio del interés superior de la niñez será una consideración primordial que se tomará en cuenta durante el procedimiento administrativo migratorio al que estén sujetos niñas, niños y adolescentes migrantes, en el que se estimarán las posibles repercusiones de la decisión que se tome en cada caso (Mexico, 2014, p. 71-72).

En tanto el Instituto Nacional de Migración determine la condición migratoria de la niña, niño o adolescente, el Sistema Nacional DIF o sistema de las entidades, según corresponda, deberá brindar la protección que prevé esta Ley y demás disposiciones aplicables. El principio del interés superior de la niñez será una consideración primordial que se tomará en cuenta durante el procedimiento administrativo migratorio al que estén sujetos niñas, niños y adolescentes migrantes, en el que se estimarán las posibles repercusiones de la decisión que se tome en cada caso. Como describimos en el presente escrito, parece que es letra muerta, ya que, en lo general, se vulneran los derechos de las infancias y adolescencia, ya que hay separación de familias, tergiversa las acciones de deportación modificando el discurso con

conceptos como: “menores con oficio de salida definitiva” menores devueltos” entre otros, la Red por los Derechos de la Infancia en México menciona que en 2023 fueron alrededor de 6 mil 548 casos de este tipo.

Nos topamos ante situaciones que hacen que las infancias y adolescencias reciban educación, por un lado tenemos que por las condiciones socioeconómicas que enfrentan las familias y tienen que involucrarse todos los integrantes para satisfacer en la medida de las posibilidades las necesidades más apremiantes, sin la posibilidad de desarrollarse en el ámbito educativo, tanto por la falta de oportunidades por la no implementación de las políticas públicas que deberían los empleadores brindar, la marginación de los grupos indígenas y jornaleros agrícolas, sin que necesariamente se excluyan a poblaciones de centros urbanos y también les falten oportunidades para su formación académica de calidad.

Por otro lado, tenemos a los migrantes de retorno que tendrían la posibilidad de insertarse en las escuelas, pero por razones lingüísticas, se dificulta probablemente la comprensión de lo que se enseña en las aulas. Tenemos grandes retos y oportunidades de poder llevar a cabo estrategias que abarquen todas las posibilidades de que las dificultades que se presenten se puedan integrar a los migrantes de retorno en los procesos educativos a la mayoría de las niñas, niños y adolescentes.

Desde nuestra perspectiva, sería enriquecedor para todas(os) la integración que promueva el entendimiento intercultural para mejorar las interrelaciones entre estudiantes con o sin experiencias migratorias, coadyuvaría a ampliar los conocimientos, visión o perspectivas de vida, enriquecimiento de vocabulario, culinario, entre otros muchos más; capacitación de profesoras y profesores en pedagogía intercultural para manejar adecuadamente las actividades escolares en general.

En ocasiones, la compleja noción de hogar lo diverso del concepto de hogar en el contexto latino, puede ser “ambiguo”, ya que si se contrasta meramente como un espacio seguro, para algunas infancias migrantes el hogar está lleno de desafíos sociales

y económicos, violencias tanto en el interior de las familias como sociales, lo que lleva a cuestionar la dicotomía simplista de hogar versus lejanía del hogar, el hogar descrito como un sitio de conflicto e inestabilidad, mientras que los viajes lejos del hogar significan oportunidades y en ocasiones esperanza, en lugar de solo peligro. Las historias de infancias donde no tienen hogar o es inestable, enfatizando en sus roles más activos en el ámbito económico, siendo parte de quienes proveen o ayudan económicamente, mientras buscan pertenencia aún en circunstancias difíciles, incluso desesperanzadoras.

Lo anteriormente descrito, no debe pasar desapercibido, son realidades que requieren y merecen acciones reales, que las políticas públicas no queden solo en el papel, que se cumplan y lleven a cabo; tenemos una enorme responsabilidad con las infancias, independientemente de su lugar de origen, aunque hicimos énfasis en nuestro escrito sobre el fenómeno migratorio, no es descartable que esas realidades, al menos en parte, se reproduzcan en diversos escenarios a lo largo y ancho de nuestra América Latina y otros contextos con algunas similitudes de carácter económico, social, cultural.

Se requiere un trabajo coordinado entre el sector gubernamental, privado y ONG's, que faciliten el adecuado funcionamiento de las políticas públicas, convenios y tratados internacionales de la protección de los derechos de las infancias en todos los ámbitos, que permitan un pleno desarrollo, la labor sería titánica, y se necesita de un compromiso máximo, que suponemos prácticamente imposible, ya que las necesidades de los países Latinoamericanos, están en otro orden de ideas, algunos con las imposiciones de gobiernos extranjeros, exigencias de implementación de políticas más allá de sus fronteras que laceran a los pueblos, y las repercusiones son más habituales en los grupos vulnerables, los que son más débiles, ya que no se hacen o no les permiten ser escuchados, desconocen generalmente cuáles son sus derechos. Consideramos clara y lamentablemente el ejemplo de las infancias en Gaza.

Específicamente en México, hay una situación de violencia social que en algunos contextos hace complejo el pleno desarrollo de las infancias, se cancelan clases por falta de docentes, ya que en ocasiones la delincuencia organizada extorsiona a los docentes rurales principalmente, en una comunidad del estado de Zacatecas, en el período vacacional de invierno un grupo de la delincuencia organizada, “se instaló” en una escuela, afortunadamente solo estuvieron tres días, antes del reinicio de las actividades escolares.

Sabemos que es complejo y difícil de abordar el fenómeno migratorio, de las infancias y de la educación por sí mismos y de manera independiente, pero no se descarta que algunas acciones puedan ser efectivas involucrando a la sociedad civil, con la orientación de profesionales en intervención comunitaria con asesoría de grupos interdisciplinarios, será una tarea titánica, pero con la participación colectiva no es imposible, serán procesos lentos, con metas a mediano o largo plazo, hay y habrá obstáculos difíciles de sortear, pero con la tenacidad y el compromiso social deberán alcanzarse los objetivos planteados.

Referencias

- ANGHEL, R.; FAUSER, M.; BOCCAGNI, P. (eds). **Transnational return and social change. Hierarchies, identities and ideas.** Anthem Press, 2019.
- CANALES, A.; MONTIEL, I. I. **El papel de las remesas en la dinámica económica de los hogares en México.** Centro de Estudios de Población, Universidad de Guadalajara, 2005.
- CASWELL, L.; RUEHS-NAVARRO, E. Unaccompanied undocumented immigrant children and structural and legal violence of the US immigration system: A view from children advocated. p.156-174. In: JOSIOWICZ, A.; CORONADO, I. (Ed.) **Children crossing borders: Latina American childhoods.** The University Arizona Press. 2023.

CECIG - Centro de Estudios en Cooperación Internacional y Gestión Pública A. C. **Instituto para las mujeres en la Migración, A.C. (IMUMI) y la Red Mesoamericana Mujer, Salud y Migración (RMMSyM)**. Disponible en: <https://imumi.org/wp-content/uploads/2025/06/Informe-alternativo-al-Estado-mexicano-sobre-la-situacion-de-las-mujeres-en-contextos-de-movilidad-humana-2025-ante-el-Comite-CEDAW.pdf> 2025. Acceso en: 4 ene. 2026.

CONAPO – Consejo Nacional de la Población. **La nueva era de las migraciones**. México. 2005.

COTA, J. Migración de retorno, niveles educativos y desarrollo socioeconómico regional de México. **Estudios sociales**, v.21, n.42, p. 55-85, 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018845572013000200003&lng=es&nrn=iso. Acceso en: 10 ene. 2025.

DURAND, J. El programa bracero (1942-1964) un balance crítico. **Migración y Desarrollo** v.9, p. 27-43, 2007. Acceso en: 10 ene. 2025. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000902.pdf>. Acceso en: 25 dic. 2025.

JENSEN, B; JACOBO-SUÁREZ, M. Integrating American-Mexican students in Mexican classroom. **Kappa Delta Pi Record**, v. 55, n.1 p.36-41, 2019. Disponible en: <https://doi.org/00228958.2019.1549439>. Acceso en: 10 ene. 2025.

MARTÍNEZ-RUIZ, D. *et al.* La migración desde la mirada de las infancias. Caso Michoacán. **Enseñanza e investigación en Psicología** 6 (Migración), 227-241, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.62364/cneip.6.2024.218>. Acceso en: 10 ene. 2025.

MÉXICO. Cámara de los diputados del H. Congreso de la Unión. **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf> 2024. 2014. Acceso en: 4 ene. 2026.

MÉXICO. Secretaria de Gobernación. **Anuario de Migración y Remesas**. México, 2022.

ONU - Organización de las Naciones Unidas. **Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano**. 2025. Disponible en: <https://www.un.org/es/>. Acceso en: 10 ene. 2025.

REYES, M. **Urgente visibilizar y atender situación de migrantes con discapacidad.** 2025. Disponible en: <https://www.uv.mx/prensa/general/urgente-visibilizar-y-atender-situacion-de-migrantes-con-discapacidad/>. Acceso en: 10 ene. 2026.

SOLANO, L. **Sin escuela cerca de 150 mil hijos de jornaleros agrícolas migrantes.** La jornada, 2024. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2024/07/13/politica/003n1pol>.

Acceso en: 10 ene. 2026.

TACELOSKY, K. Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. **Anales de antropología** v. 55, n.1, p. 49-57, 2021. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>. Acceso en: 10 ene. 2025.

WIKIMEDIO COMMONS. **Carava migrante en la Ciudad de México.** Wikimedia México, 2018: Disponible en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravana_Migrante_en_la_Ciudad_de_M%C3%A9xico_--_16.jpg/. Acceso en: 14 dic. 2025.

4. “Esse tem importância, esse não tem importância”: sujeições e transgressões de crianças migrantes haitianas e de segunda geração às normas da branquitude na Educação Infantil

Rosana da Silva Machado
Ana Claudia Delfini

Introdução

A intensificação dos fluxos migratórios internacionais nas últimas décadas tem produzido novos desafios para a Educação Infantil (EI) brasileira, especialmente em territórios urbanos marcados por desigualdades sociais e raciais históricas e por projetos de cidades que privilegiam determinadas presenças em detrimento de outras.

A presença de crianças migrantes haitianas e de segunda geração¹ nos espaços de EI tem tensionado, de modo ainda pouco explorado no campo educacional, as formas hegemônicas de compreender a infância, a diferença e o pertencimento em contextos marcados pelas diferenças, sejam elas raciais ou sociais. As instituições educacionais, que historicamente se organizaram a partir de referências eurocentradas e de uma noção abstrata de igualdade presentes no discurso de que “todos somos iguais”, enfrentam severos desafios com a chegada dessas crianças. Tais desafios não se restringem apenas aos aspectos pedagógicos, culturais ou linguísticos; mas, sobretudo, desvelam a atuação cotidiana da branquitude como norma silenciosa que regula

¹ Adota-se o conceito de migrante de segunda geração atribuído às crianças, filhos e filhas de migrantes haitianos, abrangendo tanto aquelas que nasceram no Brasil quanto aquelas que chegaram ao país ainda muito pequenas (Braga, 2019).

práticas, corpos, relações e as materialidades que compõem os espaços da EI.

Em razão dessa realidade, crianças migrantes e de segunda geração têm tensionado as concepções naturalizadas de infância, pertencimento e igualdade, ao evidenciar que suas experiências infantis são atravessadas, desde muito cedo, por marcadores sociais como raça, etnia, migração e classe (Cavalleiro, 2000; Machado, 2025). Longe de se constituírem como sujeitos neutros ou universais, essas crianças passam a ocupar posições racializadas no interior das instituições educativas (Alexandre, 2019), revelando a atuação incansável do racismo e dos privilégios da branquitude, como referência normativa que organiza práticas, relações e materialidades nos espaços de EI, e é nesse cenário que emergem experiências infantis atravessadas por processos simultâneos de sujeição e transgressão, acentuando a complexidade das infâncias migrantes no interior da EI.

O título deste capítulo - “Esse tem importância, esse não tem importância” - é inspirado em uma fala proferida por uma criança no contexto da pesquisa etnográfica que fundamenta este texto. Longe de ser uma enunciação ingênua, tal afirmação condensa percepções infantis sobre hierarquias, reconhecimentos e desvalorização de corpos, culturas e presenças lidas como diferentes no espaço educativo. Ao tomar essa fala como chave interpretativa, compreende-se as crianças não como sujeitos passivos dos processos sociais, mas como atores sociais capazes de interpretar, reproduzir e, por vezes, tensionar as estruturas de poder que atravessam seus cotidianos.

Este texto mostra uma síntese analítica de uma tese de doutoramento, desenvolvida por uma pesquisadora negra, intitulada *Sujeições e transgressões de crianças migrantes haitianas e de segunda geração às expressões da branquitude em um Núcleo de Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC* (Machado, 2025). A investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), na linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional, integrando as

atividades do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. Destaca-se que se trata de uma pesquisa de caráter pioneiro no âmbito do Programa de Pós-Graduação da instituição, ao articular, de modo inédito, os campos da infância, da migração, das relações raciais e da formação docente no contexto da EI.

Ao privilegiar a escuta das crianças, a observação das interações cotidianas e a análise das materialidades presentes no espaço escolar, a investigação buscou entender como crianças migrantes haitianas, de segunda geração e brasileiras vivenciam processos de sujeição e/ou transgressão às expressões da branquitude nas interações com seus pares e com as professoras.

Nesse percurso, constatou-se que a branquitude opera de forma difusa e amplamente naturalizada no cotidiano escolar, manifestando-se nas práticas pedagógicas, nos discursos docentes e nas relações entre as próprias crianças, produzindo invisibilidades, hierarquizações e processos precoces de racialização.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que as crianças haitianas, as de segunda geração e as brasileiras não se limitam a ocupar e aceitar posições hierárquicas de subalternidade. Por meio das tramas das culturais infantis, dos diálogos, negociações entre pares, interações e brincadeiras, essas crianças transgridem e deslocam as normas raciais instituídas, afirmando-se como sujeitos ativos e políticos no enfrentamento das ramificações do racismo presentes também nas culturas de pares. Nesse sentido, este texto busca contribuir para o debate sobre a EI em contextos migratórios e sobre os atravessamentos das relações étnico-raciais na infância, ao evidenciar que compreender as experiências das infâncias negras migrantes exige ir além das políticas de acesso e acolhimento.

Infância, raça e branquitude: fundamentos teóricos da pesquisa

Nas últimas décadas, os fluxos migratórios direcionados ao Brasil passaram a ser caracterizados, de modo crescente, pela migração Sul-Sul, acentuando a intensificação da chegada de

migrantes oriundos de países como Senegal, Congo, Angola, Haiti e Venezuela. Esse movimento redefine o perfil da migração internacional no país e expõe, de forma mais explícita, os atravessamentos raciais que historicamente estruturam as políticas migratórias e os processos de inserção social. No caso específico do Haiti, os deslocamentos migratórios intensificaram-se de forma expressiva a partir da década de 2010, em decorrência de crises políticas, econômicas, ambientais e humanitárias que marcam o país.

Na contemporaneidade, os processos migratórios caracterizados pela marginalização de povos africanos, caribenhos e oriundos de países do Oriente Médio incidem de modo significativo sobre as infâncias, alcançando crianças que migram em contextos de extrema pobreza, guerras, desastres ambientais e reiteradas violações de direitos, como ocorre com as crianças migrantes haitianas. Todavia, a catástrofe vivenciada no Haiti não deve ser compreendida como uma causa isolada, uma vez que a migração infantil se configura como um fenômeno de alcance global. Assim, os deslocamentos infantis em escala internacional não podem ser explicados por fatores fragmentados - como crises pontuais, conflitos armados ou eventos naturais -, mas precisam ser analisados à luz de determinações estruturais mais amplas, relacionadas às desigualdades históricas, às assimetrias geopolíticas e às dinâmicas do capitalismo global.

Tal perspectiva permite compreender a migração infantil como expressão de relações de poder racializadas, nas quais crianças negras e racializadas ocupam posições de maior vulnerabilidade, por serem negras e migrantes, exigindo leituras interseccionais que articulem infância, raça, classe e território (Delfini, 2011; Machado 2025).

No caso das crianças haitianas, foco deste estudo, ainda que tenham migrado acompanhadas por seus responsáveis, enfrentam contextos de exclusão, racismo, xenofobia, estigmatização e ausência de políticas públicas educacionais. Essa conjuntura vai ao encontro dos apontamentos de Bhabha (2014, p. 19), quando esta afirma que “a complexidade da migração infantil é uma história em

grande parte não contada e não analisada”, indicando uma lacuna que precisa ser tensionada.

Ainda nas palavras de Bhabha (2014, p. 19), a autora tece críticas ao analisar a ausência de políticas de acolhimento às populações migrantes, na “[...] medida em que as escolas, hospitais, locais de trabalho e lojas sofrem com a chegada massiva de migrantes nas cidades”. Já para os migrantes, esses novos contextos demográficos representam um mundo desconhecido, uma nova paisagem e um espaço onde, embora carreguem consigo suas marcas culturais, enfrentam o medo do desconhecido (Cassaniga; Assis, 2023). Se para os adultos tais contextos podem ser traumáticos, são piores para as crianças.

A presença de crianças nos fluxos migratórios desafia concepções adultocêntricas da migração e evidencia que a infância não pode ser compreendida como uma etapa neutra ou protegida das dinâmicas sociais mais amplas. Ao contrário, as crianças migrantes vivenciam de forma precoce processos de racialização, especialmente quando pertencem a grupos racialmente marcados, como é o caso das crianças haitianas. Seus corpos, línguas, práticas culturais e modos de estar no mundo passam a ser lidos a partir de hierarquias raciais que operam tanto no âmbito das políticas públicas quanto no cotidiano das instituições educativas, produzindo experiências diferenciadas de pertencimento e reconhecimento.

Nesse sentido, como afirmam Marchi e Sarmiento (2017, p. 961), “[...] a situação contemporânea das crianças migrantes dramaticamente documenta, a transição da sua normatividade dá-se pelo lado da exclusão e da desconsideração do seu estatuto de sujeito de direitos”. Essa exclusão revela a postura ambígua de países do Norte Global, muitos deles signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que, ao mesmo tempo que proclamam a centralidade da infância, operam pela negação simbólica e política dessas infâncias migrantes. No caso das crianças negras migrantes, tal processo se intensifica, pois são duplamente atravessadas por regimes de negação de direitos: pela

condição migratória associada a países historicamente empobrecidos e racializados e pelo racismo estrutural, que hierarquiza corpos e infâncias, produzindo formas específicas de vulnerabilização, subalternização e silenciamento no acesso à proteção, à participação e à dignidade social.

No contexto brasileiro, marcado pelo racismo estrutural e pela centralidade da branquitude como referência normativa, a migração infantil negra tende a ser percebida como problema, desvio ou ameaça, reforçando estigmas e desigualdades históricas. Assim, a migração infantil não pode ser analisada apenas como um dado demográfico ou como uma consequência dos deslocamentos adultos, mas como um fenômeno social que incide diretamente na produção das infâncias, exigindo leituras que articulem migração, raça e infância de forma indissociável (Delfini, 2011). Tal abordagem é fundamental para compreender que as crianças migrantes que chegam à EI vivenciam experiências que se diferenciam de outras infâncias, uma vez que suas trajetórias são atravessadas por processos de racialização que incidem sobre suas relações cotidianas, a construção de suas identidades e os percursos educativos que passam a trilhar desde muito cedo.

Segundo Bhabha e Abel (2020), na maioria das vezes as crianças migrantes tendem a adaptar-se mais facilmente ao novo lugar. Todavia, percebe-se que há um diferencial quando se trata de crianças migrantes latino-americanas e caribenhas, pois lidar com a discriminação étnico-racial é algo que deixa marcas profundas na (re)construção de suas identidades.

Nesse cenário, experienciar a infância negra e migrante implica vivenciar os entraves e as dificuldades que os processos de deslocamento impõem a crianças na condição de não brancas e oriundas de países periféricos. Os desafios tornam-se ainda mais profundos quando, ao chegarem ao Brasil, essas crianças se deparam com a dolorosa experiência de tornar-se negro(a) em um território estruturado pelo racismo e pela centralidade da branquitude como norma social. Como evidenciam as pesquisas de Alexandre (2019) e Santiago (2019), em muitos casos, crianças

migrantes negras, ainda muito pequenas, ao ingressarem nas instituições de EI e terem seus corpos, cabelos e modos de existir rejeitados ou desvalorizados pelas expressões da branquitude normativa, passam a manifestar processos de recusa de sua própria cor e, consequentemente, de seus corpos. Essas vivências não podem ser compreendidas como episódios isolados ou meramente subjetivos, mas como efeitos diretos de relações raciais assimétricas que atravessam o cotidiano institucional e incidem de forma contundente na constituição das identidades infantis.

Essa compreensão dialoga com a análise de Cashmore (2000), ao aprofundar a noção de discriminação racial como uma expressão ativa do racismo, que ultrapassa o plano das crenças individuais para se manifestar concretamente na negação de acesso a recursos socialmente valorizados – como habitação, educação, justiça e participação política. A discriminação racial, portanto, não se limita a atitudes isoladas ou intencionalmente hostis, mas opera de forma estrutural e institucionalizada, mesmo quando não há intenção explícita de discriminar. Como afirma a autora, “[...] trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação” (Cashmore, 2000, p. 171). No contexto da EI, essa lógica se expressa, por exemplo, quando crianças negras migrantes têm seus corpos, línguas e culturas sistematicamente desvalorizados, quando suas experiências são invisibilizadas no currículo ou quando o acesso a práticas pedagógicas de reconhecimento e pertencimento é restringido, ainda que sob o discurso institucional da igualdade.

As pesquisas de Godoy (1996), Valente (2005) e Cavalleiro (2000) demonstram que a discriminação na EI marca profundamente as subjetividades das crianças negras. Desde a tenra idade elas já interiorizam estereótipos raciais de forma negativa por meio de gestos, palavras e da não aceitação de sua cor de pele e percebem desde muito pequenas a forma distinta de tratamento que ocorre com as crianças brancas. Esses são alguns

dos fatores que ilustram a discriminação institucional presente nesses espaços.

Essas práticas se acentuam ainda mais em contextos marcados pela migração, pois a discriminação envolve não apenas as relações étnico-raciais, mas também as barreiras linguísticas e as diferenças culturais, que afetam diretamente a experiência escolar das crianças migrantes e suas famílias. Segundo Cavalleiro (2000), a omissão da escola frente aos conflitos étnicos evidencia o despreparo dos docentes diante das tensões que emergem na escola. Assim, é urgente que a EI, independentemente de estar ou não em um contexto migratório, assuma o compromisso com uma pedagogia antirracista e intercultural, capaz de cumprir o que fixa a Lei n. 10.639/2003, com uma intencionalidade pedagógica voltada ao reconhecimento, à valorização e à integração da diversidade étnico-cultural presentes nesse espaço.

Percursos metodológicos

A pesquisa insere-se nas vertentes interpretativa e interventiva da Sociologia da Infância, ao analisar as dinâmicas de sujeição e transgressão presentes nas interações infantis, com foco nas expressões da branquitude nas culturas de pares. O estudo dialoga com as desigualdades raciais estruturais e institucionais que afetam crianças negras brasileiras e migrantes, acentuando a necessidade de políticas públicas educacionais orientadas ao acolhimento, à participação, ao bem-estar social e à promoção da equidade desde a EI.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de acessar os sentidos atribuídos pelas crianças às experiências raciais vividas no contexto institucional, bem como compreender como elas significam, reproduzem ou tensionam as expressões da branquitude presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, Dal-Farra e Lopes (2013) destacam que a pesquisa qualitativa possibilita uma apreensão holística da experiência

humana, ao considerar crenças, emoções e narrativas situadas em contextos específicos.

No âmbito metodológico, adotou-se a etnográfica com o intuito de acessar as camadas mais profundas de significação que constituem os cotidianos escolares. A pesquisa fez uso de observação participante, diário de campo, produções gráficas (desenhos), registros fotográficos e narrativas construídas a partir de diálogos abertos com crianças e docentes. Essa escolha possibilitou compreender de que modo crianças haitianas, as de segunda geração e brasileiras interpretam, negociam e tensionam práticas racistas e normativas associadas à branquitude, evidenciando fissuras, deslocamentos e ressignificações nas interações vivenciadas na EI.

Adotou-se o conceito de migrante de segunda geração para designar crianças filhas de migrantes haitianos, compreendendo tanto aquelas nascidas no Brasil quanto as que chegaram ao país ainda pequenas. Conforme Braga (2019, p. 389), “identificar alguém como imigrante de segunda geração implica reconhecer que, dentro da sociedade a qual ele pertence, o fato de seus pais serem imigrantes é algo que vai influir na sua identidade [...]”. Essa formulação aplica-se diretamente ao caso das crianças haitianas de segunda geração que vivem em Balneário Camboriú (SC), as quais são frequentemente percebidas e tratadas nas instituições de EI e nas escolas como migrantes haitianas, mesmo tendo nascido no território brasileiro. Tal percepção decorre do entrelaçamento cultural e racial que essas crianças carregam, o que acentua que a nacionalidade jurídica não é suficiente para garantir pertencimento social pleno.

Desse modo, a categoria “segunda geração” é fundamental para analisar os processos de racialização das infâncias migrantes, evidenciando como raça e migração operam de forma imbricada na produção de pertencimentos, exclusões e identidades no contexto da EI.

O campo empírico da pesquisa foi um Núcleo de Educação Infantil (NEI) pertencente à rede pública municipal de ensino, que

atende aproximadamente 336 crianças com idades entre 4 e 6 anos, das quais 28 são migrantes. A instituição está localizada em um bairro periférico do município, território caracterizado pela presença expressiva de famílias migrantes, especialmente de origem haitiana e venezuelana.

A investigação foi realizada em duas turmas do Jardim II, ambas compostas por crianças de 5 e 6 anos e acompanhadas por duas professoras cada. A turma Jardim II A contava com 20 crianças matriculadas (12 meninos e 8 meninas), das quais 11 participaram efetivamente da pesquisa (7 meninos e 4 meninas), sendo três crianças de segunda geração, filhas de pais haitianos, e oito crianças brasileiras não migrantes, não havendo crianças migrantes diretas nessa turma. Já a turma Jardim II B tinha 22 crianças matriculadas (16 meninos e 6 meninas), com participação de 12 crianças na pesquisa (9 meninos e 3 meninas), entre as quais se identificaram duas crianças migrantes, uma menina venezuelana e um menino haitiano.

Entre o que “tem importância” e o que é silenciado: materialidades, branquitude e hierarquias raciais no cotidiano da Educação Infantil

Os espaços da EI transcendem a dimensão da arquitetura física, constituindo-se como territórios simbólicos nos quais as crianças vivem, constroem sentidos e experienciam parte significativa de suas infâncias. Por essa razão, os ambientes das instituições infantis devem ser cuidadosamente pensados e organizados de modo a acolher as múltiplas infâncias que os habitam, reconhecendo suas diferenças étnico-raciais, culturais e sociais. A arquitetura e a organização dos espaços na EI não são neutras; ao contrário, inscrevem em suas materialidades intencionalidades educativas, valores simbólicos e hierarquias sociais que contribuem para a constituição das identidades infantis. Os objetos, brinquedos, livros, imagens e demais elementos que compõem esses ambientes comunicam, de forma explícita ou

implícita, quais infâncias são valorizadas, representadas e legitimadas no cotidiano institucional.

A branquitude, enquanto prática de poder e constituinte da identidade branca, está presente nos espaços educativos tanto simbólica, quanto materialmente. Todavia, essa estrutura rizomática de privilégios não deve ser normalizada, deve ser discutida e problematizada de forma crítica para promover mudanças equitativas no contexto educacional, o que influenciará a sociedade, modificando a ótica em que ser branco é a norma.

As representações presentes nas materialidades da EI tornam-se, assim, centrais para compreender como os privilégios materiais e simbólicos da branquitude são reproduzidos – ou tensionados – no cotidiano infantil, incidindo diretamente nos processos de sujeição e transgressão vivenciados pelas crianças.

Na pesquisa de campo, observou-se que o acervo de livros infantis da instituição priorizava e destacava majoritariamente personagens brancos, produzindo um cenário no qual apenas a criança branca se via amplamente representada. Tal organização do material didático revelou uma intencionalidade pedagógica que, ainda que não explicitada, preteria crianças negras e pertencentes a outros grupos étnico-raciais, ao reafirmar a branquitude como referência estética, simbólica e normativa. Nesse contexto, o padrão do belo operava como parâmetro de valor e significância, conforme evidenciado no excerto etnográfico a seguir.

Enquanto eu organizava o cenário para fotografar os livros da sala de referência do Jardim II A, Eloísa (menina branca) aproximou-se, pegou um livro e passou a observar atentamente as imagens, afirmando:

- Olha que linda essa história das fadas.
- Por que você acha linda essa história?
- Porque ela tem esse cabelo. Eu gosto desse cabelo amarelo (apontando para a fada de cabelo liso e loiro).
- Ah, você gosta de cabelo loiro. E se você tivesse um cabelo assim como o meu, crespo?
- Ah, eu cortava e colocava outro! (Notas de campo, 6 de agosto de 2024).

A presença recorrente de livros clássicos protagonizados por personagens brancos, príncipes e princesas projeta no imaginário infantil um ideal de corpo, classe social, cor da pele e textura de cabelo. Aquilo que destoa desse modelo, tomado como universal, é visto a partir da negatividade, o que tem que ser cortado, apagado, desfeito ou branqueado. Desse modo, tanto crianças brancas quanto crianças negras vão aprendendo, desde muito cedo, a normatizar o belo e o feio a partir de referências racializadas.

Essa autoridade estética branca (Souza, 1983) pode ser percebida de forma contundente nas narrativas produzidas pelas próprias crianças. Na mesma ocasião em que eu realizava o registro fotográfico dos livros, após separar os clássicos da Disney, os livros com personagens majoritariamente brancos daqueles com personagens negros, Eloísa aproximou-se novamente. Observou os dois conjuntos por alguns instantes e afirmou, de maneira categórica: “Esse não tem importância!” (apontando para os livros com personagens negros). “Esse tem importância!” (apontando para os livros clássicos com personagens brancos).

É possível compreender que o desinteresse, ou até mesmo a rejeição de muitas crianças em relação aos livros protagonizados por personagens negros ou com temática da cultura africana está relacionado à lógica do pacto narcísico da branquitude. Esse pacto opera na lógica que confere privilégios raciais aos brancos, ao mesmo tempo que atribui aos sujeitos negros características deterioradas, desumanizadas ou caricaturadas, resultando em repulsa, estranhamento e negação da criança frente a obras literárias que deslocam o protagonismo branco. Esse processo, como aponta Bento (2022), alimenta mecanismos que depreciam o outro e reforçam uma autoimagem branca idealizada.

Por muito tempo, a visão eurocêntrica permeou as histórias infantis, silenciando a voz das pessoas negras e marginalizando as representações do corpo negro. Se a literatura (re)produziu a imagem do negro a partir da negatividade e de sua ausência, ela também pode (re)construí-la com base em uma presença positiva e protagonista do corpo negro. Sob esse viés, a literatura apresentada

às crianças pode contribuir para a construção positiva de sua identidade e desconstruir, como forma de ruptura, a visão do branco como norma.

Com esse entendimento, durante as observações em campo e a partir das interações entre pares no cotidiano, foi possível constatar que ora as crianças reproduzem atos discriminatórios de forma sutil e inconsciente – como no episódio em que Eloísa, menina branca, aponta os livros que “têm importância” e os que “não têm importância” –, ora criam fissuras na branquitude normativa ao conferir beleza ao livro *O pequeno príncipe preto*, como ocorreu em um determinado momento em que a mesma menina conversava comigo:

— Sabe, eu queria ler aquele livro do Pequeno Príncipe².

Pesquisadora: — O Pequeno Príncipe?

— É, aquele Pequeno Príncipe preto. Eu achei lindo aquele livro. Mas a professora leu o outro. Eu gostei daquele e não importa a cor dele preta. Igual à cor da Ludinha (menina negra, haitiana de segunda geração) (Notas de campo, 1º de outubro de 2024).

A fala de Eloísa demonstra aquilo que as pesquisas vêm apontando, que as crianças na faixa etária de 4 e 6 anos já percebem as diferenças raciais. A partir do contato com o livro que representa as crianças negras de forma positiva, Eloísa exalta sua preferência e admiração ao livro *O pequeno príncipe preto* e à cor do personagem Pequeno Príncipe, relacionando-o positivamente ao comparar a cor de Ludinha à do personagem.

Ainda nesse excerto, Eloísa, ao reivindicar a leitura de uma obra que rompe com as histórias clássicas de princesas e príncipes apresentadas às crianças, sinaliza que é possível transgredir o que é naturalizado e reforçado na escola, uma vez que sua escolha aponta para o desejo de ouvir narrativas negras. Isso evidencia que, quando

² Foi levada ao campo de pesquisa uma seleção de livros infantis que apresentava personagens negros como protagonistas, considerando que, nas salas investigadas, havia pouquíssimos exemplares que contemplassem tal representatividade.

as crianças têm acesso à literatura afrocentrada no cotidiano pedagógico, elas não apenas passam a gostar dessas histórias, mas também as reivindicam como preferência. Nesse processo, o livro de literatura com personagens negros e negras torna-se um instrumento de combate ao racismo, de fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras.

Considerações finais

As experiências das infâncias negras migrantes e de segunda geração na EI são atravessadas por processos precoces de racialização, nos quais a branquitude opera como norma silenciosa que organiza práticas pedagógicas, relações entre pares e as materialidades presentes no cotidiano infantil. Ao revelar formas simultâneas de sujeição e transgressão produzidas pelas crianças em seus cotidianos, o estudo reafirma a necessidade de compreender a infância como categoria social ativa e politicamente situada, capaz de reproduzir, mas também de tensionar, hierarquias raciais historicamente naturalizadas.

À luz dos achados empíricos e do diálogo teórico, foi possível afirmar que o desinteresse, a rejeição ou o estranhamento manifestado por muitas crianças diante de livros protagonizados por personagens negros ou com temáticas africanas não se configuram como escolhas individuais ou espontâneas, mas como efeitos de um processo social mais amplo, estruturado pelo pacto narcísico da branquitude. Esse pacto, conforme analisa Bento (2022), opera ao assegurar privilégios simbólicos aos sujeitos brancos, ao mesmo tempo que atribui aos sujeitos negros características deterioradas, caricaturadas ou desumanizadas, produzindo repulsa, negação e silenciamento frente a narrativas que deslocam o protagonismo branco. Trata-se, portanto, de um mecanismo que atua precocemente na formação do imaginário infantil, orientando preferências, afetos e valores estéticos.

Historicamente, as crianças são introduzidas a um repertório literário hegemonicamente branco e eurocentrado, no qual

princesas, príncipes e heróis apresentam corpos, cabelos e modos de vida associados à branquitude como norma universal. A ausência de uma reflexão crítica sobre essas escolhas pedagógicas contribui para a reprodução de padrões coloniais, ao mesmo tempo que desconsidera os efeitos dessas narrativas sobre crianças negras e pertencentes a outros grupos étnico-raciais.

Nesse cenário, evidencia-se que políticas de acesso e acolhimento, embora vitais, são insuficientes se não estiverem articuladas a uma intencionalidade pedagógica antirracista capaz de questionar, desde a primeira infância, os privilégios simbólicos e materiais da branquitude. Tal enfrentamento demanda processos consistentes de formação inicial e continuada de professores(as), que os(as) instrumentalizem para reconhecer o racismo como estruturante das práticas educativas e para orientar criticamente suas escolhas pedagógicas - sobretudo aquelas relacionadas às materialidades que compõem os espaços da EI, como livros, brinquedos, imagens e narrativas. A fragilidade dessa formação repercute diretamente na implementação da Lei n. 10.639/2003, que, no âmbito da EI, permanece historicamente negligenciada, seja pela ausência de diretrizes específicas, seja pela compreensão equivocada de que as crianças pequenas não vivenciam ou não elaboram hierarquias raciais no cotidiano infantil.

Referências

- ALEXANDRE, I. J. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BENTO, C. **Pactos da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BHABHA, J. **Child migration and human rights in a global age**. Princeton: Princeton University Press, 2014. Disponível em: <https://>

press.princeton.edu/books/paperback/9780691169101/child-migration-and-human-rights-in-a-global-age. Acesso em: 10 out. 2025.

BHABHA, J.; ABEL, G. Children and unsafe migration. *In: International Organization For Migration (IOM). The World Migration Report 2020*. Genebra, Iom, 2020, p. 231-252.

BRAGA, A. O “ser filho de imigrante” na vida social dos jovens imigrantes brasileiros de segunda geração nos Estados Unidos. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 379-399, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.097>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASSANIGA, T.; ASSIS, G. O. “Aviso para os baianos”: estigma e preconceito aos novos imigrantes em Brusque. **PerCursos**, Florianópolis, v. 24, p. e0305, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/23512>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 10 out. 2025.

DELFINI, A. C. **Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MACHADO, R. S. **Sujeições e transgressões de crianças migrantes haitianas e de segunda geração às expressões da branquitude em um Núcleo de Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2025.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, out./dez. 2017.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!** (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 62-77, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z3FyqKQXCwwfQZRSxjVNDRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

5. Do "N'dzaleka" à Nação Ubuntu: práticas pedagógicas e o brincar como frestas de liberdade e pertencimento em contextos de refúgio

Lilian Villanova Vogt
Denise Vieira Franco

Introdução¹

Crianças refugiadas representam hoje um dos grupos sociais mais vulnerabilizados do mundo. Das 123.2 milhões de pessoas forçadas a se deslocar em função de conflitos, violência e perseguições (ACNUR, 2025), cerca de 40% são crianças e jovens menores de 18 anos (ACNUR, 2025). A maioria dos refugiados (67%) reside em países do Sul Global, vizinhos a territórios com conflito ativo (ACNUR, 2025, p. 3), os quais enfrentam seus próprios desafios socioeconômicos e políticos, além de complexas relações geopolíticas com seus vizinhos.

Muitos países que acolhem refugiados são também, paradoxalmente, fonte de refugiados para outros (como Etiópia, RDC, Uganda). Em um contexto em que as guerras se perpetuam e as soluções de paz se mostram cada vez mais frágeis e não duráveis, os ciclos de migrações forçadas também se cronificam, perenizando estruturas sociopolíticas como os campos de refugiados (Opono; Ahimbisibwe, 2024). Nesses espaços liminares, gerações inteiras de famílias acabam por nascer e se desenvolver.

Nesse contexto, pensar as infâncias refugiadas e como elas desenvolvem um senso de pertencimento social - elemento crítico para o desenvolvimento infantil e humano saudável (Allen *et al.*,

¹A pesquisa empírica que fundamenta este capítulo foi desenvolvida pela primeira autora, a partir de sua atuação profissional no campo de refugiados de Dzaleka, no Malawi.

2025) - se torna extremamente complexo. Contextos de emergência crônica são marcados pela fratura, pela falta e pela imposição de uma identidade social partida: o *refugiado* não *pertence* mais ao seu país de origem, tampouco se sente plenamente acolhido no país de asilo, devido a barreiras sistêmicas e políticas de exclusão (Shahimi; Block; Alisic, 2023).

Excluídos dos sistemas nacionais, milhões de residentes de campos de refugiados hoje dependem da assistência externa fornecida por organismos multilaterais e organizações internacionais. Contudo, a assistência humanitária, no atual contexto de *hiperpriorização*², concentra esforços e recursos em intervenções de "salvamento de vidas", em detrimento de outras necessidades humanas básicas e fundamentais, especialmente em situações de emergência crônica. A consequência é visível no financiamento: o sistema que sustenta a assistência humanitária internacional destina apenas 3% para educação (INEE, s. d.), sendo os programas de educação voltados para crianças pequenas ainda mais severamente subfinanciados.

Os impactos das experiências de adversidade na primeira infância são exponencialmente amplificados, pois é nessa fase que o cérebro humano tem seu desenvolvimento mais acelerado e a fundação da estrutura socioemocional que suporta conexões neurais saudáveis está sendo estabelecida (Harvard University, 2007). A exposição prolongada a estresse tóxico e imprevisibilidade - rotineira em contextos de emergência - prejudica diretamente a arquitetura cerebral. Isso torna a intervenção na primeira infância essencial para mitigar danos de longo prazo e garantir que a infância, mesmo em crise, não seja permanentemente fragilizada (The Lancet, 2016).

Por isso, pensar infâncias em campos de refugiados significa confrontar uma infância, em grande probabilidade, privada de

² Nas palavras de Tom Fletcher, subsecretário-geral para Assuntos Humanitários das Nações Unidas: "Cortes brutais de financiamento nos obrigam a fazer escolhas brutais. Fomos forçados a realizar uma triagem da sobrevivência humana" (Ocha, 2025, s.p, tradução nossa).

elementos essenciais para um desenvolvimento saudável e pleno. Contudo, e de forma concomitante, esse olhar deve também contemplar o potencial criativo e transformador que subsiste em espaços de fraturas sociais profundas (Ghorashi; De Boer; Ten Holder, 2018), bem como os efeitos políticos e diretos de escolher uma opção sociopedagógica que valoriza o ser humano e suas relações: *Ubuntu*. Diante da profunda escassez material e das privações psicossociais, propor uma experiência educativa que cultive intencionalmente vínculos e pertencimento é abrir caminhos de cura e transformação. Por meio de um olhar atento para o chão da infância e sua linguagem primordial - o brincar -, essa proposta favorece a reintegração de aspectos internos fraturados e a reimaginação de um futuro possível.

Justificativa e contextualização específica

A motivação para escrever este artigo emerge da minha experiência recente como trabalhadora humanitária no Malawi. De 2019 a 2024, juntamente com minha família, residi e trabalhei no campo de refugiados de Dzaleka, no Malawi, onde atuei como Diretora de Educação junto à OSC brasileira Fraternidade Sem Fronteiras. Meu papel envolveu desenhar e implementar o primeiro programa educacional da organização, que deu nascimento ao projeto da Ubuntu Nation School - um programa holístico que integra educação formal, nutrição, proteção da criança e programas de apoio psicossocial e promoção da saúde mental. Por meio desse trabalho, cultivei muitas observações e perguntas a partir da proximidade com que convivia com crianças, jovens, pais, professores e responsáveis que passaram parcelas significativas de suas vidas como refugiados em Dzaleka. Em alguns casos, as pessoas haviam até mesmo nascido como refugiadas, sem nunca terem conhecido suas terras ancestrais. Elas tornaram-se fluentes no idioma nacional, Chichewa, e na cultura e modos de ser locais, a ponto de se enxergarem, em muitos aspectos, como malawianas.

É fundamental contextualizar que o Malawi é um dos países mais empobrecidos do mundo, com mais de 75% da população vivendo abaixo da linha internacional da pobreza (World Bank, 2025, p. 1). O país enfrenta uma crise econômica profunda, agravada pelos efeitos prolongados da pandemia de covid-19, pelos reflexos da guerra na Ucrânia e pelos impactos climáticos do *El Niño*. Esse cenário é ainda mais fragilizado pelo encerramento de programas estratégicos da USAID dos quais o Malawi era dependente. Esse cenário de escassez e fragilidade estrutural sustenta a manutenção de sua política externa em relação aos refugiados (Tschunkert, 2024). O ato nacional para Refugiados do Malawi, promulgado em 1989³, reflete uma postura política de contenção, visando mitigar a percepção de sobrecarga sobre os já limitados recursos nacionais.

Essa política nacional deixa evidente que há uma separação entre refugiados e cidadãos: refugiados vivem concentrados em campos e não integrados nas cidades ou em vilarejos rurais⁴. Refugiados necessitam de permissão lavrada pela administração do campo para transitar fora de Dzaleka; não têm o mesmo acesso a serviços públicos que nacionais; não podem obter emprego formal, estando a ocupação informal remunerada restrita aos limites territoriais do campo. Muitos refugiados possuem apenas o documento coletivo da família emitido quando do registro junto ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), passando anos sem documento de identidade pessoal,

³ Por meio desse ato, o Malawi ratifica e internaliza a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados. No entanto, o país não adota o tratado em sua plenitude, tendo imposto nove reservas que limitam significativamente os direitos dos refugiados em seu território (INUA Advocacy, 2024, p. 6).

⁴ Essa restrição legal é frequentemente desafiada por refugiados que buscam meios de subsistência fora do campo, criando uma realidade *de facto* que contradiz a norma. Entre 2019 e 2024, testemunhei duas operações de realocação compulsória pelo governo malawiano, nas quais centenas de refugiados foram removidos de áreas urbanas para Dzaleka sob relatos de abusos policiais.

e, como regra, não podem se naturalizar malawianos, independentemente do tempo de permanência no Malawi.

Figura 1: Residências em Dzaleka: superlotação



Fonte: Danilo Sardinha.

Diante de tantas barreiras estruturais, refugiados no Malawi são lembrados a todo momento de que não pertencem àquela sociedade. Sua presença é assumida como temporária por uma política desatualizada que ignora o contexto atual da migração forçada na África Subsaariana, onde refugiados passam, em média, 20 anos em exílio (Devictos; Do, 2016), até que uma das *soluções duradouras* tradicionais se apresente: repatriação voluntária, reassentamento em um terceiro país ou integração no país de primeiro asilo⁵.

⁵ Desde sua criação, em 1950, o ACNUR tem como mandato a proteção de pessoas refugiadas e a promoção de soluções duradouras para situações de refúgio. A expressão *soluções duradoura* refere-se às três principais estratégias reconhecidas internacionalmente (repatriação voluntária, integração local e reassentamento em um terceiro país), por meio das quais a pessoa refugiada deixa de depender da proteção internacional e passa a acessar um status legal estável, com garantia de direitos fundamentais e condições para reconstruir sua vida com dignidade.

Para dimensionar a magnitude do crescimento de Dzaleka ao longo dos anos, o campo foi readequado em 1994, na esteira do genocídio de Ruanda e de conflitos na região dos Grandes Lagos Africanos. Inicialmente projetado para acolher 10.000 pessoas, Dzaleka conta hoje com 56.681 habitantes vindos de diferentes países da África Central, especialmente da República Democrática do Congo, Burundi e Ruanda (ACNUR, 2024), sem que tenha havido uma expansão proporcional de estrutura e infraestrutura. Uma média de 300 pessoas continua chegando a Dzaleka todos os meses em busca de asilo. Somado a isso, o registro de cerca de 100 a 150 nascimentos por mês no campo intensifica a pressão populacional sobre uma estrutura já fragilizada (ACNUR, 2023). Com o passar do tempo, essa situação transforma a superlotação, a propagação de doenças e a pressão sobre recursos escassos em uma realidade ainda mais crítica, agravada pela atual conjuntura de cortes bruscos na ajuda humanitária e pelo recrudescimento das políticas migratórias no Norte Global.

A dificuldade de acesso ao repatriamento (devido à persistente insegurança nos países de origem) e o reassentamento em terceiros países (que contempla menos de 1% da população global de refugiados anualmente⁶) tornam a integração local a única alternativa realista para a vasta maioria. Contudo, esse canal permanece bloqueado pelo governo do Malawi enquanto o Ato Nacional para Refugiados de 1989 permanecer inalterado. O campo de refugiados de Dzaleka, portanto, não é um espaço de espera temporária, mas uma estrutura sociopolítica perene em que a infância se desenvolve em uma condição de liminaridade crônica e exclusão.

⁶ Dados de 2024, anteriores à suspensão indefinida do programa nacional de reassentamento pelos Estados Unidos — historicamente o maior do mundo.

A fratura do chão: liminaridade como barreira e potência

Estudiosos de migração transnacional discorreram extensivamente sobre o caráter liminar do fenômeno do refúgio (Hartonen *et al.*, 2022) — um espaço intermediário⁷ habitado pelo migrante entre o estágio imediatamente posterior à fuga e o estágio ainda por vir da solução duradoura materializada. No contexto de campos de refugiados de longa duração, a liminaridade em questão desinveste-se de seu caráter transitório, assumindo-se como estrutura social perene ou de liminaridade prolongada - verdadeiras salas de espera perpetuizadas, marcadas pela precariedade da vida e por futuros incertos (Agier, 2011).

Nesse sentido, o campo de refugiados de Dzaleka, que já foi uma prisão de segurança máxima durante a ditadura que perdurou por 30 anos no Malawi (Mvula, 2010), carrega um forte peso simbólico. O nome Dzaleka deriva da frase em Chichewa *N'dzaleka*, que significa “Eu nunca mais tentarei”, refletindo a atmosfera de *fim da linha* que transborda do ambiente e reforçando, mais uma vez, a fragilidade do conceito de transitoriedade naquele contexto. Dzaleka ainda hoje retém elementos de confinamento - refugiados têm suas liberdades e direitos básicos extremamente restritos pelo contexto legal -, sendo por isso um espaço referido por muitos como uma prisão.

Embora espaços liminares ou “entre” sejam caracterizados pela sua incerteza e senso de suspensão, eles também são marcados por um potencial distinto para a mudança e a transformação (Ghorashi *et al.*, 2018; Krawczyk; Pelicioni, 2023), deslocando o refugiado de um lugar social de vítima para o de agente. Diante da fratura que se abre e se prolonga indefinidamente com a migração forçada contemporânea, comunidades refugiadas buscam ativamente reconstruir seu chão subjetivo e coletivo. Isso se dá fundamentalmente por meio de auto-organização, da tecitura de

⁷ Conceito elaborado com base na ideia de “rito de passagem”, de Victor Turner (1969), conforme discutido por Ghorashi *et al.* (2018, p. 377).

redes de mútuo suporte e da criatividade e inovação que emergem do encontro intercultural.

As crianças, especialmente, vivenciam a experiência da vida em refúgio de maneira singular. Se, por um lado, a suspensão identitária do 'nem aqui, nem lá' reverbera em seus desejos e aspirações, impactando a percepção de si e perspectivas de futuro; por outro, a infância é dotada de uma gramática própria, capaz de instaurar microespaços liminares que fomentam momentos de liberdade, escape emocional e criatividade (Koopmans; Doidge, 2021). Essa linguagem é o brincar.

Transcendendo o contexto dos campos de refugiados, o brincar estabelece uma ruptura no continuum espaço-tempo, criando uma experiência totalizante na qual a criança se entrega plenamente à atividade, exercendo - conforme propõe Winnicott (1975) - uma confiança fundamental em suas próprias habilidades e nos seus parceiros de interação. Transposta para o contexto do refúgio, essa lógica permite compreender o brincar como um *container* seguro para que a infância possa se despir das dificuldades inerentes à vida no campo - um lugar onde está extremamente vulnerabilizada e suscetível a riscos - e possa simplesmente ser criança, com liberdade e confiança em si e no mundo (Heldal, 2021).

Ao analisar o impacto das artes criativas como ferramentas terapêuticas no trabalho com refugiados, Dieterich-Hartwell e Koch (2017) desenvolvem um modelo que demonstra como essas práticas funcionam, na prática, como um *lar temporário*. Inicialmente, atuam como um *container* seguro que fortalece a conexão com o lar de origem: dançar em roda à moda das culturas de origem ou cantar músicas na língua materna reafirmam o senso de identidade pessoal ao mesmo tempo em que reconfortam. Num segundo momento, as artes criativas operam como uma ponte entre o antigo e o novo território, na qual a experimentação e a aproximação gradual do desconhecido facilitam processos de integração ao novo espaço e à nova cultura. Entre as estratégias terapêuticas destacadas estão a música, a dança, a dramatização, o

desenho, a argila e outras artes visuais - atividades que coincidem com formas primordiais e lúdicas do brincar infantil.

Para além dos múltiplos benefícios do brincar ao desenvolvimento infantil - amplamente consolidados por evidências científicas contemporâneas (Yogman *et al.*, 2018) -, esses espaços seguros expandem a imaginação e a criatividade, proporcionam a experiência de autonomia e agência, além de fortalecer os vínculos emocionais e o sentimento de conexão com um grupo social (Ahmed; Khan; Mehmood, 2023). Em outras palavras, o ato de brincar, por sua natureza relacional e co-criativa, transforma a criança que brinca em uma criança que *pertence*. A Ubuntu Nation School emerge como a manifestação sociopedagógica desse potencial de acolhimento dentro de um campo de refugiados.

Ubuntu Nation School: uma opção sociopedagógica para o acolhimento

1. Contexto da educação em Dzaleka

Pensar o acolhimento por meio da educação no cenário de Dzaleka exige considerações iniciais importantes. A primeira diz respeito ao regime educacional para refugiados e suas implicações para o acesso e a qualidade do ensino. Em Dzaleka, os serviços de educação para refugiados ainda operam em um sistema paralelo ao sistema nacional de educação do Malawi, apesar de compromissos internacionais visando à integração. Na prática, isso significa que as opções escolares são majoritariamente oferecidas dentro de Dzaleka e financiadas por parceiros de desenvolvimento e não por recursos domésticos⁸.

⁸ Salvo exceções pontuais, como o subsídio salarial de professores em três escolas do campo que, recentemente, passaram a integrar o sistema nacional por meio de um projeto-piloto. Essa iniciativa é coordenada pelo ACNUR, em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Interna (ACNUR, 2024).

Esse arranjo se insere em um contexto nacional já marcado por fragilidades. A educação no Malawi, de modo geral, é bastante precarizada. Embora o governo priorize o setor em seu orçamento - muitas vezes superando os investimentos em saúde ou agricultura -, o sistema padece de um subfinanciamento crônico (UNICEF, 2024, p.10). Isso resulta em infraestruturas precárias, escassez de vagas e materiais, baixa qualificação docente e resultados acadêmicos alarmantes⁹.

Para dar suporte tanto à população refugiada quanto à do país de acolhimento, as escolas em Dzialeka possuem corpo discente misto e adotam o currículo nacional. Ainda assim, em 2024, apenas 50,8% da população de refugiados em idade escolar estava matriculada em escola (ACNUR, 2024). Desse total, somente 37,85% frequentavam escolas devidamente registradas e monitoradas pelo Ministério da Educação do Malawi, o que coloca em xeque a observância dos padrões mínimos de qualidade. No mesmo ano, por exemplo, a relação professor-aluno para refugiados era de 1:105, enquanto a média nacional - já elevada - era de 1:59 (ACNUR, 2024).

Esse cenário de precariedade estrutural repercute diretamente nas práticas pedagógicas, culminando em uma abordagem verticalizada e depositária. Tais pedagogias tendem a centralizar a figura do professor como agente disciplinador, priorizando a memorização mecânica em detrimento das dimensões relacional e afetiva da educação.

Nesse panorama, a Educação Infantil (EI) é o subsetor mais negligenciado. No Malawi, a EI não é obrigatória e recebe apenas cerca de 2% do orçamento educacional doméstico (UNICEF, 2025). No contexto humanitário, a situação é ainda mais drástica: programas de Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) recebem somente 2% do financiamento humanitário global. Desse montante,

⁹Relatório da UNICEF de 2024 evidencia a gravidade da crise de aprendizagem no país: apenas 19% das crianças entre 7 e 14 anos são alfabetizadas, enquanto somente 13% demonstram conhecimentos básicos de matemática (UNICEF, 2024).

apenas cerca de 5% são direcionado especificamente à educação de crianças pequenas (Moving Minds Alliance, 2020). O acesso a programas desse tipo é, portanto, extremamente restrito.

Embora o acesso à educação seja vital em contextos de crise - por oferecer espaços protetivos que reduzem riscos à infância -, organizações internacionais e especialistas enfatizam que a qualidade da educação ofertada é igualmente fundamental. Nesse quesito, o cenário da Educação Infantil em Dzaleka é particularmente desafiador. Diante da ausência de diretrizes pedagógicas nacionais para essa etapa, o ensino tende a mimetizar o Ensino Fundamental: professores, em sua maioria voluntários da própria comunidade e sem formação prévia, priorizam conteúdos acadêmicos por meio da repetição, da memorização e de estruturas disciplinares punitivas. Importante frisar que, a despeito de a qualidade educacional depender de múltiplos insumos - como fatores estruturais e curriculares -, o corpo docente é o principal fator determinante da qualidade da educação para refugiados (UNESCO, 2023).

Assim, conquanto a literatura científica reitere a grande importância das experiências na primeira infância e o impacto positivo exponencial de programas de educação de qualidade para crianças refugiadas (Stevens *et al.*, 2023), o que se observa na prática é o fechamento de uma janela única de oportunidade, gerando comprometimentos no desenvolvimento que repercutirão ao longo de toda a vida. É nesse cenário de despriorização sistêmica da infância que emergem frestas de resistência e inovação, das quais a Ubuntu Nation School constitui um exemplo contundente.

A Experiência da Ubuntu Nation School:

A história da Ubuntu Nation School origina-se na mobilização da própria comunidade de Dzaleka. Quatro jovens refugiados, inconformados com a exclusão escolar de milhares de crianças, tomaram para si a missão de expandir oportunidades educacionais dentro de Dzaleka. O projeto, que começou com a construção de

salas de aula anexas a igrejas comunitárias, ganhou escala e robustez pedagógica com o estabelecimento da parceria entre a comunidade local e a organização brasileira Fraternidade Sem Fronteiras (FSF).

Nomear a escola evocando a filosofia sul-africana *Ubuntu* é um ato político e simbólico. Em primeiro lugar, reflete um *ethos* de solidariedade que transcende os limites legais do status de refugiado — sujeito que perdeu a proteção de seu Estado nacional e passa a depender de um sistema internacional suscetível à ordem política do dia. A *Nação Ubuntu* projeta um lugar mítico de pertencimento onde a dignidade humana é plena, independentemente de nacionalidade ou status. Em segundo lugar, o Ubuntu ancora-se na realidade cotidiana dos povos africanos de matriz Bantu – unificando a diversidade de etnias que se reúnem em Dzaleka. Refletindo a ética comunal que subsiste por trás da ideia de que “*eu sou porque nós somos*”, a escola reafirma seu compromisso com valores locais que favorecem as relações humanas em detrimento de transações instrumentalistas. Ao tratar sobre a relação entre o Ubuntu e o respeito à cultura da infância, o Projeto Político-Pedagógico da escola afirma:

Viver o UBUNTU exige de nós que respeitemos as crianças como pequenos seres que contém em si todo o mistério da sua Verdade, assim como *o baobá já existe em potencial em sua semente*. [...] O brincar, o jogo e o brinquedo são elementos fundamentais da cultura da infância, cultura essa que merece o devido reconhecimento e acolhimento dentro da Ubuntu Nation School, por ser a melhor expressão da natureza das nossas crianças, aquela que lhes confere dignidade e inteireza. [...] UBUNTU trata-se de vínculo, de senso de pertencimento. E não por acaso, “brincar” tem sua origem etimológica na palavra latina “vinculum”: a ligação de um com o outro, a interdependência entre os seres (Ubuntu Nation School, 2023, p. 15).

A opção pedagógica pela valorização do brincar em um campo de refugiados veio como resposta a dois desafios principais: por um lado, o brincar é um direito fundamental da criança frequentemente comprometido em contextos de emergência e que, portanto, deve ser ativamente promovido pelo seu valor em si mesmo; por outro, o

brincar fornece um caminho pedagógico estratégico que endereça diretamente as maiores barreiras socioemocionais da criança refugiada: o impacto psicoemocional do exílio e a erosão do senso de pertencimento - o '*perder o chão*' - decorrente da afiliação a uma *não-identidade* de refugiado (Alwan, 2016, p. 25).

Figura 2: Atividade de desenho coletivo com elementos naturais coletados nos arredores da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A literatura humanitária demonstra amplamente o potencial do brincar como ferramenta de apoio psicossocial e transformação de traumas (Hermosilla *et al.*, 2019; Mariam *et al.*, 2021; Ardelean, 2021). Na Ubuntu Nation School, o brincar é o eixo de um processo gradual de “costura socioemocional”. Na EI, o modelo baseia-se nas artes e nas brincadeiras tradicionais, com rotinas estruturadas em torno dos ritmos locais da natureza (ventos, chuvas, colheita e frio, na ordem em que se sucedem ao longo do ano letivo). Esse ritmo previsível e lúdico, somado às interações afetuosas e de cuidado, funciona como o antídoto neurocientífico às incertezas do campo, mitigando as consequências nocivas da exposição ao estresse tóxico prolongado (UNESCO, 2018). O brincar é, assim, terapêutico tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos – via de regra, professores refugiados que enfrentam desafios cotidianos semelhantes aos de seus alunos (Huss *et al.*, 2021).

Porém, o brincar aqui não é apenas terapia individual; é um ato profundamente relacional que co-cria comunidade e se revela fundamental para fazer emergir o pertencimento em um ambiente fragmentado. Refugiados tendem a manifestar um senso profundo de identidade cultural ligado à perda da terra. Mesmo entre as crianças nascidas em Dzaleka, que navegam com facilidade pelas nuances culturais do Malawi, é evidente a existência de um processo coletivo de manutenção de uma identidade distinta, vinculada à nação perdida ou à origem étnica. Além da língua materna, usada no ambiente doméstico e público, congoleses, burundianos e ruandeses demonstram sua conexão identitária ao manterem hábitos de vestimenta, alimentação, preferências musicais, dança e até mesmo cortes de cabelo específicos.

Na Ubuntu Nation School, a recriação de uma comunidade coesa não passa pela assimilação, mas pela valorização da diversidade. O compromisso com o princípio Ubuntu permite que a pluralidade cultural seja abraçada, criando espaços de acolhimento e afirmação das diferentes identidades e permitindo a emergência de uma *supra-cultura* escolar que respeita as diferenças e fomenta a convivência pacífica. Trazendo outro exemplo da EI, a

contação de histórias diária ocorre nas três línguas principais faladas no campo, alternando-se ao longo das semanas. Isso favorece a conexão dos alunos com sua identidade de origem e facilita a aquisição do inglês - língua oficial de escolarização no Malawi -, apresentada após as crianças já dominarem o enredo da história em sua língua vernácula. Paralelamente, atividades de coordenação motora fina inspiram-se nos artesanatos tradicionais e brincadeiras sazonais utilizam recursos orgânicos, como o sabugo de milho após a colheita. Músicas, jogos e versos, recitados durante o círculo da manhã, são igualmente colhidos do repertório cultural tradicional, integrando a vida comunitária ao cotidiano escolar.

É nesse sentido que o conceito de competência intercultural se torna central. Deardorff (2019, p. 5) define competências interculturais como aquelas cuja essência consiste em “melhorar as interações humanas através das diferenças, seja dentro de uma sociedade específica ou em contextos transnacionais”. Em ambientes multiculturais - como é forçosamente o caso de muitos campos de refugiados, que acolhem populações de múltiplas nacionalidades e grupos étnicos -, a competência intercultural está associada à redução de conflitos, discriminação e preconceitos (Honem-Delmar; Rega, 2023). Trata-se de uma competência que não é inata, tampouco adquirida a curto prazo, sendo o contexto escolar particularmente propício para seu desenvolvimento. Segundo Hà (2022), em contextos educacionais formais, a competência intercultural se constrói por meio de uma integração curricular orientada ao desenvolvimento de atitudes (curiosidade e abertura em relação a culturas diferentes; consciência cultural crítica), conhecimentos (saberes e produtos culturais relativos à própria cultura e a culturas diversas) e habilidades específicas, como interpretar, explicar e relacionar eventos de culturas diversas, bem como interagir interculturalmente de forma eficaz, por meio da boa comunicação, colaboração e construção de confiança.

O desenvolvimento de uma sólida competência intercultural é, portanto, um processo paulatino e integrado a todas as dimensões da vida escolar: da sala de aula à formação de

professores, passando pelos relacionamentos interpessoais. Em alguns contextos, esse objetivo se materializa por meio de projetos específicos, ainda que recorrentes. Um exemplo é o festival anual de culturas promovido pela Ubuntu Nation School que reúne escola e comunidade em uma grande celebração da diversidade e da riqueza cultural de Dzaleka. Música, dança, teatro, poesia e moda compõem algumas das atividades realizadas durante o evento no qual cada turma desenvolve um projeto voltado a uma manifestação cultural de sua escolha. Na sala de aula, o festival se configura como uma oportunidade de ampliar conhecimentos sobre a história e as culturas de diferentes países do continente africano; na formação de professores, dá ensejo a reflexões sobre conflitos baseados em preconceitos e estigmas étnico-culturais, além de reforçar o valor intrínseco de cada pessoa e de cada cultura que compõem o mosaico escolar.

Mais do que projetos pontuais, contudo, é no brincar integrado ao cotidiano escolar que se consolida um dos aliados mais potentes do desenvolvimento de competências interculturais. A colaboração, a construção de confiança, os conflitos inevitáveis e as oportunidades de resolvê-los de forma pacífica emergem naturalmente das práticas pedagógicas colaborativas e lúdicas utilizadas em todos os segmentos de ensino da Ubuntu Nation School.

Assim, ao buscar na infância e nos saberes locais a inspiração para sua prática pedagógica, a escola recria o *círculo mágico* do brincar, transformando o chão - que antes era fratura - em um território fértil para o florescimento do pertencimento. Dessa forma, a educação assume seu papel ético primordial: o de garantir às crianças refugiadas o direito à construção cotidiana de suas próprias frestas de liberdade, reescrevendo, por meio do encontro e da alteridade, a narrativa do confinamento em um manifesto de presença, agência e sonhos.

Considerações finais

O caso da Ubuntu Nation School é contundente por oferecer um contraexemplo necessário dentro do sistema humanitário. Ao olhar para a criança de forma holística e priorizar a qualidade das relações estabelecidas no espaço educativo, a escola subverte a lógica da “mera sobrevivência” típica dos espaços liminares. Assim, a escola deixa de ser apenas um conjunto de salas de aula em um campo de refugiados para se tornar um território de dignidade.

Todavia, é preciso notar que o trabalho de educação em emergências, particularmente com populações refugiadas, é profundamente complexo. Ele envolve camadas que tocam setores distintos da resposta humanitária, sendo, por isso, insuficiente, se operado de forma isolada. Para que o projeto pedagógico floresça, ele deve estar embebido em estruturas amplas de suporte psicossocial e de proteção, considerando o risco agravado que acomete crianças vivendo em contextos de crise prolongada. É imperativo, também, atender às demandas nutricionais e de saúde das crianças — especialmente na primeira infância -, visto que a vulnerabilidade física é uma barreira direta ao desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a experiência da Nação Ubuntu demonstra que o acolhimento genuíno não se encerra na entrega de um serviço, mas na construção diária e coletiva de uma rede de suporte que fortalece as potencialidades já existentes, e advoga, de forma consistente, pela transformação das estruturas que limitam a dignidade e a expansão da vida. Afinal, garantir uma infância feliz e potente no refúgio não deve ser um ato de coragem isolado, mas o resultado de um compromisso político e social inegociável que demanda a desconstrução das barreiras que, sistematicamente, ainda impedem o florescimento humano integral.

Figura 3: Círculo da manhã na Ubuntu Nation School



Fonte: Acervo pessoal da autora

Referências

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Malawi:** ficha informativa. Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2023. Disponível em: <https://reliefweb.int/report/malawi/malawi-factsheet-june-2023>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Relatório anual de resultados:** Malawi. Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2024. Disponível em: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-06/Malawi%20ARR%202024.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Tendências globais:** deslocamento forçado em 2024.

Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>. Acesso em: 20 dez. 2025.

AGIER, M. **Managing the undesirables**: refugee camps and humanitarian government. Cambridge: Polity Press, 2011.

AHMED, S.; KHAN, D. S.; MEHMOOD, A. S. Let them play: a systematic review investigating the benefits of free play in emotional development of children. **Academy of Education and Social Sciences Review**, v. 3, n. 4, p. 509–520, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i4.660>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ALLEN, K. A. *et al.* Belonging in their words: exploring early childhood perspectives using the draw, write, tell method. **Australian Journal of Psychology**, v. 77, n. 1, e2463949, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00049530.2025.2463949>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ALWAN, N. **Early childhood education in refugee camps**: a case study of Dzaleka Refugee Camp in Malawi. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – University of Delaware, Newark, 2021. Disponível em: https://www.udeducation.org/idgrg/theses/alwan_n.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

ARDELEAN, A. Play in a refugee camp: disorder from chaos. **International Journal of Play**, Abingdon, v. 10, n. 4, p. 355–360, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.2005395>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DEARDORFF, D. K. **Manual for developing intercultural competencies**: story circles. Paris: UNESCO, 2019.

DEVICTOR, X.; DO, Q.-T. How many years have refugees been in exile? **Policy Research Working Paper**, n. 7810. Washington, DC: World Bank, 2016. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9f34eaeef-ce5b-5ca6-a90a-c7939b6276dd>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DIETERICH-HARTWELL, R.; KOCH, S. C. Creative arts therapies as temporary home for refugees: insights from literature and practice. **Behavioral Sciences**, Basel, v. 7, n. 4, e69, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs7040069>. Acesso em: 20 dez. 2025.

GHORASHI, Halleh; DE BOER, M.; TEN HOLDER, F. Unexpected agency on the threshold: asylum seekers narrating from an asylum seeker centre. **Current Sociology**, v. 66, n. 3, p. 373–391, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29725136/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HÀ, T.-A. The integration of playful approaches and story circles to build intercultural competence for children: a pedagogical intervention. **Culture and Education: Cultura y Educación**, Abingdon, v. 34, n. 3, p. 726–753, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064085>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HARTONEN, V. R. *et al.* A stage of limbo: a meta-synthesis of refugees' liminality. **Applied Psychology**, v. 71, n. 3, p. 1132–1167, 2022. Disponível em: <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/apps.12349>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HARVARD UNIVERSITY. Center on the Developing Child. **The science of early childhood development**. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, 2007. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eecd/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HELDAL, M. Perspectives on children's play in a refugee camp. **Interchange**, v. 52, p. 433–445, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09442-4>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HERMOSILLA, S. *et al.* Child friendly spaces impact across five humanitarian settings: a meta-analysis. **BMC Public Health**, [S. l.], v. 19, n. 576, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6939-2>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HONEN-DELMAR, M.; REGA, I. Intercultural competence for peaceful communities: the role of blended learning higher education in refugee camps. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 97, p. 101891, nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101891>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HUSS, E. *et al.* Creating places, relationships and education for refugee children in camps: Lessons learnt from the The School of Peace educational model. **Children and Society**, Abingdon, v. 35,

n. 4, p. 481-502, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/chso.12412>. Acesso em: 20 dez. 2025.

INEE. **Education financing**. [S.l.]: Inter-agency Network for Education in Emergencies, s.d. Disponível em: <https://inee.org/collections/education-financing>. Acesso em: 20 dez. 2025.

INUA ADVOCACY. **Refugees in Malawi: all you need to know**. [S.l.]: Inua Advocacy, 2024. Disponível em: <https://inuaadvocacy.org/wp-content/uploads/2024/12/MALAWI-REFUGEE-GUIDE-DEC-2024-sm.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

KOOPMANS, B.; DOIDGE, M. 'They play together, they laugh together': sport, play and fun in refugee sport projects. **Sport in Society**, v. 25, n. 3, p. 537-550, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17430437.2022.2017816>. Acesso: 20 dez. 2025.

KRAWCZYK, M.; BASELICE PELICIONI, A. B. The role of art in the liminal setting of Nakivale Refugee Settlement, Uganda. **Refuge: Canada's Journal on Refugees**, v. 41, n. 1, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/41319>. Acesso: 20 dez. 2025.

MARIAM, E.; AHMAD, J.; SARWAR, S. S. BRAC Humanitarian Play Lab model: promoting healing, learning, and development for displaced Rohingya children. **Journal on Education in Emergencies**, v. 7, n. 1, p. 133-149, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33682/u72g-v5me>. Acesso: 20 dez. 2025.

MOVING MINDS ALLIANCE. **Analysis of international aid levels for early childhood services in crisis contexts**. Desenvolvido por SEEK Development. [S. l.]: Moving Minds Alliance, 2020. Disponível em: <https://movingmindsalliance.org/wp-content/uploads/2020/12/analysis-of-international-aid-levels-for-early-childhood-services-in-crisis-contexts.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

MVULA, L. D. Refugee status determination and rights in Malawi. *In: Refugee Studies Centre Workshop Discussion on RSD and Rights in Southern and East Africa*. Oxford: Refugee Studies Centre, 2010. Disponível em: <https://www.rsc.ox.ac.uk/events/>

refugee-status-determination-and-rights-in-sub-sa-haran-africa.

Acesso em: 20 dez. 2025.

OPONO, S.; AHIMBISIBWE, F. Protracted refugee situations and the shrinking durable solutions: could there be a ray of hope in local solutions? **Cogent Social Sciences**, v. 10, n. 1, e2395346, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2024.2395346>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SHAHIMI, F.; BLOCK, K.; ALISIC, E. Sense of identity among young people with refugee backgrounds: a scoping review. **Children and Youth Services Review**, v. 157, p. 107378, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740923005741>. Acesso em: 18 dez. 2025.

STEVENS, K. E.; SIRAJ, I.; KONG, K. A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. **International Journal of Child Care and Education Policy**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>. Acesso em: 20 dez. 2025.

THE LANCET. **Advancing early childhood development: from science to scale — executive summary**. London: Lancet Publishing Group, 2016. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/07/ecd-lancet-exec-summary-pr.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

TSCHUNKERT, K. **The political economy of refugee integration policies**. K4DD Rapid Evidence Review, n. 38. Brighton: Institute of Development Studies, 2024. Disponível em: https://opendocs.ids.ac.uk/articles/online_resource/The_Political_Economy_of_Refugee_Integration_Policies/26434183?file=48183820. Acesso em: 20 dez. 2025.

UBUNTU NATION SCHOOL. **Projeto Político-Pedagógico**. Dzaleka Refugee Camp, Malawi, 2023. Documento interno.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Paving pathways for inclusion: towards evidence-based policy-making for refugee education**. Paris: UNESCO, 2023.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387957>. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNESCO. **ECD and early learning for children in crisis and conflict**: background paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072>. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNICEF MALAWI. **Education Budget Brief**: Malawi 2025/26. Lilongwe: UNICEF Malawi, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/malawi/media/12721/file/Education%20Budget%20Brief.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS (OCHA). **UN partners unveil hyper-prioritized aid appeal amid ‘cruel math’ of brutal funding cuts**. New York: OCHA, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.unocha.org/publications/report/world/un-partners-unveil-hyper-prioritized-aid-appeal-amid-cruel-math-brutal-funding-cuts>. Acesso em: 20 dez. 2025.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORLD BANK. **Poverty & equity brief**: Malawi. Washington, DC: World Bank Group, 2025. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099733404212517163/pdf/IDU-9f3c95bc-67f3-4066-af90-8b6f5d910d81.pdf>

YOGMAN, M. *et al.* Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Council on Communications and Media. The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. **Pediatrics**, v. 142, n. 3, e20182058, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>. Acesso: 18 dez. 2025.

6. Em busca de transgressões e transformações da realidade escolar: migração, plurilinguismo e pontos de fratura como acontecimento

Artur Oriel Pereira
Paulo Daniel Elias Farah

As resistências aos processos de sujeição constituem lutas contra a soberania do poder dominante, que não são novidades históricas; são desencadeadas pela crítica efetiva a um poder dominante que disciplina e controla o sujeito e a sociedade. Uma possível saída está na possibilidade de rompimentos no interior das relações de poder, que nos permite resistir, (re)construir, traçar um novo caminho.

Uma educação que seja uma prática crítica, subversiva e esperançosa, no sentido de acreditar, sonhar e agir para transformar é um caminho que precisa se constituir, sobretudo, como uma resistência às práticas de dominação. Isto é, uma resistência que nasce de um saber da invenção e da liberdade e não se prende ao que está posto como normal, aceito e acabado (Freire, 1967; 2005).

Assim, trata-se este capítulo de uma pesquisa qualitativa com observação participante numa escola municipal de educação infantil (EMEI) na cidade de São Paulo, que mostra as percepções e as vivências de crianças brasileiras e bolivianas de 4 anos de idade, de famílias e de professoras, acerca dos processos migratórios, práticas de acolhimento como ruptura criativa e plurilinguismo no espaço educativo (Pereira, 2024)¹.

¹ Entendemos “ruptura criativa” como conceito filosófico cunhado por Gilles Deleuze, no qual é um momento de “acontecimento” que abre novas possibilidades de existência e de pensamento.

Os procedimentos desta pesquisa foram iniciados com a autorização da Direção da EMEL, das famílias das crianças da turma e das professoras entrevistadas, em consonância com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo². Nesta pesquisa, o caráter qualitativo operacionalizou de maneira flexível; desse modo, procurou-se possibilitar que o(a)s sujeitos participantes estivessem à vontade com os procedimentos metodológicos e cientes do papel dos pesquisadores, levando em conta também que as pessoas no contexto pesquisado não nos vissem como um “corpo estranho”, como alguém que estava invadindo o cotidiano particular de cada um.

É importante destacar também que ao longo desta pesquisa a aceitação das crianças da turma foi essencial, e isso não se expressou somente pelo fato de o primeiro autor deste capítulo ser o professor delas, mas pela empatia, pelo olhar receptivo expresso quando o viam chegar todos os dias, pelos abraços recebidos sem que esperasse, em um momento no qual tínhamos que manter o distanciamento e usar máscara no rosto para nos proteger contra o Coronavírus, pelo pedido para que as escutasse me abaixando para falarem no meu ouvido, pelos momentos em que eu pude brincar com elas tanto na sala da turma quanto no parque. Dessa maneira, nossos encontros vividos, as angústias, as alegrias, as brincadeiras, os risos, os choros, tornaram-se uma espécie de processo de

² O Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) foi explicado e assinado durante a primeira reunião da turma participante no início do ano letivo de 2022. As famílias não levantaram questionamentos sobre a pesquisa e a documentação apresentada. As duas professoras que aceitaram participar da pesquisa pediram para responder ao roteiro de entrevista por escrito via e-mail e assinar o TCLE Online. A partir do que foi acordado com duas professoras participantes, consideraram-se fechadas as entrevistas escritas, pois foram respondidas com base em um roteiro fixo enviado, roteiro este que não sofreu alterações por não se desenvolver a partir da comunicação oral, que é mais interativa. Todas as medidas diante do Comitê de Ética em Pesquisa foram tomadas, sendo emitido, no dia 15 de dezembro de 2021, o Parecer número 5.168.114, que respalda a ética dos procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa.

reconhecimento do "eu" e do "outro", de observação das nossas singularidades, de humanização, constituíam as nossas relações dia após dia (Farah; Pereira, 2022).

Vale ressaltar que essa processualidade não é neutra, isto é, nenhum(a) pesquisador(a) vai a campo isento de motivações políticas, história pessoal, conceitos apreendidos. Todo(a)s temos hipóteses e fazemos a interpretação daquilo que estamos vivenciando na observação, de acordo com nossas preferências teóricas e nossas vivências anteriores (Pereira, 2020).

As situações ocorridas durante a pesquisa de campo foram registradas no diário de bordo da turma, que contém as ações interculturais entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Este é o instrumento de registro escrito do professor-pesquisador nas escolas para documentar os acontecimentos do cotidiano escolar, seus sentimentos, preocupações, frustrações, conquistas, o que fez, as atitudes das crianças, as propostas de ação, assim como a relação destas com teorias já estudadas ou novas que vierem a surgir e estudar permitindo uma reflexão da sua prática docente e uma transformação (Alarcão, 2011; Zabalza, 2004).

No registro do diário de bordo e nesta pesquisa, por questões éticas, que envolvem o direito à preservação da identidade do(a)s participantes da pesquisa, não identificamos o nome das pessoas e da EMEI. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos através do critério que foi nomes próprios que não existiam no contexto durante o período do trabalho de campo. O gênero das pessoas também foi respeitado. Convém destacar que esta pesquisa não analisa semelhanças e diferenças entre métodos, indagações e reflexões sobre as formas e os significados que a participação das crianças assume em cada procedimento metodológico, tendo em vista aspectos epistemológicos e políticos implicados na operacionalização do conceito de participação nos processos de pesquisa.

O funcionamento do poder disciplinar no espaço educativo e a necessidade de políticas voltadas ao plurilinguismo

A EMEI está localizada em um bairro da região Leste da cidade de São Paulo, próximo da região central e um dos bairros mais antigos do município. Assim como em outros distritos da zona Leste, fixaram-se nele muitas pessoas que vieram a São Paulo em busca de melhores condições de vida. Com o crescimento da cidade, o bairro teve grandes mudanças no perfil, no seu ritmo e na sua paisagem. Existe na região forte pressão imobiliária, de modo que parte das construções históricas resiste à pressão imobiliária, mas, cada vez mais, elas têm passado por um intenso processo de verticalização, com as construções de prédios residenciais. A região oferece, em certa medida, mais segurança e possibilidade de aluguéis baratos em relação a outros bairros mais próximos do centro de São Paulo. No entorno da EMEI, há um CEI Direto, uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e uma estação do metrô.

Caracterizado por muito tempo pelo turismo religioso, além da relação com a cultura negra, o bairro passou a receber mais migrantes que antes se concentravam em regiões no centro de São Paulo. Nos arredores é possível encontrar restaurantes de culinária boliviana, mercearias com produtos andinos, lojas de linhas e aviamentos e confecções de costura. Aos domingos, quando os/as bolivianos/as estão de folga do trabalho, eles/as costumam ir a uma praça no centro do bairro reunir-se em comunidade. Entre as barracas de artesanato e alimentos típicos da culinária boliviana, vemos um dos pratos mais pedidos, o Pique Macho – batata frita coberta com tiras de carne, salsicha e pimentões.

O contexto da Educação Infantil se caracteriza pela potencialidade de as crianças se encontrarem com várias pessoas, de diferentes origens, que convivem durante muitas horas, dias, meses e anos com elas. Esse aspecto dinâmico é percebido pelas crianças. Elas circunscrevem os modos relacionais, aprendem a importância da escola e compreendem, com o tempo, as ações dos sujeitos que compõem esse espaço e sua dimensão arquitetônica.

No início do ano letivo, logo após a primeira reunião de famílias/responsáveis, o tio materno da María, no momento da saída das crianças, comentou:

- Profesor, ¿Cómo se está comportando María?
- Ella está muy bien. Aunque es silenciosa, parece tímida, aún así, trata de jugar con los otros niños.
- Profesor, ¿Me puede dar su Whatsapp para saber más sobre María? (Diário de bordo, 15 de março de 2022).

Esse diálogo conduz-nos a uma reflexão, também presente nas conversas com o(a)s professore(a)s, as gestoras e outras pessoas não migrantes de dentro da EMEI: diz respeito à percepção que temos em relação às famílias bolivianas. Foi perceptível que elas são mais participativas do processo educativo e das atividades desenvolvidas. A respeito disso, Adriana de Carvalho Alves Braga, João Clemente de Souza Neto e José Paulo Ferreira dos Santos (2021, p. 564) afirmam que: “As pesquisas têm demonstrado a preocupação, participação e o comprometimento de algumas famílias, especialmente das mães bolivianas, no processo educativo das crianças. Esta atitude tem ajudado as crianças no processo de apropriação dos conteúdos pedagógicos”.

Em relação às demais famílias da EMEI, as famílias bolivianas também demonstram preocupação com o comportamento das crianças diante do(a)s professore(a)s bem como o respeito às regras de convívio. Sob esse ponto de vista, Carolina Abrão Gonçalves (2018) destaca que a preocupação com o bem-estar da família está presente nas narrativas das pessoas bolivianas. A autora aponta que para essas pessoas o espaço externo à moradia é carregado dos medos que envolvem o desconhecido. Elas temem as drogas e a educação brasileira por não ser tão rígida quanto a boliviana, fatos estes que alimentam os discursos acerca de uma educação centralizada nos valores que compõem a identidade dessas famílias.

Como aponta Jader Janer Moreira Lopes (2003), a escola é um espaço que agrega pessoas, e para crianças migrantes ela é

percebida como uma “pausa” nos deslocamentos, um espaço fixo, um lugar de vivência, uma moradia, um local que passa a ter bastante valor. Sem dúvida, é o espaço no qual famílias migrantes internacionais e brasileiras acessam direitos sociais e participam do exercício de cidadania.

Noutro momento, a mãe da Paola, outra menina boliviana da turma, comentou que não conseguia fazer o acesso ao aplicativo para comprar os materiais escolares:

- ¡Hola, profesor! ¿Cómo hago para comprar el material de Paola? No puedo acceder desde mi celular.
- Si entiendo. Haz lo siguiente, ve a la secretaria de la escuela y busca a Vitor. Él hará la compra por ti.
- ¡Oh, está bien, gracias profesor! (Diário de bordo, 20 de abril de 2022).

A Prefeitura disponibiliza o crédito para que as famílias realizem a compra diretamente nas lojas credenciadas, atendendo critérios de qualidade e as preferências do(a)s estudantes e famílias, conforme sugestão de itens necessários para cada etapa. Para isso, o Cadastro de Pessoa Física (CPF) do(a) responsável deve estar registrado no cadastro do(a) estudante. Em seguida, o(a) responsável instala o aplicativo Kit Escolar DUEPAY - versão apenas em português, algo que dificulta o acesso de falantes de outras línguas - no celular ou tablet e cria a conta com o mesmo CPF do responsável que consta no cadastro do(a) estudante. Após a liberação do crédito, as compras são feitas com QRCODE. O controle do saldo e o extrato de compras é realizado diretamente no app. As lojas credenciadas são consultadas no botão “Onde Comprar” e o(a) responsável do(a) estudante escolhe a loja física mais próxima de sua residência para retirar os produtos³.

Essa discussão aponta a barreira linguística presente nas Unidades Educativas (U.Es) da rede municipal de São Paulo, bem

³ Vale dizer que a Prefeitura disponibilizou créditos para compra de materiais e uniformes dois meses antes do início do ano letivo de 2023. As aquisições podiam ser realizadas em mais de 300 lojas credenciadas da capital; o valor para uniforme era de R\$ 573,53; já os créditos para o material podiam chegar a R\$ 201,28.

como o quanto documentos, aplicativos da internet e idioma configuram-se como as primeiras fronteiras do direito à educação da população migrante internacional. A respeito disso, a professora Mariana (2022), docente da EMEI, comentando sobre os avisos da escola e como as famílias bolivianas respondem e interagem, bem como a percepção das possíveis trocas culturais que podem ser estabelecidas, explica:

O que tenho percebido nesses anos é que muitos bilhetes enviados com avisos importantes ficam sem resposta, porque são escritos em português. Eles por sua vez em reuniões falam muito pouco o que gera um abismo na troca de informações sobre as crianças e um entendimento sobre a cultura dessas pessoas que estão vindo para cá e precisam ser acolhidas (Mariana, entrevista em 15 de dezembro de 2022).

Diante dessa barreira que cria entraves na relação de acolhimento e ensino-aprendizagem, a professora Catarina (2022), afirma:

Receber as crianças migrantes e acolhê-las junto às famílias é uma ação que se faz urgente devido à alta demanda da nossa escola. O maior entrave é a compreensão da fala, em saber responder na língua deles, em estabelecer um diálogo em que todos possamos nos compreender e nos ajudar mutuamente. O que é mais desafiador é a comunicação com as crianças. (Catarina, entrevista em 12 de dezembro de 2022).

No contexto que vivemos no Brasil, com diferentes forças ativas e reativas em disputa, em que diferentes composições, concepções e desalinhamentos constroem barreiras, inclusive linguísticas, pensando nas políticas coloniais e nos diversos usos das linguagens, Grada Kilomba (2019) traz uma importante contribuição para o entendimento:

A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (Kilomba, 2019, p. 14, grifos da autora).

Neste sentido, as palavras vão se criando em espaços híbridos entre linguagens que se cruzam, se interpelam, se separam em formas múltiplas e dinâmicas. Escritas nos cortam, nos causam nós, fissuras densas, num jogo de reescritas que precisam ser entendidas e trabalhadas para romper com mecanismos que nos dividem, nos limitam, nos segregam.

O pouco conhecimento que a EMEI tinha sobre a população de origem boliviana, suas línguas, suas culturas, precisava ser aprofundado. Como destaca a professora Mariana (2022), a política excludente que ainda persiste na estrutura da rede de ensino impossibilita a educação inclusiva e de qualidade para a população:

Na minha modesta perspectiva, falta a inclusão do espanhol como segunda ou terceira língua na grade curricular do ensino público. Faltam pólos públicos que ofereçam cursos de língua portuguesa gratuitamente para que esses adultos possam entender e participar da vida escolar de seus filhos. Falta oferecer aos professores e funcionários das escolas públicas cursos de línguas para prestar um serviço de qualidade e inclusivo para todos. (Mariana, entrevista em 15 de dezembro de 2022).

De fato, “é basilar promover a curricularização da formação linguística em uma perspectiva integradora do currículo, o revigoramento da formação em línguas e a constante valorização e incorporação do plurilinguismo e da translanguagem” (Farah, 2024, p. 192). As linguagens não se limitam a um trivial exame desprovido de significado político, sendo na realidade a reprodução de relações de poder raciais, de gênero e classe, as quais não determinam apenas o que é reconhecido. Assim, o que seria capaz ou passível de receber, de experimentar, de sofrer certas impressões ou modificações ou de adquirir determinadas qualidades de se transformar os conhecimentos transfigura-se em toda a epistemologia que espelha os interesses de uma sociedade colonial (Kilomba, 2019).

É importante destacar que a escola não possuía no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) questionários socioculturais com dados

sobre cor (ou raça), etnia e gênero do(a)s funcionário(a)s, das crianças e suas famílias. A respeito da noção cor, conforme a proposição de Oracy Nogueira (2006), essa categoria não é oriunda apenas da autodeclaração e autoclassificação, mas também da heteroclassificação, isto é, da classificação atribuída por um aspecto exterior. A heteroclassificação, como afirma José Luiz Petruccelli (2007), também atrela classe e raça, e quem realiza tal classificação constantemente é o Estado – ou as dimensões do Estado.

Nesta pesquisa, optamos por não realizar tal procedimento que envolve, entre várias complexidades supracitadas, sobretudo, a maneira como as pessoas se reconhecem dentro do contexto vivido e da sociedade, para além da dicotomia pessoas negras *versus* pessoas não-negras, quando tratamos da população migrante internacional que chega ao Brasil. O quadro de servidores(a)s públicos concursado(a)s e efetivos que atuam na EMEI é formado por: 1 diretora; 1 assistente de direção; 1 coordenadora pedagógica; 41 docentes (39 mulheres e 2 homens); 4 auxiliares técnicos de educação (3 mulheres e 1 homem) e 2 agentes de apoio escolar (mulheres). A equipe da limpeza e da cozinha apresenta alta rotatividade de pessoas e é mantida por empresas terceirizadas.

O prédio da U.E possui dois pavimentos, no térreo há refeitório, brinquedoteca, sala de formação pedagógica, secretaria, sala do(a)s professore(a)s, sala da coordenação pedagógica, sala da assistência de direção, sala da direção, almoxarifado, lavanderia, 6 banheiros (4 para funcionários divididos por sexo, 1 unissex para as crianças e 1 banheiro PNE), vestiário, cozinha, copa, parque, espaço com tanques de areia de plástico, quadra esportiva, horta, espaço lateral para percurso com bicicletas, elevador e 2 escadarias com grades no início e final do percurso. Já no primeiro pavimento, há 8 salas das turmas, 2 banheiros (divididos por sexo) e corredor. Durante o período do campo, o elevador não foi usado em nenhum momento.

A respeito da produção do espaço, Henry Lefebvre (1991) aponta que ele contém as relações que envolvem as articulações entre os sexos, entre grupos etários e específicas organizações de

famílias, as formas de divisão de trabalho e hierarquização de funções produtivas. As relações da produção e reprodução estão intrinsecamente interligadas, dependentes umas das outras, num jogo de contradições entre a tríade do percebido, do concebido e do vivido. Tais contradições não podem ser vistas apenas como dualidades, oposições ou antagonismos, ou como a imagem de um espelho que meramente materializa as relações de dominação da reprodução dos modos de produção, mas devem ser vistas como complexidade.

Neste sentido, algo que chamou a atenção durante o campo foi a contradição nos banheiros das crianças: no térreo, o uso unissex, e no primeiro pavimento, o uso dividido por sexo, e ninguém questionava essa diferença. Como é sabido, a sociedade produz as relações de gênero de um modo muito fixo e binário, e tudo o que é diferente dessa norma causa estranhamento. Todavia, não é mais possível pensar assim, porque essa ideia não dá conta de toda a pluralidade dos seres humanos. É nas U.Es que se espera que comecem a discutir e repensar os estereótipos, mas, na verdade, a educação muitas vezes funciona para reforçar a segregação. Isso porque é nas U.Es que as crianças têm a possibilidade de aprender o que é a diversidade e o respeito às diferenças, isso se dá no uso do banheiro também:

[...] os momentos livres e autônomos de conversas entre meninas e meninos e das brincadeiras delas(es) com a água e o sabão líquido configuravam-se como um tempo e espaço para as amizades entre as crianças, que possibilitavam que elas(es) se olhassem, para que seus pequenos corpos estivessem sendo vistos, sem os olhares adultocêntricos, que mesmo sem uma possível intencionalidade para tal, acaba muitas vezes fazendo a vigilância das suas experiências na infância vivida no espaço que transita a diversidade (Pereira, 2021, p. 13-14).

Contrário à normatização de controle dos corpos existente nos banheiros divididos por sexo no primeiro pavimento, no banheiro unissex mesmo sob um possível controle das pessoas adultas, observou-se que os meninos e as meninas, quando estavam no

refeitório ou no parque, solicitavam aos(as) professore(a)s para usá-lo com frequência. Ele(a)s iam ali inúmeras vezes, e quase sempre durante o percurso encontravam outras crianças. Assim, a educação tem um papel importante na formação de pessoas para que tenham valores plurais, onde a diferença seja vista como algo bom, que enriquece, não como uma ameaça.

Nos espaços da EMEI, as crianças transitam entre a área interna e externa, o refeitório e o banheiro, sempre sob acompanhamento do(a)s professore(a)s e das funcionárias do quadro de apoio. Havia uma demarcação de onde e em qual momento na "linha do tempo" as turmas poderiam estar e ficar. Segundo as orientações da equipe gestora, isso garantiria o fluxo dos usos dos espaços e mais controle de possíveis acidentes com as crianças ou reclamações, pois as famílias estavam temerosas com o retorno das aulas após longo período no qual seus(suas) filho(a)s não frequentaram o espaço escolar. Levando em conta também que as crianças eram pequenas, exigindo assim maior cuidado. A EMEI tinha entre os espaços internos e externos cerca de 30 câmeras eletrônicas espalhadas, menos nas salas das turmas e banheiros.

Na vida moderna, diversas ameaças permeiam o cotidiano. Podemos observar que, de certa maneira, todos os sujeitos podem se sentir desprotegidos(as) em algum momento, e isso ocorre por diversos motivos. É comum a percepção de que se vive em uma cultura do medo, marcada pela ansiedade de não se sentir protegido pelas instituições ou redes de segurança que parecem fornecer a sensação, senão de total segurança, mas de alguma segurança (Pereira, 2022, p. 19).

A insegurança na atualidade está atrelada cada dia mais à ascensão das violências, que, por sua vez, promove o fortalecimento de um imaginário do medo. Isso não está descolado da percepção que as pessoas podem vir a ter, no que diz respeito ao controle dos espaços e dos corpos no interior das U.Es. Ao pensar nas pessoas como uma invenção proporcionada pelas técnicas disciplinares, que têm como um dos objetivos controlar os corpos para maior proveito, a EMEI, dessa forma, pode ser pensada

como uma máquina de controle e organização dos corpos, implicada tanto na fabricação do sujeito disciplinar quanto da própria Modernidade.

Para Michel Foucault (1991), em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes que lhe impõem limitações, proibições e obrigações. Porém, no século XVIII, as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação. Elas inauguraram o tempo de olhar às insignificâncias, às coisas pequenas, aos detalhes, para melhor controle e utilização da pessoa.

Sob essa perspectiva, Ierê Rego Beltrão (2000) afirma que os suportes do poder disciplinar são as instituições. Nesse caso, a EMEI se configura como uma máquina do poder disciplinar, da mesma forma que o hospital, o exército, a fábrica e a prisão. Na EMEI, entre os funcionamentos do poder disciplinar estão os mecanismos que buscam o controle dos corpos que chamam a atenção por sua relação com a produção das indisciplinas. Para tanto, a primeira das grandes operações da disciplina é a organização das pessoas, a distribuição delas num dado espaço.

A "disciplina às vezes exige a cerca", um espaço fechado para melhor controle das pessoas, para melhor domínio e utilidade das forças dos corpos. Pensando nisso, no contexto da EMEI, seus muros, as grades que cercam um espaço e outro e o controle rígido da "linha do tempo" permitem, em primeira instância, especificar um local fechado em si mesmo. Cercar um espaço propicia também o melhor controle das circulações em outros locais, como o pátio, o corredor, o refeitório e os banheiros. A intenção da cerca é concentrar as forças e neutralizar os inconvenientes, como possíveis acidentes, fugas, dispersões, ou seja, tudo aquilo que possa escapar à disciplina (Foucault, 1991, p. 130).

Apesar disso, as crianças brasileiras e bolivianas juntas cotidianamente transgrediam as "cercas" construídas pelas pessoas adultas durante o uso dos espaços da EMEI. Neste caso, as crianças produziam tentativas de conhecer-se e de manter amizades com o outro. A seguir, apresentamos um encontro que apontava isto.

Descemos da nossa sala para usar os seis tanques de areia de mais ou menos um metro em formato de estrela, que ficavam em um espaço externo ao lado do parque. A turma estava animada. Havia dias que não íamos para esse espaço devido um longo período de chuvas na região. As crianças brincavam com os potes, as pás e os garfos espalhados dentro dos tanques. Elas circulavam entres os tanques de areia conversando e brincando umas com as outras. As três meninas bolivianas, María, Paola e Ximena reuniram-se e brincavam juntas. Ximena e María riam ao desenformar os potes cheios de areia. Outra turma de crianças estava no parque ao lado, correndo de um lado para o outro, brincando nos equipamentos. Observei que um grupo de meninas da outra turma se aproximaram da grade que dividia o espaço do parque e dos tanques de areia. Uma das meninas gritou: "Gente, olha, é a minha amiga. Ela não fala". Paola levantou-se rapidamente de onde estava com a María e Ximena, e correu até a grade. As meninas brasileiras falaram: "Oi". Em resposta, Paola, acenou com as mãos e abraçou a sua amiga por entre as grades. Minutos depois, elas se despediram e todas voltaram às suas brincadeiras anteriores (Diário de bordo, 22 de março de 2022).

Como dito anteriormente, a sociedade disciplinar, das técnicas e dos procedimentos de dominação que são internalizados pelos sujeitos, tornando-os dóceis e submissos no interior de uma estrutura disciplinar, no qual a escola cumpre o papel de instituição reguladora e normatizadora, sempre foi um problema que precisamos enfrentar. As relações entre o poder e o saber como se apresentam nas práticas educacionais modernas, têm no modelo da educação escolar, um potente disciplinamento dos corpos (Foucault, 1991; 1995).

As grades que impediam o acesso de um espaço para o outro em toda a EMEI marcavam a subordinação que estava atrelada aos rituais da instituição escolar à disciplina e ao controle. Por meio de ações pedagógicas desenvolvidas no espaço da educação infantil, são criados processos de iniciação ao capital e ligação dos sujeitos às estruturas sociais ideologicamente construídas pelo capitalismo. Esse processo de iniciação não se limita somente ao trabalho docente, mas também é construído por intermédio dos diferentes elementos que compõem o espaço, as figuras, os objetos etc.

Embora as meninas estivessem separadas pelas grades entre o espaço do parque e do tanque de areia, no encontro acima, foi

possível observar que as crianças, ao mesmo tempo que faziam os usos dos materiais disponíveis, dos brinquedos, através das suas disposições habituais, rompiam as barreiras que delimitavam as suas interações, de maneira a estabelecer os vínculos, as suas amizades.

Isso quer dizer que, diferente do que se pressupõe normalmente, não é a presença de adultos que constitui, necessariamente, a condição suficiente para transformar tempo não protegido em tempo protegido. Às vezes, e de modo mais razoável, seria necessária a redução ou a eliminação das condições que se apresentam como riscos ou ameaças para satisfazer a demanda das crianças por espaços tomados como livres e sem restrições (Qvortrup, 2015, p. 24).

As meninas bolivianas Paola, María e Ximena sempre brincavam juntas, também com outras meninas brasileiras, mas não com a mesma constância. Ao interagirem, as crianças tinham a possibilidade de construir relações estáveis, como uma maneira de potencializar seus encontros.

Nesses encontros entre as crianças bolivianas no espaço educativo brasileiro, elas estão sonhando, demonstrando seu cotidiano, brincando com seus pares e com crianças brasileiras, estão criando um modo de ser criança (Gonçalves, 2018). Nas relações entre as crianças, a diversidade das vivências forja a infância, reconhecidamente composta por múltiplos outros.

De modo geral, essa experiência com as crianças é um dispositivo por meio do qual nós ampliamos nossas percepções sobre o(s) conhecimento(s), independente das experiências, não estamos tratando de mais ou menos experiências, mas sim de trocas recíprocas que mostram a diversidade, o respeito, a alegria, a empatia, a amizade construída nas ações cotidianas no espaço da EMEI. Situações que mostram o momento presente, o quanto crianças e pessoas adultas estão no mundo, sobretudo, a espontaneidade das crianças e suas manifestações no percurso da vida.

Da mesma maneira, o que foi discutido aqui não se trata apenas de confirmar os estudos sobre instituições na perspectiva

disciplinar foucaultiana. O desafio é procurar pensar em outros tipos de cerca que a EMEI vai produzindo no cotidiano, para visualizar pontos de fratura nas práticas de controle dos corpos, para se problematizar outros espaços, para discutir sobre a tensão que a escola recebe das famílias e das instâncias superiores da rede municipal, numa preocupação maior com a busca de transgressões e transformações da realidade escolar.

Nesta perspectiva, bell hooks (2013) lança um convite à reflexão de que educação é compromisso e a práxis da liberdade é sempre emancipatória; portanto, coletiva e comprometida com a mudança.

Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade [...] (hooks, 2013, p. 273).

Considerações finais

A partir das percepções e as vivências de crianças brasileiras e bolivianas de 4 anos de idade, de famílias e de professoras, acerca dos processos migratórios, práticas de acolhimento como ruptura criativa e plurilinguismo no espaço educativo, podemos entender melhor como propor pesquisas e trabalhos educativos com elas, e como nós pessoas adultas, ambas envolvidas com o fenômeno migratório, temos a possibilidade de enfrentarmos nossas faltas e nossas incertezas, sobretudo, neste momento da história contemporânea que nos exige enxergarmos a realidade social, respeitar a vida e os direitos humanos.

No contexto da EMEI pesquisada, os seus muros, as grades que cercavam um espaço e outro, além do controle rígido da "linha do tempo", permitiram, em primeira instância, especificar um local fechado em si mesmo. Cercar o espaço mantinha o controle das circulações em locais como o pátio, o corredor, o refeitório e os banheiros. A intenção da cerca na perspectiva da gestão escolar era

concentrar-se em neutralizar os inconvenientes, como possíveis acidentes, fugas e dispersões. Embora as crianças estivessem separadas pelas grades entre os espaços, as crianças, ao mesmo tempo que faziam os usos dos materiais disponíveis, dos brinquedos, através das suas disposições habituais, rompiam as barreiras que delimitavam as suas interações, de maneira a estabelecer os vínculos, as suas amizades.

Um desafio na Educação Infantil é procurar pensar em outros tipos de cerca que estão sendo produzidas no cotidiano, para transgredir os medos, criar pontos de fratura nas práticas de controle dos corpos, a fim de discutir sobre a tensão que a escola recebe das famílias e das instâncias superiores da rede municipal paulistana. É fundamental analisarmos a convivência entre as crianças para entendermos como o espaço tem sido criado e recriado gradativamente, de tal forma que tanto as crianças migrantes internacionais quanto as crianças brasileiras possam adquirir a condição de sujeitos autônomos, de constituírem possíveis e novas relações na pré-escola e em toda a sociedade.

As diferentes línguas que se apresentam com as crianças migrantes e suas famílias no contexto da educação infantil são um desafio que deve ser encarado. Dada a presença cada vez mais ampla na educação infantil das crianças migrantes internacionais, as instituições educativas tornam-se um lugar de inclusão ou exclusão e observação de variadas situações que se comparam e/ou modificam. Para minimizar ou acabar com o problema, é urgente que as escolas ofereçam serviços de tradução e interpretação de atendimento às pessoas migrantes, ou que pelo menos tenham profissionais que dominem outras línguas, que não só a língua portuguesa nesses espaços públicos.

Não se pode esperar que com o tempo as pessoas migrantes aprendam por si mesmas e possam dar conta de toda essa dinâmica linguística. Isso requer que seja institucionalizada uma política pública efetiva para oferta de cursos de línguas para profissionais da educação, principalmente para professores(a)s que lidam diretamente com crianças, adolescentes e famílias migrantes

internacionais, pois investir na formação de profissionais da educação é reconhecer que a pluralidade linguística não é obstáculo, mas patrimônio cultural e pedagógico que deve orientar práticas, políticas e relações no espaço escolar. O domínio de diferentes línguas não apenas favorece processos de acolhimento e aprendizagem, como também afirma a legitimidade das diversas práticas linguísticas presentes na comunidade escolar.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELTRÃO, I. R. Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. *In: Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BRAGA, A. C. de; A.; NETO, J. C. S. de; SANTOS, J. P. F. dos. Imigração e Educação Infantil: análise da relação entre a EMEI e a família a partir do relato de uma mãe boliviana. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 561-582, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/73276>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FARAH, P. D. E. "Por favor, falem!". Ações afirmativas: corrigindo desigualdades históricas e promovendo educação inclusiva, equitativa e de qualidade. *In: FARAH, P. D. E. (org.). Políticas de ações afirmativas: perspectivas, desafios e potencialidades*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas; Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2024.
- FARAH, P. D. E.; PEREIRA, A. O. Migrações, refúgio e deslocamentos: perspectiva intercultural de acolhimento desde a infância. *In: NORÕES, K. C. et al. (org.). Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*. Coleção Oba-Obá. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para*

além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, C. A. **Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia**: o cotidiano e os sonhos da infância. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.

LOPES, J. J. M. **Então somos “mudantes”**: espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes. 241 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, novembro de 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PEREIRA, A. O. **“Gente, olha, é a minha amiga”**: migração e interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras na educação infantil paulistana. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2024.

PEREIRA, A. O. **Amigues**: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil. 146 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

PEREIRA, A. O. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições** [online]. 2022, v. 33. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670498>. Acesso em: 20 dez. 2025.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A / LPP-UERJ, 2007.

QVORTRUP, JENS. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

7. Migración y cuidados: experiencias de mujeres colombianas en España y su impacto en las dinámicas familiares¹

Susy Yarley Hinestroza Rodríguez
Carolina Hernández Álvarez
Jhon Mario Marín Dávila

Introducción

En las últimas décadas, la migración internacional femenina ha adquirido una centralidad creciente en los flujos migratorios globales, particularmente en aquellos vinculados al sector de los cuidados. España se ha consolidado como uno de los principales destinos para mujeres latinoamericanas, especialmente colombianas, que ingresan al mercado laboral a través del trabajo doméstico y del cuidado de personas mayores, niños y personas dependientes (Parella, 2003; Orozco, 2014).

Este fenómeno se inscribe en lo que diversas autoras han denominado la cadena global del cuidado (Ehrenreich; Hochschild, 2003), donde las desigualdades entre países, géneros, culturas y clases sociales sostienen sistemas de bienestar en el Norte global a costa del desgaste físico y emocional de mujeres migrantes del Sur. En este contexto, el cuidado aparece simultáneamente como una oportunidad de inserción laboral y como un espacio de precarización, informalidad y vulneración de derechos.

El retorno migratorio, lejos de representar un cierre armónico del proyecto migratorio, emerge como una etapa compleja,

¹ Este capítulo se deriva de la investigación denominada Monarcas en vuelo, vidas en tránsito, desarrollada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde, con financiamiento de la Fundación Bien Humano, Colombia.

atravesada por duelos, cansancio acumulado, deterioro de la salud mental/física y reconfiguraciones identitarias (Cassarino, 2013). Sin embargo, las experiencias de retorno de mujeres cuidadoras han sido menos exploradas, especialmente desde una perspectiva que articule cuerpo, género, salud y cuidado.

Este artículo busca contribuir a este campo analizando las experiencias de mujeres colombianas que migraron a España y retornaron a Colombia, a partir de los resultados de una investigación empírica reciente.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva de género e interseccional. Se aplicó una encuesta sociodemográfica a 15 mujeres con edades desde los 17 hasta los 73 años colombianas migrantes y retornadas desde España, vinculadas mayoritariamente a trabajos de cuidado remunerados y no remunerados. La encuesta recogió información sobre: trayectorias migratorias, condiciones laborales en España, estatus migratorio, acceso a derechos y servicios, salud física y mental, redes de apoyo, experiencias de retorno, y resignificación del cuidado. Las respuestas abiertas fueron examinadas mediante análisis temático, permitiendo identificar núcleos de sentido recurrentes relacionados con precarización, cuerpo, desgaste, redes, violencia y cuidado. Se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de las participantes.

Resultados

Comprender el perfil sociodemográfico de las mujeres migrantes es fundamental para contextualizar sus experiencias, decisiones y los desafíos que enfrentan a lo largo de su trayectoria. Esta sección se basa en los datos recopilados de una encuesta a 15 mujeres colombianas que han retornado o consideran retornar

desde España, ofreciendo una fotografía detallada de las protagonistas de este proceso migratorio.

Características personales y familiares

Las mujeres encuestadas presentan una diversidad de edades que abarcan distintas etapas del curso de vida, con un rango que va desde los 17 hasta los 73 años. En cuanto a su estado civil, se observa una predominancia de mujeres sin pareja formal, con un 40% de solteras y un 26.7% de separadas o divorciadas. La autoidentificación étnica mayoritaria es mestiza (60%). En el plano familiar, la maternidad es un eje central: más del 85% de las encuestadas son madres de entre uno y tres hijos, lo que subraya que sus proyectos migratorios están inextricablemente ligados a sus responsabilidades de cuidado familiar, incluso a través de las fronteras.

Sobre el perfil educativo y la nacionalidad de las encuestadas, se refleja un capital humano significativo y una consolidación de su estatus migratorio a lo largo del tiempo.

- **Nivel de escolaridad:** las mujeres migrantes poseen un nivel educativo considerable. El 40% cuenta con secundaria completa y un notable 33.3% ha alcanzado un pregrado completo. Este nivel de formación contrasta a menudo con las oportunidades laborales a las que acceden en el país de destino.

- **Doble nacionalidad:** un 53.3% de las encuestadas ha adquirido una doble nacionalidad, un indicador de un arraigo legal y administrativo en España. De este grupo, el 58.3% especifica que su otra nacionalidad es la española.

Este perfil de mujeres con un capital educativo y social considerable se correlaciona con su capacidad para navegar los canales migratorios formales, lo que contrasta marcadamente con la precariedad que encontrarían en el mercado laboral español.

En este sentido, la decisión de migrar es un proceso complejo y multifactorial, moldeado por una combinación de aspiraciones personales, responsabilidades familiares y contextos

socioeconómicos. Esta sección analiza las razones que impulsaron el viaje de las mujeres encuestadas a España y las características clave de su estancia, utilizando los datos de la encuesta para ilustrar las fases iniciales de su proyecto migratorio.

En relación con las razones para dejar Colombia y establecerse en España, están claramente ancladas en la búsqueda de un futuro más estable y próspero. Las principales motivaciones reportadas fueron:

1. Búsqueda de oportunidades laborales: esta fue la razón principal, citada por el 53.3% de las encuestadas, lo que confirma que la migración es, ante todo, un proyecto económico.

2. Mejora de la calidad de vida: el segundo motivo más importante, con un 26.7%, abarca aspiraciones más amplias de bienestar, seguridad y acceso a mejores servicios para ellas y sus familias.

3. Reagrupación familiar: para un 13.3%, el objetivo principal del viaje fue reunirse con familiares que ya se encontraban en España, evidenciando la importancia de las redes de parentesco.

Características de la estancia en España

La trayectoria migratoria de la mayoría de estas mujeres comenzó dentro de los marcos legales establecidos. Una abrumadora mayoría (93.3%) viajó desde Colombia de manera regular, lo que facilitó su entrada inicial al país. El tiempo de residencia en España fue muy diverso, con estancias que van desde un año hasta 23 años, lo que indica que sus experiencias abarcan tanto migraciones recientes como proyectos de vida consolidados a largo plazo. Las principales ciudades de destino fueron los grandes centros urbanos, con Madrid como residencia principal para el 53.3% de las mujeres, seguida de Barcelona (13.3%).

Esta llegada a España, impulsada por la búsqueda de mejores oportunidades, da paso a la inserción en el mercado laboral y la confrontación con las realidades de la vida en el país de destino.

La realidad laboral en España: el sector del cuidado

La inserción laboral de las mujeres migrantes encuestadas se concentra de manera abrumadora en el sector del cuidado, un patrón que refleja la segmentación del mercado laboral global por líneas de género y origen nacional. Este fenómeno se enmarca en las llamadas cadenas globales de cuidado, donde mujeres del Sur Global satisfacen la demanda de trabajo doméstico y de cuidado en los países del Norte.

La inserción laboral se concentró en roles tradicionalmente feminizados, bajo condiciones contractuales y salariales que revelan un alto grado de vulnerabilidad.

Tabla 1: Aspectos laborales de las mujeres que emigran

Aspecto laboral	Descripción basada en datos de la encuesta
Tipo de trabajo	Los trabajos remunerados se enfocaron principalmente en cuidado a adultos mayores y limpieza del hogar.
Modalidad contractual	La precariedad era la norma: un 40% tenía un contrato laboral de manera temporal y otro 40% trabajaba sin contrato laboral.
Rango salarial	El 66.7% ganaba menos del salario mínimo español, y el 46.7% recibía un ingreso mensual de entre 500 a 1.000 euros.
Percepción de Inequidad	Una abrumadora mayoría del 93.3% consideró que su estatus migratorio afectaba negativamente la remuneración y la dignidad de sus condiciones laborales.

Fuente: Autoría propia con base en la encuesta diligenciada por las participantes de esta investigación.

La doble jornada y su impacto en el bienestar

La carga de trabajo de estas mujeres iba más allá del empleo remunerado. Un 33.3% dedicaba 40 horas semanales al trabajo de

cuidado remunerado, a lo que se sumaban las horas dedicadas a las labores no remuneradas de su propio hogar. Esta superposición de trabajo de cuidado remunerado y no remunerado constituye una doble jornada extenuante, cuyo impacto se manifiesta de forma aguda en el deterioro de su salud. Aquí, los costos del cuidado se tornan tangibles: un 46.7% de las encuestadas calificó su salud mental como mala y un 13.3% como muy mala durante su estancia en España, mientras la salud física también se veía afectada.

Las dificultades inherentes a esta realidad laboral, sumadas al desgaste, establecen un complejo telón de fondo para la dinámica de mantener los lazos familiares y, eventualmente, para la decisión de retornar.

A pesar de los desafíos de la distancia y las exigentes jornadas laborales, las mujeres lograron sostener conexiones robustas con sus familiares en Colombia. Los datos revelan que el 60% consideró que los vínculos afectivos se mantuvieron fuertes durante su tiempo en España. Esta fortaleza se nutrió de una comunicación constante, ya que el 93.3% reportó mantener una comunicación frecuente por redes sociales con sus seres queridos. Este esfuerzo activo por preservar las relaciones subraya el rol central de la familia como ancla emocional del proyecto migratorio.

Motivaciones para el retorno a Colombia

El retorno no es un fracaso, sino una decisión compleja motivada por una confluencia de factores donde el bienestar personal se vuelve prioritario. Las respuestas cualitativas revelan las siguientes razones:

- **Agotamiento físico y emocional:** muchas mujeres expresaron un profundo desgaste, aludiendo al cansancio acumulado, el desgaste emocional y una necesidad imperiosa de descansar después de años de trabajo intensivo.

- **Problemas de salud:** la salud se convirtió en un factor decisivo. Comentarios como mi cuerpo ya no daba más o volví para salvarme, indican que el retorno fue una decisión de supervivencia.

Esta priorización de la salud no es abstracta; se fundamenta en la dura realidad reportada previamente, donde un 60% de las mujeres calificó su salud mental como mala o muy mala durante su estancia en España.

- **Vínculos familiares y sentido de pertenencia:** el deseo de estar cerca de los hijos y la sensación de que España nunca llegó a ser hogar para mí, impulsó la necesidad de volver a las raíces y reconstruir la vida en Colombia.

- **Factores económicos y cumplimiento de metas:** el retorno también estuvo influenciado por factores económicos. Mientras algunas volvieron debido a la crisis económica en España, otras lo hicieron tras cumplir su objetivo financiero, por ejemplo, comprar una vivienda en Colombia.

En este sentido, el retorno a Colombia no marca el final del proceso migratorio, sino el inicio de una nueva etapa de readaptación, llena de desafíos y reconfiguraciones. Así, la situación económica post-retorno presenta resultados mixtos. Para una porción de las mujeres, el regreso ha significado una mejora tangible, con algunas reportando que su situación mejoró notablemente al poder saldar deudas e incluso proyectar la compra de una vivienda. Sin embargo, otras enfrentan una considerable inestabilidad, describiendo su situación como limitada y dependiente de su familia, o declarando que empeoró. La diversidad de ocupaciones actuales refleja estas realidades, abarcando desde el trabajo cualificado en enfermería hasta el aseo doméstico, el emprendimiento y el retorno a los estudios.

Por otro lado, los vínculos familiares tras el retorno muestran una gama de situaciones que reflejan el proceso de reajuste. Para algunas, la familia es un pilar fundamental de apoyo, descrita como mi sostén. Para otras, el regreso ha traído tensiones o dependencias por motivos de salud. A pesar de estos desafíos, la mayoría ve su futuro en su país de origen: el 60% de las encuestadas planea seguir haciendo su vida en Colombia, lo que indica un fuerte deseo de reanclar su proyecto de vida.

Con este panorama, la experiencia migratoria ha forjado en estas mujeres una conciencia experta sobre la economía del cuidado. Sus reflexiones constituyen una crítica fundamentada al sistema, articulada desde su propia vivencia:

1. Precariedad y desprotección: existe una clara conciencia de que el cuidado es un trabajo que envejece a las mujeres sin protección social y que, en sus condiciones actuales, no garantiza una vejez digna.

2. Costo para la salud: reconocen el alto peaje que este trabajo cobra al bienestar. Afirman que el cuidado sin apoyo destruye la salud mental y enferma el cuerpo si no hay límites.

3. Imposición y falta de reconocimiento: muchas señalan que este trabajo se realiza por necesidad, no por elección. En consecuencia, demandan que se debe valorar y reconocer como un trabajo esencial y protegido.

Esta nueva conciencia es uno de los legados más importantes de su experiencia, aportando una voz experta y vivida al debate sobre la economía del cuidado.

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten profundizar y problematizar la relación entre migración femenina, trabajos de cuidado, cuerpo, salud y retorno, situando estas experiencias en el marco más amplio de los debates contemporáneos sobre la economía política del cuidado, la ética del cuidado y los regímenes de bienestar transnacionales. Las trayectorias de las mujeres participantes confirman que el cuidado no es únicamente una práctica relacional o afectiva, sino un campo estructural de desigualdad, atravesado por relaciones de poder de género, cultural, clase, origen nacional y estatus migratorio.

En concordancia con ello, la centralidad del cuidado en las trayectorias migratorias de las mujeres estudiadas refuerza los planteamientos de Batthyány (2015; 2020), quien menciona que el cuidado constituye uno de los pilares invisibles sobre los que se

sostienen las economías contemporáneas y los sistemas de bienestar. En el caso de la migración Sur-Norte, este pilar se articula a través de lo que Hochschild (2015) denominó las cadenas globales del cuidado, en las cuales las mujeres migrantes asumen responsabilidades de cuidado en países receptores, mientras delegan o reorganizan los cuidados de sus propias familias en los países de origen.

Los resultados muestran que, para las mujeres participantes, el cuidado operó como principal puerta de entrada al mercado laboral en España, confirmando lo señalado por Parella (2003) y Oso (2008) sobre la segmentación de los mercados de trabajo y la asignación diferencial de tareas según género y origen. El cuidado aparece, así, no como una elección libre, sino como una opción estructuralmente inducida, en contextos donde otras posibilidades laborales se encuentran cerradas o fuertemente restringidas.

Desde la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1993), el cuidado ha sido entendido como una forma de razonamiento moral basada en la responsabilidad, la interdependencia y la atención a la vulnerabilidad. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación permiten observar una tensión fundamental: aquello que Gilligan conceptualiza como una ética relacional se transforma, en contextos migratorios precarizados, en una obligación moralizada que justifica la sobreexplotación de las mujeres.

Por su parte, Tronto (1993; 2013) advierte que el cuidado no puede analizarse únicamente en el plano moral, sino que debe situarse en el terreno político. Tronto (1993), al proponer las cinco fases del cuidado: preocuparse por, asumir la responsabilidad de cuidar, proveer el cuidado, recibir el cuidado, cuidar con; permite evidenciar cómo las mujeres migrantes quedan atrapadas en las fases más demandantes del cuidado (el hacer cotidiano, corporal y emocional), sin acceso pleno a las dimensiones de corresponsabilidad, reconocimiento y justicia. Los relatos de las participantes revelan precisamente esta fractura, cuidan, pero no son cuidadas; sostienen la vida de otros, mientras su propia salud física y mental se deteriora.

Cuidado, cuerpo y desgaste: una lectura desde la corporalidad

Uno de los aportes más significativos de la investigación es la centralidad del cuerpo como lugar donde se inscribe el trabajo de cuidado. El cansancio, el dolor, las enfermedades osteomusculares y el deterioro de la salud mental aparecen como motivos recurrentes de retorno. Estos hallazgos dialogan con los planteamientos de Batthyány (2021), quien señala que el cuidado intensivo, cuando no está regulado ni protegido, genera un desgaste acumulativo que se expresa corporalmente.

Desde una perspectiva fenomenológica y feminista, el cuerpo no puede entenderse como un mero instrumento de trabajo, sino como un sujeto de experiencia (Merleau-Ponty, 1962). Las mujeres no tienen un cuerpo que cuida; son cuerpos que cuidan, cuerpos atravesados por ritmos extenuantes, por la repetición de gestos, por la exigencia de disponibilidad permanente. En este sentido, el cuidado se convierte en una experiencia encarnada que transforma la percepción de sí, del tiempo y del futuro.

Las narrativas de agotamiento extremo, depresión y ansiedad refuerzan los planteamientos de Tronto (2013) sobre la necesidad de politizar el cuidado y reconocer que el descuido sistemático de quienes cuidan constituye una forma de injusticia estructural. El cuerpo agotado emerge como una evidencia material de la desigual distribución social del cuidado.

Autocuidado y paradojas del cuidar

Los resultados muestran que las mujeres cuidadoras migrantes ven sistemáticamente negada la posibilidad de cuidarse a sí mismas, debido a las exigencias laborales, la precariedad económica, la autoexigencia de cumplir los objetivos trasados en un corto tiempo, la presión de no fracasar y la ausencia de redes de apoyo.

La paradoja de cuidar a otros mientras se descuida el propio cuerpo pone en evidencia una contradicción estructural del régimen global del cuidado. En este marco, el retorno aparece, para

muchas mujeres, como un intento de reapropiación del autocuidado, una decisión vital para parar, descansar o salvarse, en palabras de las propias participantes. Esto no les aseguraba que al retornar siguieran viviendo las mismas condiciones haciendo trabajos del cuidado, sin embargo, estarían cercas de sus familias y redes de apoyo.

Violencias normalizadas en el trabajo de cuidado

Federici (2018) menciona en sus análisis que el capital al denegar el salario a los trabajos domésticos, sustentando que son un acto de amor naturaliza la explotación y violencia del sistema capitalista y patriarcal. Aunque en la actualidad se ha logrado reconocimientos de los trabajos del cuidado, quienes emplean no les dan el valor y se aprovechan de las mujeres que emigran para pagar bajos sus condiciones y camuflar la precariedad con incentivos dejando de un lado el valor que deben de tener.

Esto se evidencia en varios testimonios de las mujeres entrevistadas donde guardan silencio ante las autoridades reguladoras de los trabajos en España, por agradecimiento al trabajo y los incentivos y por estar en desventajas por tener el estado migratorio irregular. La combinación de las violencias de los sistemas patriarcal, capital y colonial terminan dejando sin libertad de decisión a las mujeres migrantes.

Sumado a esto, los relatos de violencia psicológica, humillación y trato despectivo en el marco del trabajo de cuidado refuerzan los planteamientos de Camps (2011), quien advierte que la desvalorización del cuidado está profundamente arraigada en las jerarquías sociales y simbólicas. El cuidado, al ser considerado una extensión natural de lo femenino, se vuelve un terreno donde las violencias se normalizan y se invisibilizan.

Estas violencias no siempre adoptan formas explícitas o denunciabiles, sino que se manifiestan en la exigencia de disponibilidad total, en la falta de límites entre tiempo laboral y tiempo personal, y en la desprotección jurídica. Como señala

Tronto (2013), cuando el cuidado se organiza sin justicia, se convierte en una fuente de opresión.

Asimismo, los resultados evidencian una débil articulación interinstitucional tanto en el país de destino como en el de retorno. Si bien algunas mujeres accedieron a beneficios estatales u apoyo de ONG, estos apoyos fueron fragmentarios y temporales. Batthyány (2015) subraya que los Estados han externalizado el cuidado sin construir sistemas integrales que protejan a quienes lo sostienen, especialmente a las mujeres migrantes.

En el contexto español, la dependencia del trabajo doméstico y de cuidado ha permitido sostener un modelo de bienestar familiarista, tal como lo señalan León & Pavolini (2020). Sin embargo, este modelo se apoya en una fuerza de trabajo altamente precarizada, con escasa protección social. En el retorno, las mujeres se enfrentan nuevamente a sistemas débiles de cuidado, donde la responsabilidad recae, otra vez, en las familias y en ellas mismas.

Retorno, identidad y resignificación del cuidado

El retorno no aparece en esta investigación como un simple regreso geográfico, sino como un proceso de reconfiguración identitaria. Las emociones ambivalentes de alivio, cansancio, esperanza y duelo, revelan la complejidad de esta etapa. Cassarino (2013) sostiene que el retorno debe entenderse como parte del ciclo migratorio, atravesado por expectativas, rupturas y aprendizajes.

Uno de los hallazgos más potentes es la resignificación del cuidado tras la experiencia migratoria. Las mujeres reconocen el cuidado como un trabajo esencial, pero también cuestionan su naturalización y su imposición como destino exclusivo. Este cuestionamiento dialoga con los aportes de la economía feminista, que ha insistido en la necesidad de redistribuir socialmente el cuidado y reconocerlo como un derecho (Carrasco, 2019; Batthyány, 2021).

Según este contexto, las experiencias de las mujeres migrantes cuidadoras muestran cómo, en la actualidad, el cuidado ha sido

desprofesionalizado y relegado a la informalidad cuando es realizado por mujeres pobres y migrantes. Esta paradoja histórica refuerza la urgencia de recuperar el cuidado como un pilar social, tal como proponen Camps (2011) y Tronto (2013).

Los hallazgos de esta investigación coinciden con los planteamientos de Batthyány, Pineda Duque e Perrotta (2024) sobre la necesidad de avanzar hacia sistemas integrales de cuidado, que reconozcan la interdependencia humana y distribuyan de manera justa las responsabilidades entre Estado, mercado, comunidad y familias. Sin una perspectiva transnacional, las políticas de cuidado seguirán reproduciendo desigualdades, desplazando los costos del bienestar hacia los cuerpos de las mujeres migrantes.

Indiferencia cultural y familiar que se invisibiliza al migrar

En las diferentes entrevistas las mujeres mencionaban las emociones o sensaciones al tomar la decisión de emigrar, entre ellas las más comunes era la incertidumbre y el miedo, no solo por lo que se encontraría en España sino por dejar a sus familias en Colombia, especialmente a sus hijas/os. Sensaciones que abrazan en silencio por el objetivo de mejorar la estabilidad económica para el bienestar y futuro de sus hijas/os, cumplir el sueño de tener una casa o tener un capital monetario para invertir en un negocio.

Decisión que no solamente recae sobre sus cuerpos afectando su salud mental, sino que se agudiza por el juzgamiento cultural y familiar de abandonar su hogar y sus hijos/as. Retomando a Segato (2016) el patriarcado violenta a las mujeres por el solo hecho de ser mujeres, y en esta investigación se evidencia cuando la mujer decide migrar, donde no se cuestionan su decisión de migrar, sino el migrar siendo mujeres.

En palabras de Foucault (1975) y adaptándolas con unas perspectivas de género, el cuerpo de la mujer es sometido a relaciones de poder no solo corporal sino también desde la cultura, economía y familia, desde el sometimiento y juzgamiento,

debilitando su autonomía y aumentando la opresión y disciplinamiento de sus cuerpos, agudizándose por ser emigrantes al país que llegan. Situación que es aprovechada por la cultura que las reciben sin distinción de género.

Amalgamade violencias que llevan a que acepten las condiciones de contratación precarias, que se sustentan en el agradecimiento de tener una oportunidad, pero que sigue invisibilizando las violencias por la dinámica de poder de quien las contratan, no defraudar a su familia en Colombia, la esperanza de lograr tener un sustento y no fracasar en sus objetivos.

Estas dinámicas son indiferentes ante la cultural y la familia donde sea cual sea el resultado de la emigración, siguen recalcándoles culpas a las mujeres que decidieron migrar, por los cambios que se generaron en la familia, entre estos, con la pareja y con los hijos, por “abandonar” el trabajo del cuidado en el ámbito de lo privado y sacrificar sus cuerpos, vida y salud, haciendo trabajos del cuidado a para otras familias.

Conclusiones

La emigración de mujeres colombianas hacia España revela una incongruencia: mientras ellas son el pilar que sostiene el sistema de cuidados español, su propio bienestar y sus derechos son sistemáticamente vulnerados. Es imperativo que las políticas públicas, tanto en origen como en destino, reconozcan el cuidado como un derecho humano y no como una carga obligatoria para las mujeres migrantes. Para avanzar hacia una organización social del cuidado más justa, es importante fortalecer los sistemas nacionales de cuidado en Colombia y España para reducir la dependencia del trabajo doméstico no remunerado o precarizado.

También, se evidenció ineficiencia de las redes institucionales de protección, tanto en el país de destino como en el de retorno. Aunque algunas mujeres accedieron a apoyos estatales u organizaciones sociales, estos fueron fragmentarios, temporales y poco articulados. Esta débil articulación interinstitucional traslada

la responsabilidad del cuidado y del impacto del retorno, a las redes familiares y comunitarias, reproduciendo una lógica privatizada del bienestar. En este marco, el Estado aparece más como un actor ausente que como garante de derechos.

Por otro lado, es apremiante facilitar la regularización administrativa, eliminando las demoras burocráticas que obligan a las mujeres a permanecer en la sombra de la irregularidad, al no contar con el reconocimiento de los estudios académicos realizados en su país de origen, situación que las desmotiva y las lleva a retornar a su país de origen sin mayores avances y cumplimiento de sus metas.

Finalmente, es urgente garantizar el acceso a la salud mental para la población migrante, reconociendo el duelo migratorio como una situación que requiere atención específica y al igual que los cambios que se presentan a nivel familiar, que conlleva a que tengan cargas sociales, que afectan su proyecto de vida, máxime cuando las mujeres retornan a continuar ejerciendo labores de cuidado, ahora, con cuerpos cansados, enfermos y cambios en las dinámicas familiares.

Referencias

- BATTHYÁNY, K. **Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada desde la desigualdad social**. Santiago de Chile: CEPAL, 2015.
- BATTHYÁNY, K. **Miradas latinoamericanas a los cuidados**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2021.
- BATTHYÁNY, K.; PINEDA DUQUE, J. A.; PERROTTA, V. **La sociedad del cuidado y políticas de la vida**. Buenos Aires, 2024.
- CAMPOS, V. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder, 2011.
- CARRASCO, C. **El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019.

CASSARINO, J. P. Theorising return migration: the conceptual approach to return migrants revisited. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 21, p. 21–54, 2013. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138992>. Acceso en: 20 dez. 2025.

EHRENREICH, B.; HOCHSCHILD, A. R. (Eds.). **Global woman: nannies, maids and sex workers in the new economy**. London: Granta Books, 2003.

FEDERICI, S. **Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión**. Siglo XXI, 1975.

GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

HOCHSCHILD, A. R. Global care chains and emotional surplus value. In: **JUSTICE, politics, and the family**. London: Routledge, 2015. p. 249–261.

LEÓN, M.; PAVOLINI, E. **Crisis y políticas sociales en el sur de Europa**. VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo, n. 4. Madrid: FOESSA, 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of perception**. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

OROZCO, A. P. **Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

OSO, L. **Migración, género y hogares transnacionales**. Barcelona: Anthropos, 2008.

PARELLA, S. **Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación**. Barcelona: Anthropos, 2003.

RUBIO, S. **Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2003.

SEGATO, R. **La guerra contra las mujeres**. Argentina: Traficante de sueños, 2016.

TRONTO, J. C. **Caring democracy**: markets, equality, and justice. New York: New York University Press, 2013.

TRONTO, J. C. **Moral boundaries**: a political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 1993.

8. O direito à reunificação familiar: territórios de medos e desejos

Flávio Santiago¹

Jader Janer Moreira Lopes

Denise Franco

Parte 01: Andes e Mediterrâneo

Desde que dei entrada no pedido de reagrupamento familiar, em 2024, comecei a me sentir diferente, sempre ansiosa pelo medo da recusa e na expectativa de uma resposta positiva que finalmente me permitiria reconstruir minha família. Há cinco anos eu não vejo meu filho, e poder encontrá-lo finalmente enche meu coração de emoções contraditórias: alegria, ansiedade, preocupação. Durante esse tempo, só nos víamos por videochamadas e telefonemas, e saber que em breve poderíamos viver juntos me deixava em êxtase.

Tenho medo, espero estar à altura das expectativas do meu filho. Nunca vou deixar de agradecer à senhora onde trabalho, que até hoje tem sido como uma família para mim, por sempre me ajudando, providenciando os documentos necessários e decidindo hospedar também meu filho, fazendo tudo que era possível para atender a cada exigência da Prefeitura.

Então chegou o dia decisivo em que me informaram que o *nullaosta*² estava pronto, e você (operador) me ligou para me contar. Eu não o vejo meu filho já faz cinco anos! Para uma mãe, é extremamente difícil, mas também não sei como será agora com ele aqui (Santiago, 2025)³.

¹ Flávio Santiago e Jader Janer Moreira Lopes são os primeiros autores do capítulo, tendo contribuído de forma igualitária para a concepção, elaboração e redação do texto, enquanto Denise Franco figura como coautora.

² O *nullaosta* é uma autorização administrativa emitida pela Prefeitura (ou autoridade competente) que certifica que não há impedimentos legais para o reagrupamento familiar. Ele comprova que o requerente cumpre os requisitos exigidos - como renda adequada, moradia compatível e vínculo familiar reconhecido -, permitindo, assim, que os familiares solicitem o visto de entrada no país.

³ Estas anotações, não publicadas anteriormente, foram elaboradas pelo autor Flavio Santiago que reescreve, de forma romantizada, parte de suas vivências

A senhora, peruana, de 40 anos, residente na Itália, que abre este texto, há aproximadamente uma década sob um *permesso di soggiorno di lungo periodo*⁴, constrói sua vida na dedicação cotidiana ao trabalho de cuidadora de uma idosa. Seu vínculo empregatício é regular, e sua morada - ainda que provisória - situa-se na própria casa da patroa, assegurada por um *comodato d'uso* que lhe garante um teto estável em meio às incertezas da migração. É no cuidado de um corpo-território-outro que seu outro-corpo-território se posiciona no chão desse estado localizado na Europa Mediterrânea, distante em muitos quilômetros de seu país natal, localizado nas Cordilheiras Andinas, em que tanto mãe como filho carregam em seus corpos chãos que criam fronteiras. É nessas fronteiras que ambas as mulheres, a mãe e a proprietária da casa em que a mãe trabalha, em suas diferenças, trocam acolhimentos mútuos, se encontram, se cuidam e se colocam em diálogos.

Em 2024, impulsionada por um desejo antigo e pela urgência silenciosa do tempo, iniciou o procedimento de reagrupamento familiar para trazer seu filho, ausente de seus braços há cinco anos. Nesse intervalo, o tempo, em sua cadência firme e implacável, transformara a infância dele em lembrança e distância - um território que ela aspirava reencontrar. Há mais que um oceano entre eles: são muitas histórias e geografias peculiares e coletivas que estão em movimentos, desejos e medos.

O ano de 2025 marcou, enfim, a travessia decisiva: a chegada à Itália do filho da senhora que abre este texto, agora com 10 anos. O reencontro entre mãe e filho foi tecido por camadas de alegria e apreensão. A senhora, atravessada por dúvidas íntimas, temia o desafio de inserir o menino na escola elementar, perguntando-se se

profissionais. Para preservar o anonimato das pessoas envolvidas e garantir o respeito aos princípios éticos, seus nomes e informações sensíveis foram alterados.

⁴ O *Permesso di Soggiorno di Lungo Periodo* (em português, Autorização de Residência de Longa Duração) é um tipo de visto de residência permanente na Itália concedido a estrangeiros que já residem legalmente no país por um período contínuo, geralmente cinco anos. Ele oferece direitos semelhantes aos de cidadãos italianos.

ele se adaptaria a professores, colegas e rotinas que lhe seriam totalmente novas, enquanto fazia o registro da chegada do menino na prefeitura. Já seu filho acolhia o desconhecido com curiosidade luminosa, deixando-se encantar pela descoberta de uma nova língua e pelo prazer de nomear o mundo de outro modo. A palavra alheia era origem de vida para ele, trazendo potências e forças que poderiam gestar novas formas de geografizar e historicizar o viver.

Segundo Lobo (2021), o sentimento de abandono constitui um dos principais riscos emocionais que permeiam a experiência de mães separadas de seus filhos em contextos migratórios. Diferentemente da saudade, esse sentimento não está diretamente associado à distância física em si, mas à ruptura - ou à percepção de ruptura - das práticas cotidianas de partilha, como a troca de informações, fotografias, objetos, presentes e recursos financeiros. Tais práticas desempenham um papel central na manutenção dos vínculos afetivos que devem ser mantidos a distância. Conforme analisado pela autora em trabalhos anteriores (Lobo, 2010), as trocas mediadas pela distância são fundamentais para a construção e a sustentação de um sentimento de proximidade, categoria analítica essencial para a compreensão das dinâmicas familiares transnacionais. Contudo, Lobo (2021) ressalta que a eficácia dessas trocas também depende de outro elemento fundamental: a qualidade da relação estabelecida entre mães, filhos e cuidadores que permanecem no local de origem.

Nessa perspectiva, os projetos migratórios devem ser compreendidos como inseridos em contextos de vida marcados por múltiplos fluxos e deslocamentos, associados a momentos específicos dos ciclos de vida, nos quais os dilemas entre partir ou permanecer já foram enfrentados em diferentes ocasiões. Assim, o movimento migratório não inaugura, por si só, uma existência pautada por relações em fluxo, tampouco institui uma moralidade baseada exclusivamente na superação dos sacrifícios inerentes à distância, à saudade ou à adaptação a novos contextos sociais e culturais. Ao contrário, a emigração se insere em uma realidade social previamente estruturada por trânsitos diversos que, segundo

Lobo (2021), constituem um elemento organizador central da sociedade analisada.

E assim, entre o temor materno e o entusiasmo infantil, mãe e filho redescobriam não apenas o vínculo que os unia, mas também a força silenciosa que sustenta aqueles que cruzam fronteiras em busca de futuro. Cada sorriso partilhado, cada palavra aprendida constituía uma ponte frágil e, ao mesmo tempo, resistente, ligando o passado distante ao presente que, enfim, colocava-os em territórios distintos do planeta, no espaço fatiado e dominado por diferentes estados-nações, que lhes permitia, depois de todo o processo burocrático, mãe e filho viverem lado a lado. Uma geografia íntima há muito ansiada.

A vida humana ao se espacializar em determinados territórios carrega consigo uma infinidade de linguagens que fazem parte do processo de humanização de cada um de nós e coloca-se em fronteira com todas as outras. Nas geografias humanizantes estão as histórias humanas e nelas, as muitas possibilidades de conviver e de coexistir com os outros (Santiago; Infantino; Lopes, 2025, p. 7).

É nesse contexto de territorialização das experiências humanas, marcado por relações, pertencimentos e vínculos afetivos, que o direito à reunificação familiar se constitui como uma dimensão fundamental da humanização da vida social. Assim, o direito à reunificação familiar insere-se no conjunto de garantias jurídicas voltadas à proteção da família, reconhecida como núcleo natural e fundamental da sociedade, sendo, porém, esse direito atravessado por muitos feixes políticos, por muitas forças sociais, que o colocam em constante tensão. Para além de mera previsão normativa, esse direito se concretiza como expressão do princípio de unidade familiar, orientado a recompor, em um mesmo espaço de convivência, vínculos que a mobilidade humana e as fronteiras nacionais muitas vezes dispersam. Contudo, as diretrizes geopolíticas que emergem entre diferentes fronteiras criam geografias de parentalidades a serem consideradas e que enraízam

desejos e medos. Poderíamos lembrar aqui uma passagem narrada por Paula e Lopes (2022, p. 3), em conversas com Aitken:

Nessas pesquisas, teóricas e empíricas, constatou-se que os modelos de paternidade - e mesmo de família - possuíam um equilíbrio muito delicado. As questões políticas, étnicas, sociais - e a violência que advinha das rupturas nessas dimensões - afetavam diretamente as vidas dos pais e de suas famílias. Os sujeitos pesquisados por Aitken (2019a), residentes na Europa Oriental, mais especificamente na Eslovênia, viviam uma realidade em constante mudança, sentiam-se inseguros, ameaçados e prejudicados por decisões tomadas à sua revelia, mas que atingiam diretamente suas existências. Em 1991, a Eslovênia se declarou independente. A partir disso, as pessoas que haviam nascido em outros países da República Iugoslávia - mas moravam há muitos anos naquele país, trabalhando e criando seus filhos e suas filhas -, começaram a ter seu status de residentes questionados. Isso aconteceu porque o governo esloveno promulgou uma constituição que continha uma Lei de Estrangeiros que decidia que, para se obter a cidadania eslovena, os habitantes nascidos em outros países deveriam solicitá-la em um prazo de até seis meses. Em 2009, apesar de a obrigação ter sido muito pouco divulgada, 170 mil pessoas conseguiram o visto de residentes permanentes. No entanto, por desconhcerem a exigência, outras quase 26 mil não fizeram a solicitação e perderam seu direito de residir no país. [...] De uma hora para outra, passaram a pertencer, oficialmente, a lugar nenhum. O apagamento dos 'topos' humano tem sido uma estratégia comum em conflitos sociais, em jogos de interesse econômico e político. Porteous (1988) chegou a cunhar o termo topocídio para designar o apagamento de determinados espaços que fazem parte da vida das pessoas, criando cisões entre relações subjetivas e o território em que se vive.

Trata-se de uma prerrogativa que excede a abstração legal: constitui uma tendência consolidada em grande parte dos países europeus e reflete tanto o compromisso em resguardar o patrimônio de direitos fundamentais que amparam os imigrantes extracomunitários quanto a compreensão de que lhes permitir uma vida afetiva plena, ao lado de seus familiares, é condição indispensável para o êxito das políticas de integração e acolhimento. Porém, como pode ser percebido, muitas vezes essa é uma questão fragilizada por outras camadas de ações e interesses

políticos que gestam os territórios oficialmente estabelecidos e tensionam os territórios-corpos semioticamente olhados.

Com a diretiva 2003/86/CE, emitida em 22 de setembro de 2003 (União Europeia, 2003), a Comunidade Europeia enfrentou, de forma sistemática, a complexa questão do direito à reunificação familiar, reconhecendo-o como elemento central de qualquer política comum de imigração. O Conselho, por meio dessa diretiva, afirmou que o direito à reunificação, conferido aos migrantes, constitui o corolário mais imediato do direito ao respeito da vida familiar, protegido não apenas pelo art. 8º da Corte Europeia dos Direitos Humanos - CEDH, mas por um conjunto de instrumentos internacionais e supranacionais de direitos humanos (COMETTI, 2015-2016).

Iniciamos este texto com a vida dessa mulher andina que tem como paisagem, agora deslocada para outro espaço geográfico deste planeta, um país às margens do Mar Mediterrâneo; sua existência é a existência de muitas pessoas neste mundo. Como temos nos dedicado, em nossas pesquisas, a olhar para essa condição migrante, fizemos a escolha de construir algumas reflexões a serem partilhadas que envolvem essas condições contemporâneas (chamamos assim porque foram registradas em anos recentes, mas sabemos que não são novas). Portanto, é sobre Geografias de Parentalidades, de Corpos-territórios, de tensões, de desejos e medos que vamos compor nossas escrituras. Para isso, fizemos a escolha de montar um plano estético, composto por quatro partes: esta, que abre nossas conversas, e mais duas, todas pautadas em geografias peculiares que são atravessadas pelos grandes tempos e espaços.

Parte 02: Marrocos, Burkina Faso e Nigéria

Desde que deu entrada no primeiro pedido de reagrupamento familiar, Ahmed, natural de Fez, no Marrocos, passou a viver entre a esperança e a frustração. Por três vezes tentou obter a permissão para trazer a esposa e os dois filhos, enfrentando um caminho longo e marcado por obstáculos. Nas duas primeiras tentativas, o pedido foi recusado: na primeira, por não

possuir renda suficiente; na segunda, porque a casa que havia alugado não tinha a metragem exigida para a convivência de quatro pessoas.

A cada negativa, cresciam a ansiedade e o medo de não conseguir reunir novamente a família. Durante sete anos, entre novas tentativas, documentos, exigências legais e espera, manteve-se firme, trabalhando e fazendo o possível para cumprir cada requisito. A distância da esposa e dos filhos, que permaneciam em Fez, tornava o processo ainda mais doloroso, mas ele nunca desistiu.

Somente na terceira tentativa, após finalmente atender a todas as exigências, conseguiu a documentação que lhe permitiu solicitar o visto da mulher e dos filhos. Depois de sete anos de espera, a autorização representou não apenas uma vitória administrativa, mas a possibilidade de reconstruir a vida no mesmo território com a sua família (Santiago, 2025).

O direito ao reagrupamento familiar não é absoluto, estando condicionado ao cumprimento de determinados requisitos previstos pela Diretiva. Tais exigências, no entanto, não se aplicam ao reagrupamento de refugiados. O Estado pode impor condições para o reagrupamento familiar, mas permite que seja realizado, vedando a criação de requisitos adicionais dentro da União Europeia.

Os Estados da União Europeia podem solicitar que o requerente comprove: (a) a existência de uma habitação adequada às normas de segurança e salubridade; (b) a cobertura de seguro de saúde que inclua todos os riscos normalmente garantidos aos cidadãos do Estado-membro; e (c) a posse de recursos financeiros estáveis e suficientes para sustentar a si mesmo e seus familiares, sem recorrer à assistência social.

Além disso, os requisitos não se limitam a essas condições, estendendo-se a procedimentos administrativos, como a necessidade de apresentar documentos que comprovem os vínculos familiares. O direito ao reagrupamento familiar, em sua dimensão substancial e funcional, é também um termômetro da qualidade das políticas de integração. Ele assegura o acolhimento integral do estrangeiro ao proteger o direito fundamental à convivência e à unidade familiar, respaldado pela Constituição e por tratados internacionais. A efetivação desse direito revela o grau de maturidade das políticas públicas, da legislação e da

jurisprudência, especialmente quando se trata de grupos com necessidades específicas, como estudantes universitários estrangeiros. Nesse contexto, a atuação das instituições de ensino superior, ao fornecer informações e suporte para o acesso a esse direito, torna-se crucial, pois a internacionalização acadêmica pressupõe não apenas mobilidade, mas integração social efetiva, da qual a preservação da unidade familiar é parte constitutiva.

No ordenamento italiano, a regulamentação relativa ao reagrupamento de filhos menores de 14 anos apresenta sutilezas que equilibram proteção familiar e requisitos administrativos. Já a idoneidade habitacional, requisito central para o reagrupamento familiar, pode ser atestada pelo simples consentimento do titular da residência onde o menor residirá, dispensando a certificação formal da adequação do imóvel ou a inclusão desses menores no cálculo da capacidade de hospedagem. Soma-se a isso a exigência de comprovação de renda mínima anual proveniente de fontes lícitas, correspondente ao valor do subsídio social acrescido da metade desse montante por cada familiar reagrupado; no caso de dois ou mais filhos menores, a renda mínima deve alcançar o dobro do valor anual do subsídio social. A jurisprudência, sensível às nuances da realidade social, admite certa flexibilidade na análise desse requisito econômico, valorizando a finalidade do direito à unidade familiar acima da mera rigidez formal, reconhecendo sua satisfação mesmo diante de pequenas insuficiências financeiras.

Fresnoza-Flot, Nagasaka e Costa (2021) destacam que a separação entre pais e filhos constitui um dos pontos centrais na literatura dedicada às famílias transnacionais. Embora estudos sobre a reunificação familiar já estivessem presentes em períodos anteriores, a maior parte da produção acadêmica que analisa a reunificação entre pais e filhos no contexto migratório passou a se desenvolver de forma mais consistente a partir do início da década de 2010. Esses trabalhos concentraram-se, sobretudo, em contextos específicos, como o das famílias transnacionais hondurenhas. Embora a comunicação entre pais migrantes e filhos presentes em outro território seja frequentemente mantida durante o período de separação -

contribuindo para a preservação da intimidade familiar -, as crianças tendem a não desenvolver um conhecimento aprofundado sobre as realidades cotidianas vividas por seus pais migrantes.

As crianças frequentemente apresentam níveis significativos de estresse emocional e psicológico após a reunificação com os pais, contrariando a expectativa de que o reencontro familiar represente, automaticamente, o fim das dificuldades associadas à separação transnacional. Os impactos da reunificação familiar sobre as crianças e sobre seus pais migrantes questionam a visão social tradicional segundo a qual a reunificação põe fim à experiência da família transnacional. Isso porque, com a chegada dos filhos, novos contornos migratórios se desenham, não se constituindo como um fim, mas como um novo início. Os estudos indicam que a reunificação inaugura novas dinâmicas familiares, marcadas por processos de readaptação, renegociação de papéis e desafios emocionais, evidenciando que a transnacionalidade não se encerra necessariamente com o restabelecimento da convivência física (Fresnoza-Flot, 2015).

No contexto do direito de imigração, a unidade familiar assume uma natureza “bicefálica”: por um lado, impõe limites à expulsão do estrangeiro, configurando uma situação jurídica de caráter “opositivo”; por outro, gera um direito “presunçoso”, plenamente manifesto no reagrupamento familiar. Assim, o reagrupamento familiar se apresenta como uma garantia jurídica instrumental, destinada ao reconhecimento efetivo da convivência familiar, só plenamente protegida quando permite que indivíduos legalmente residentes em um Estado possam ser acompanhados ou alcançados por seus familiares provenientes de países terceiros.

Issa, natural de Ouagadougou, em Burkina Faso, chegou à Itália em 2020 como refugiado, fugindo da violência e dos conflitos civis que assolavam o seu país. Ao conseguir alguma estabilidade, seu maior desejo passou a ser trazer para perto o irmão mais novo, um menino de apenas 9 anos, de quem sempre cuidara como um pai desde a morte dos pais.

Com esperança, Issa deu entrada no pedido de *nullaosta* para o reagrupamento familiar, acreditando que poderia oferecer ao irmão uma

vida segura e digna. No entanto, o pedido foi negado: a lei não reconhecia o direito ao reagrupamento entre irmãos. Para que fosse possível, seria necessária uma declaração do Tribunal de Menores do país de origem, comprovando que Issa era o responsável legal pela criança.

Diante da realidade de Burkina Faso - marcado por instabilidade política, conflitos armados e o enfraquecimento das instituições - Issa não conseguiu obter o documento exigido. Cada tentativa esbarrava no caos administrativo e na insegurança do país. A negativa oficial não levava em conta a urgência da situação nem o risco enfrentado diariamente pelo menino.

Desolado, Issa lamentava-se profundamente. Sentia-se impotente ao saber que, apesar de estar legalmente protegido na Itália, não conseguia proteger o próprio irmão. Em meio à dor e ao medo, dizia que talvez a única alternativa que lhe restasse fosse vê-lo chegar à Europa por caminhos perigosos, como tantos outros, atravessando o Mediterrâneo em busca de sobrevivência - uma ideia que lhe partia o coração, mas que revelava o desespero de quem só queria salvar a própria família (Santiago, 2025).

A história de Issa ilustra de forma concreta as tensões existentes no direito ao reagrupamento familiar. Ao tentar obter o *nullaosta* para trazer o irmão mais novo, de apenas 9 anos, por quem sempre fora o principal responsável, Issa teve o pedido negado, uma vez que a legislação não reconhece o reagrupamento entre irmãos. A alternativa legal exigia uma declaração do Tribunal de Menores do país de origem que o reconhecesse como o responsável legal da criança - um documento impossível de ser obtido em um contexto marcado por conflitos civis, instabilidade institucional e insegurança generalizada.

A impossibilidade de cumprir as exigências legais deixou Issa diante de uma escolha dolorosa. Apesar de estar legalmente protegido em território italiano, viu-se incapaz de garantir a mesma proteção ao irmão, que permaneceu exposto aos riscos cotidianos de um país em crise. O desespero levou-o a lamentar que, talvez, a única forma de reencontro fosse por meio de rotas migratórias irregulares e extremamente perigosas, como a travessia do Mediterrâneo, revelando o paradoxo entre a proteção jurídica formal e a realidade vivida pelos migrantes.

Sob a pressão crescente dos fluxos migratórios que atravessam a Europa, o direito ao reagrupamento familiar deu origem a uma

nova configuração de família - a denominada “família reunida” -, que se afasta tanto da concepção tradicional de família nos Estados-membros da União Europeia quanto daquela presente nos países de origem dos migrantes. Essa categoria emergente de vínculo familiar surge da necessidade de equilibrar interesses distintos: de um lado, o controle estatal sobre a entrada e a permanência de estrangeiros; de outro, o direito à unidade familiar daqueles que residem legalmente nesses territórios. A experiência de Issa evidencia como esse equilíbrio, na prática, tende a excluir arranjos familiares reais e afetivos que não se enquadram nos modelos jurídicos reconhecidos, produzindo rupturas, vulnerabilidades e escolhas marcadas pelo risco e pela dor.

Como consequência desse delicado equilíbrio, observa-se que a família reunida coincide, no caso de cidadãos extracomunitários, com a família nuclear, de modo que o direito à vida familiar que o estrangeiro pode exercer por meio do reagrupamento muitas vezes se apresenta como uma “pálida cópia” do direito reconhecido ao cidadão.

Dados do Instituto Nacional de Estatística da Itália revelam que, após três anos consecutivos de recordes, as autorizações de residência por motivo familiar sofreram um declínio significativo, com redução de 18,8% em comparação a 2023. Apesar dessa retração, o reagrupamento familiar permanece a principal razão para a concessão de permissões de residência, correspondendo a 36,1% do total emitido. Destaca-se, particularmente, a queda expressiva nos reagrupamentos de cidadãos ucranianos (-44,9%) e indianos (-37,8%), bem como reduções superiores a 28% entre nacionais da Albânia e de Bangladesh, refletindo tanto mudanças nas dinâmicas migratórias quanto nas políticas de controle e integração familiar (Istat, 2025).

Em direção oposta, os dados relativos a cidadãos tunisianos, chineses e egípcios indicam crescimento nas autorizações concedidas por motivo familiar, com variações positivas de 11,6%, 11,5% e 5,7%, respectivamente. A diminuição geral dos reagrupamentos familiares afeta homens e mulheres de forma

relativamente equilibrada, com reduções de 18,4% entre os primeiros e 19,0% entre as últimas. No que concerne à distribuição territorial, as regiões que concentram o maior número de reagrupamentos familiares são a Lombardia, com 24,2% do total nacional, e a Emília-Romanha, com 10,5% (Istat, 2025).

Para os pais que solicitam o reagrupamento familiar, o reencontro com os filhos configura-se como uma segunda migração, carregada de expectativas, descobertas e desafios. Há aqueles que chegaram à Itália ainda crianças e outros que já eram adolescentes; para todos, a experiência migratória representa uma profunda transformação existencial. Essa transformação não recai apenas sobre os jovens, mas atravessa também os pais que se veem desafiados a reinventar sua parentalidade em um contexto cultural e social novo. Essa reconstrução de identidades e vínculos se manifesta também no corpo e nas práticas cotidianas, conforme o encontro com novas culturas faz emergir estranhamentos e ajustes corporais: perder ou ganhar peso simbólico do território, adquirir um novo sotaque, lidar com expressões gestuais desconhecidas. Assim, pais e filhos se reconfiguram enquanto sujeitos no encontro com o outro, atravessados pelas tensões e possibilidades que a migração e a convivência intercultural impõem (Santiago, 2025).

A reunificação familiar após longos períodos de separação coloca pais e filhos em um processo de reconstrução recíproca: os filhos retornam como adolescentes com novas necessidades e perspectivas, enquanto os pais enfrentam uma nova migração, aprendendo novas formas de se relacionar e de inserir seus filhos em contextos sociais e culturais diferentes. Assim, tanto a experiência individual quanto a familiar evidencia como o encontro com o outro transforma identidades, vínculos e práticas cotidianas. Existe ainda um jogo sutil de tensões entre os sonhos que os filhos projetam sobre o país de residência dos pais e a realidade concreta que encontram ao chegar. Muitas vezes, os jovens chegam carregando imaginários que não correspondem à realidade cotidiana: enfrentam desafios linguísticos, formas de

preconceito e racismo e descobrem as dificuldades econômicas e laborais que marcam a vida de seus genitores no novo país.

O reencontro é, portanto, um momento sublime no qual se cruzam trajetórias que, até então, só podiam se encontrar em uma dimensão transnacional. Mas é também um instante delicado: quando as expectativas de pais e filhos não se encontram, quando não se estabelece um ponto de mediação, as fricções podem se ampliar e dar origem a conflitos intensos.

Paralelamente às dificuldades, o reencontro abre espaço para crescimento e protagonismo juvenil. Os jovens, atravessando continentes e culturas, desenvolvem habilidades singulares de adaptação e de leitura sensível do contexto social. Ao amadurecerem, essas crianças e adolescentes podem emergir como agentes de mediação, capazes de atuar com sensibilidade na família, na escola, no grupo e na cidade, transformando suas experiências migratórias em ferramentas de integração, compreensão e transformação social.

Ikenna, homem nigeriano de 40 anos, encontrava-se diante da retirada do *nullaosta*, etapa necessária para enfim obter a autorização que lhe permitiria trazer à Itália sua esposa e seu filho primogênito. Com o documento nas mãos, deixou escapar um desabafo que era, ao mesmo tempo, confissão e ferida: ‘Infelizmente, terei de deixar os meus filhos mais novos com a avó. Não tenho ainda a estrutura que se exige para acolher todos aqui. Também não disponho da renda que o governo pede. Meu filho mais velho está prestes a completar 18 anos; por isso decidi solicitar sua vinda agora, para que alcance a maioridade já em solo italiano - caso contrário, não poderia mais entrar. Minha esposa virá com ele, e deixará nossos outros dois filhos sob os cuidados de sua mãe. Quando ela começar a trabalhar aqui, e quando nosso filho se casar... quem sabe então não conseguiremos trazê-los também?’ Dizia essas palavras com um misto de esperança e resignação, como quem reconhece que o futuro é tecido em etapas, às vezes lentas, às vezes dolorosas.

A casa que os aguardava na Itália era pequena - pequena demais para acolher todos os seus afetos. Havia paredes estreitas, mas o sonho permanecia amplo. Entre limitações e expectativas, Ikenna compreendia que migrar é, por vezes, escolher quais presenças o coração carrega consigo e quais ficam temporariamente guardadas na espera, sustentadas pela promessa de um reencontro possível (Santiago, 2025).

A história de Ikenna não é apenas singular; ela ecoa trajetórias silenciosas de milhares de migrantes que atravessam fronteiras movidos pelo desejo de recompor laços familiares fragmentados pela geografia e pelas exigências legais. Seu relato, marcado por escolhas dolorosas e pela esperança que insiste em sobreviver, inscreve-se em um cenário mais amplo no qual vidas concretas se encontram com números que, embora pareçam frios, carregam dramas e esperanças semelhantes às suas.

O direito ao reagrupamento familiar para cidadãos não europeus tem se expandido progressivamente para além do núcleo familiar, alcançando uma concepção de família cada vez mais alargada, graças à interpretação da Corte de Justiça da União Europeia. A Diretiva estabelece categorias de familiares elegíveis – como cônjuges, parceiros em uniões registradas, filhos dependentes e ascendentes – e até parceiros com relação estável comprovada. Com isso, casamento, união registrada e união de fato passam a ser considerados, ainda que com variações entre Estados-membros (Itália, 2007). Esse marco jurídico influencia diretamente trajetórias individuais, como a de muitos migrantes que, ao longo da vida, reencontram e recompõem suas famílias por meio desses instrumentos legais.

Nassim nasceu em Alexandria, no Egito, e vive na Itália há dezoito anos. Veio ainda pequeno, com 5 anos, quando sua mãe o trouxe para reencontrar o pai, que já trabalhava no país havia algum tempo. A chegada aconteceu por reagrupamento familiar, e para ele tudo era novo: o idioma, as ruas, a escola, as pessoas. Com o tempo, foi se acostumando, cresceu entre duas culturas e aprendeu a se mover entre elas.

Agora, adulto, Nassim se viu fazendo o mesmo processo que um dia trouxe sua própria família: solicitou o *nullaosta* para o reagrupamento familiar de sua esposa. Era uma mulher que ele conhecia apenas de encontros rápidos durante viagens ao Egito – três encontros no total. Mesmo assim, ela agora esperava um filho dele, e isso colocou sua vida em movimento novamente. Nos últimos meses, Nassim tem vivido uma mistura de ansiedade e dúvida. Ele não sabe exatamente como será dividir a casa com uma esposa que quase não conhece, nem como será lidar com a chegada de um bebê. Às vezes, teme não se adaptar, teme não gostar da nova rotina, teme não

saber ser marido ou pai. Em outras horas, tenta se convencer de que tudo se ajeita com o tempo.

Ele também sabe que, se as coisas não funcionarem, existem alternativas: a esposa poderia voltar a viver no Egito e manter um casamento a distância. Mas, apesar dessas incertezas, Nassim acredita que ter filhos é importante, algo que sempre ouviu em sua família e em sua tradição religiosa. E assim, entre medo, esperança e senso de dever, ele aguarda a chegada da esposa e do bebê, pronto – ou quase pronto – para descobrir que tipo de vida o espera daqui em diante (Santiago, 2025).

Esses dilemas individuais dialogam diretamente com duas questões centrais da regulamentação do reagrupamento na União Europeia: o limite mínimo de idade para o residente e o cônjuge (geralmente fixado em 21 anos) e o tratamento do casamento polígamo. O limite etário tem o objetivo de prevenir casamentos forçados e favorecer a integração dos cônjuges recém-chegados, sendo aplicado com margem para exceções quando não há indícios de coação. Já no caso de casamentos polígamos, tanto a legislação quanto a jurisprudência preveem restrições, mas também reconhecem exceções para proteger o interesse superior de menores, evitando que o reagrupamento seja negado quando isso resultaria na separação injustificada de filhos (Itália, 2007).

Em relação a filhos menores, a Diretiva estabelece que o direito ao reagrupamento deve ser reconhecido para três categorias principais: filhos do residente e do cônjuge, filhos do residente sob sua guarda e responsabilidade e filhos do cônjuge sob sua guarda e responsabilidade. Quando os filhos estão sob guarda de ambos os pais, é necessário o consentimento do outro guardião, cabendo ao Estado resolver impasses considerando o interesse superior do menor. Limitações possíveis incluem exigências de integração para menores acima de 12 anos ou apresentação do pedido antes dos 15 anos, mas sempre observando que tais critérios não podem impedir o direito fundamental à vida familiar, conforme interpretado pelo art. 8º da Convenção Europeia dos Direitos Humanos (Itália, 2007).

Do ponto de vista sociocultural, o direito à unidade familiar revela-se entrelaçado às transformações profundas das configurações familiares contemporâneas. Em um mundo marcado pela mobilidade humana e pela pressão incessante das dinâmicas neoliberais, emergem arranjos familiares fluidos, transitórios, móveis, nos quais antigos vínculos perdem rigidez e novas formas de viver relações afetivas, eróticas e parentais se configuram, experimentando o tempo e o espaço de maneiras inéditas. Nesse contexto, a exigência social imposta às famílias, em contraponto ao enfraquecimento das redes de suporte, produz subjetividades atravessadas por sentimentos de insuficiência, dívida e inadequação constante (Vergara Del Solar *et al.*, 2018). A parentalidade, assim, não é apenas um papel ou função, mas uma densidade sócio-histórica, que se engendra na interseção entre gênero, geração, classe, território e raça (Méndez; Uziel, 2022). Dessa forma, reduzi-la a um simples vínculo de cuidado ou de suporte material seria obscurecer a complexidade da multiplicidade de necessidades que compõem o universo familiar contemporâneo (Llobet; Villalta, 2021).

O parentesco, deslocado da condição de fundamento da cultura para fenômeno cultural, político, econômico e social interconectado (Butler, 2003), revela também sua dimensão territorial, na medida em que a vida se espacializa e a diferença se produz a partir do território vivido. Essa perspectiva aproxima as dinâmicas familiares das políticas migratórias, que, ao evoluírem de estratégias restritivas para políticas de coesão e estabilização da presença estrangeira, reforçam o direito à unidade familiar como elemento estruturante da integração socioeconômica e cultural.

A Corte Constitucional, já nos anos 1990, afirmou que, por conta de a unidade familiar ser um direito fundamental da pessoa, o estrangeiro também deve ter a garantia de acessá-la (sent. n. 28/1995), permitindo limites apenas quando haja adequado equilíbrio entre os valores em jogo e desde que as escolhas estatais não se revelem manifestamente irrazoáveis (ord. n. 232/2001). Mais recentemente, foi concluído que, à luz das alterações do Decreto

Legislativo n. 5/2007, o exercício do direito à reunificação familiar ou a condição de familiar reunido pelo estrangeiro não encontra obstáculos absolutos nas condenações penais (Itália, 2007).

Nesses casos, compete à autoridade de segurança pública uma avaliação global que considere não apenas o prejuízo derivado da condenação, mas também fatores como a duração da residência prévia e os vínculos familiares. A legislação migratória, em especial o art. 5º, co. 5, do D. Lgs. de 25 de julho de 1998, n. 286 (Texto Único. Imigração – Italia, 1998) e suas alterações, exige que, na emissão, revogação ou recusa de renovação do visto, sejam ponderadas a natureza e a efetividade dos vínculos familiares, bem como os laços sociais com o país de origem e a permanência do estrangeiro no território nacional.

No que tange à reunificação familiar de cidadãos estrangeiros, no contexto italiano, a proibição prevista pelo art. 29, §1 ter, do D. Lgs. n. 286/1998 (Itália, 1998) – que impede pedidos em favor do cônjuge de estrangeiro já residindo legalmente na Itália com outro cônjuge – atua objetivamente, visando preservar a ordem pública e constitucional ao evitar situações de poligamia. Em caso concreto, a Suprema Corte acolheu o pedido feito pelo filho em favor de sua mãe, cujo cônjuge já havia solicitado anteriormente a reunificação de outra esposa, reconhecendo que não era necessário provar que o filho agira em nome do pai.

É essencial compreender que os obstáculos à reunificação familiar não se equiparam às disposições do D. Lgs. n. 30/2007 (Italia, 2007) e D. Lgs. n. 32/2008 (Itália, 2008), que condicionam a renovação ou a emissão de permissões familiares de cidadãos comunitários a motivos de segurança pública. A avaliação do obstáculo deve se ater à existência de ameaça real e concreta à segurança do Estado, ponderando a gravidade e a natureza de eventuais condenações anteriores, mas concluindo pela inexistência de risco atual, caso os elementos probatórios assim indiquem.

O fluxo contínuo de cidadãos estrangeiros, que tem impulsionado o aumento dos pedidos de cidadania por casamento ou residência, levou o Ministério do Interior, em diretiva de 7 de

março de 2012, a transferir aos prefeitos a competência para emitir atos de aquisição de cidadania por casamento, com o objetivo de agilizar procedimentos e promover integração daqueles que, pelo vínculo matrimonial, passam a integrar plenamente a comunidade nacional (Itália, 2012).

A decisão ministerial representa um ponto de inflexão frente à legislação vigente (Pacote de Segurança de 2009, Lei nº 94/2009 – Italia, 2009), ressaltando que atos administrativos devem ser desprovidos de avaliação discricionária ou relevância política, cabendo apenas a verificação do cumprimento dos requisitos legais (art. 5º, Lei nº 91/1992) e a ausência de antecedentes penais impeditivos (art. 6º, letras a e b, Itália, 1992).

Por fim, a análise conjunta da legislação, da jurisprudência e das dinâmicas socioterritoriais revela que a reunificação familiar transcende o mero procedimento administrativo: constitui eixo central da integração de migrantes, influenciando sua inserção afetiva, social, acadêmica e econômica. Garantir a unidade familiar significa, assim, construir percursos migratórios mais estáveis e fomentar políticas inclusivas e humanizadas, capazes de responder à complexidade da mobilidade contemporânea.

Parte 03: Brasil e Venezuela, mas poderia ser de qualquer parte deste mundo

A gente muda muito, não somos migrantes, como o Mauro [nome fictício] falou [risos], a gente também é mudante, tô rindo porque é engraçado a correria para pegar as coisas, mas o triste é que a gente vai para muitas casas de tios, tias, fico sem ver meus irmãos. Morei em (lugar)... eu morava com meus pais... aí ele foi para (lugar)... de (lugar) para lugar) ... de lá para (lugar)... agora ele tem uma casa própria lá em (lugar) e vim pra cá [não mora mais com seu pai?] Não com meu tio (Narrativa de Paulo, com então com 13 anos de idade, em Lopes, 2003, p. 138).

Ao chegarmos à última parte deste texto, deslocamos as reflexões para o Brasil. Quando falamos em Brasil, estamos enunciando o território de chegada, o local em que vivem aqueles

que aqui nascem, mas também aqueles que aqui chegam, como é o caso da epígrafe que escolhemos para finalizar nossas reflexões.

Ela se refere a uma pesquisa iniciada nos anos 2000, ou seja, há mais de 25 anos, quando Paulo tinha 13 anos de idade e se referia às suas constantes mudanças dentro do município em que vivia, uma cidade localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Em suas palavras, a mesma situação, ou seja, a fragmentação familiar, uma geografia de parentalidades marcada pelo viver em chãos distantes de seus parentes mais próximos, um acolhimento que fragiliza a força humana da vida em redes fraternais e familiares.

Falamos também de outras nacionalidades, como as recentes famílias venezuelanas que têm chegado, desde 2018, ao mesmo município da Zona da Mata Mineira.

Neste momento, cabe contextualizar brevemente o papel das Aldeias Infantis SOS, uma organização não governamental do município nesse período inicial em que atuou significativamente no acolhimento e integração de migrantes e refugiados venezuelanos a partir da "Operação Acolhida" e do programa "Brasil Sem Fronteiras". Viabilizou abrigo temporário⁵ a grande número de famílias, proporcionou apoio psicossocial, estabeleceu articulação com a escola da rede municipal próxima para a oferta de educação básica para as crianças e adolescentes, saúde, capacitação, empregabilidade e geração de renda, em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a prefeitura, dando suporte às famílias na construção de uma nova experiência de vida dentro da Vida. Tal atuação fez da Região Nordeste da cidade um local de referência quando se trata de reunir famílias, tornando a escola municipal da região referência no trabalho com crianças e adolescentes migrantes.

Tal peculiaridade impulsionou a realização de um projeto desenvolvido por nós, junto a Cátedra Sérgio Vieira de Melo da

⁵ Nas antigas casas onde anteriormente funcionava o programa de acolhimento institucional, que incluía o modelo de "mães sociais" da Aldeias Infantis SOS em atividade até o ano de 2016.

Universidade Federal de Juiz de Fora e com a parceria não só da escola da região nordeste, mas também com outras escolas da rede municipal dessa cidade, nas quais temos nos envolvido no acolhimento das pessoas migrantes em muitas frentes de ações: na formação de professores, na dinâmica com os alunos, nas festas tradicionais da escola, no encontro com as famílias.

Em uma delas, em celebração a festas de fim de ano, fizemos um encontro com essas famílias, entre comidas de seus países de origem e brasileiras, muitas conversas no espaço escolar, gentilmente cedido pelos gestores escolares, pessoas extremamente comprometidas em acolher essas diferentes culturas.

Imagens 1, 2 e 3: Registros de celebração com as famílias



Fonte: Acervo do projeto.

Um traço comum em toda as narrativas era o desejo de uma vida melhor em território brasileiro que caminhava junto ao medo de separação familiar. Em um dado momento, lágrimas

escorreram do rosto de um pai que relatou a travessia pelas florestas que unem os dois países, pelos rios, quando um de seus filhos quase se afogou. Ao enxugar o rosto com as próprias mãos, agradeceu ao fato de todos estarem ali, juntos, comemorando e partilhando o alimento, a força que o comer coletivamente traz como uma das grandes belezas do encontro humano. Novas lágrimas escorreram, mas ele mesmo afirmou: “Essas são diferentes!”.

Enxugar as lágrimas com a mão. Desejamos finalizar nossas reflexões com esse gesto simbólico, mas extremamente humano. Por quem choramos em nossa humanidade? Essa é uma questão que devemos fazer sempre. Lopes (2003), ao finalizar sua pesquisa com as crianças migrantes e mudantes, afirma, a partir das narrativas infantis, que o processo de desterritorialização sofrido por esses meninos e meninas encontra no espaço escolar uma possibilidade de reterritorialização, pois a escola, em todas as suas contradições, cria a possibilidade de essas crianças recriarem suas infâncias, como aparece nas falas de Sara (8 anos) e Lúcia (9 anos):

[...] eu só comemoro aniversário aqui na escola... meus presentes são daqui [...]
[...] um dia cheguei em casa com um presente que ganhei da professora... minha mãe perguntou onde tinha arrumado aquilo... na escola, uai [...]

Passados mais de vinte anos dessa pesquisa, podemos afirmar e dar um passo além. Utilizamos a metáfora do andar de maneira proposital, já que essa é uma marca do *ethos* migrante. A dimensão da reterritorialização não pode, jamais, excluir a condição de juntar aqueles que fazem parte de nossa rede de amorosidade. A amorosidade espacial envolve o território, o receber em partilhas de muitas linguagens, o acolher as muitas vivências, mas envolve, sobretudo, o acolher as lágrimas diferentes daqueles que as vertem em nome de estar com os seus familiares, entre os outros seus que encontram quando migram. Lutemos por lágrimas outras.

Parte 04: Entre partidas e reencontros

Ao percorrer as histórias aqui entrelaçadas, torna-se evidente que o direito à reunificação familiar não se limita ao campo normativo, mas inscreve-se como prática viva de territorialização da existência. Cada narrativa revela que migrar é mais do que se deslocar no espaço: é reorganizar afetos, reinventar vínculos e sustentar laços em geografias marcadas por assimetrias de poder, expectativas institucionais e fronteiras políticas. O direito à unidade familiar emerge como um gesto profundamente humano que tensiona o Estado-nação e seus dispositivos de controle ao reivindicar que a vida, em sua complexidade relacional, não pode ser fragmentada sem produzir dor, ausência e silenciamentos.

As experiências narradas – de mães, pais, filhos, irmãos – evidenciam que a reunificação não encerra o percurso migratório, mas inaugura novas travessias. Trata-se de uma nova migração, agora íntima, na qual corpos-territórios precisam reaprender a coexistir, negociar tempos, línguas, gestos e expectativas. Nesse processo, as parentalidades se reconfiguram, desafiando modelos jurídicos restritos e concepções normativas de família que frequentemente não reconhecem arranjos afetivos reais. As políticas migratórias, ao definirem quem pode ou não viver junto, produzem geografias de pertencimento e exclusão, autorizando algumas formas de vida enquanto relegam outras à espera, à distância ou ao risco.

Ao aproximar Andes, Mediterrâneo, Marrocos, Burkina Faso, Nigéria, Brasil e Venezuela, as geografias das parentalidades são, sobretudo, geografias do cuidado, do desejo e da resistência. Defender a reunificação familiar é afirmar o direito de chorar lágrimas diferentes – aquelas que nascem do medo, da espera, mas também do reencontro e da esperança. É reconhecer que a integração não se faz apenas por documentos, renda ou metragem habitacional, mas pela possibilidade de viver com aqueles que constituem nossa rede de amorosidade. Em tempos de endurecimento das fronteiras, lutar pela unidade familiar é, portanto, um ato ético, político e

poético: um compromisso com a humanização dos territórios e com a dignidade das vidas que os habitam.

Referências

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, v. 21, p. 219-260, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200010>. Acesso: 20 dez. 2025.

COMETTI, M. **Il ricongiungimento familiare dei beneficiari di protezione internazionale**: effettività della tutela nel diritto internazionale ed europeo e nei sistemi italiano e danese. 2015-2016. 159 p. Tese (Doutorado) – Facoltà di Giurisprudenza, Università degli Studi di Trento, Trento, 2015-2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cestim.it/sezioni/tesi/tesi_cometti-ricongiungimento_familiare_beneficiari_protezione-2015-16.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção Europeia dos Direitos do Homem**: com as modificações introduzidas pelos Protocolos nº 11, 14 e 15, acompanhada do Protocolo adicional e dos Protocolos nº 4, 6, 7, 12, 13 e 16. Versão em português. Strasbourg: European Court of Human Rights – Council of Europe, [195-?]. Disponível em: <https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_por>. Acesso em: 25 dez. 2025.

FRESNOZA-FLOT, A. The bumpy landscape of family reunification: experiences of first-and 1.5-generation Filipinos in France. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, Abingdon, v. 41, n. 7, p. 1152-1171, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.956711>. Acesso: 20 dez. 2025.

FRESNOZA-FLOT, A.; NAGASAKA, I.; COSTA, B. B. Relações duradouras para além de fronteiras: jovens filipinos migrantes na Europa e seus cuidadores que permaneceram nas Filipinas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p.889-914, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78480>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ISTAT. **Cittadini non comunitari in Italia – Anno 2024. Comunicato stampa**, 28 out. 2025. Disponível em: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/cittadini-non-comunitari-in-italia-anno-2024/>. Acesso em: 31 dez. 2025

ITALIA. Decreto Legislativo n. 286, 25 luglio 1998. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, 18 ago. 1998. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1998-07-25;286>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ITALIA. Decreto Legislativo n. 30, 6 febbraio 2007. Attuazione della direttiva 2004/38/CE relativa al diritto dei cittadini dell'Unione e dei loro familiari di circolare e di soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, 27 mar. 2007. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2007-02-06;30>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ITALIA. Decreto Legislativo n. 32, 28 febbraio 2008. Modifiche e integrazioni al decreto legislativo 6 febbraio 2007, n. 30, recante attuazione della direttiva 2004/38/CE relativa al diritto dei cittadini dell'Unione e loro familiari di circolare e di soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, 1 mar. 2008. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.Legislativo:2008-02-28;32>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ITALIA. Direttiva 7 marzo 2012: Cittadinanza — Trasferimento ai prefetti della competenza ad emanare i provvedimenti di acquisto della cittadinanza per matrimonio (GU Serie Generale n. 96 del 24-04-2012). **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana** Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/24/12A04741/sg>. Acesso em: 31 dez. 2025.

ITALIA. Legge n. 94, 15 luglio 2009. Disposizioni in materia di sicurezza pubblica. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, 24 jul. 2009. Disponível em: <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/090941.htm>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ITALIA. Legge n. 91, 5 febbraio 1992. Nuove norme sulla cittadinanza. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, 15 fev. 1992. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;91>. Acesso em: 25 dez. 2025.

LLOBET V.; VILLALTA, C. Economías morales del cuidado infantil. Familias, género y desigualdades en los programas de acogimiento familiar en la Argentina. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v.61, p. 227-256, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/5782>. Acesso em: 1 jun. 2024.

LOBO, A. S. “É uma vida de sacrifício... faço pelos meus filhos”: crianças e trajetórias migratórias em Cabo Verde. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 915-948, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72930>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LOBO, A. S. Um filho para duas mães? Notas sobre a maternidade em Cabo Verde. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 117-145, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012010000100004>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LOPES, J. J. M. **Então somos mudantes**: espaço, lugar e territórios de identidade e crianças migrantes. 2003. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

MÉNDEZ, A. C. M.; UZIEL, A. P. Cartografia e epistemologias feministas: uma pesquisa com/sobre famílias e parentalidades. **Psicologia em Estudo**, v. 27, e58903, 2022. DOI: 10.4025/psicolestud.v27i0.58903.

PAULA, S. R. V.; LOPES, J. J. M. Assim se benzem crianças: geografias dos cuidados e territórios de infâncias. **Psicologia Em Estudo**, Maringá, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.59012>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SANTIAGO, F. Anotações pessoais sobre o processo de reagrupamento familiar. 2025. Documento pessoal não publicado.

SANTIAGO, F. Com os pés no chão: que perguntas nascem nas fronteiras interculturais? Inquietações de um pesquisador migrante. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://share.google/nzyESPvLCQlrthE4K>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTIAGO, F.; INFANTINO, A.; LOPES, J. J. M. Palavras que anunciam as vidas outras: quando diferentes territórios se encontram na educação infantil. **Educação**, Santa Maria. (Online), Santa Maria, v. 50, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644490559>. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. Directiva 2003/86/CE do Conselho, de 22 de setembro de 2003, relativa ao direito ao reagrupamento familiar. **Jornal Oficial da União Europeia**, L 251, p. 12-18, 3 out. 2003. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2003/86/oj?locale=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

VERGARA DEL SOLAR, A. C. *et al.* Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile. **Psicoperspectivas**, v. 17, n. 2, p. 67-77, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1173>. Acesso: 20 dez. 2025.

9. A escola como espaço de ruptura e acolhimento na migração infantil

Maria Luiza Posser Tonetto
Karen Luciélen Pereira Rodrigues
Sueli Salva

Introdução

O início do século XXI é marcado por um novo cenário migratório que desafia os limites das categorias jurídicas tradicionais e expõe as contradições entre os direitos humanos universais e a soberania nacional. A intensificação das crises humanitárias, os deslocamentos provocados por guerras, desastres climáticos, colapsos econômicos e perseguições políticas produziram um número crescente de deslocamentos forçados, muitos deles envolvendo populações altamente vulneráveis, como mulheres, crianças e pessoas LGBTQIAPN+. No centro dessa reconfiguração global está a noção de fronteira, não apenas como barreira territorial, mas como dispositivo de exclusão, controle e produção de cidadanias desiguais.

Ao analisar os regimes contemporâneos de segurança e controle migratório, Didier Bigo (2006) destaca que as ameaças à ordem interna, como o terrorismo, o crime organizado, ou a popular “invasão migratória”, não acontecem de maneira objetiva, mas são construções sociais e políticas realizadas por diferentes atores institucionais. Em sua análise (Bigo, 2006), o autor argumenta que é essencial diferenciar as posições e prioridades assumidas por distintos profissionais da segurança, tais como policiais, agentes antiterrorismo, serviços de imigração, inteligência, e controle de fronteiras. Esses atores não compartilham uma lógica comum de prática ou experiência, pelo

contrário, operam dentro de campos distintos, muitas vezes em competição, o que resulta em uma paisagem de segurança fragmentada e heterogênea.

A heterogeneidade dos atores sociais de segurança não impede, contudo, a produção de uma só narrativa que domina o senso comum e que associa mobilidade humana a risco. O conceito central nos estudos de Bigo (2006) é a noção de "securitização da mobilidade", uma vez que o autor entende que a migração não está sendo tratada como um fenômeno social legítimo, complexo e multifacetado, mas sim é enquadrada como um problema de segurança. Por meio da securitização, o ato de se deslocar, principalmente quando realizado por sujeitos racializados, pobres ou oriundos do Sul Global, é construído como ameaça à ordem interna, justificando a intensificação de mecanismos de controle, vigilância e contenção.

Essa transformação da mobilidade em ameaça ocorre por meio de um conjunto de práticas institucionais, discursos políticos e tecnologias de vigilância que operam sobre o imaginário coletivo, produzindo o migrante como figura de suspeição permanente. As políticas de segurança migratória, nesse sentido, passam a agir não apenas sobre ações concretas, mas sobre possibilidades e potenciais riscos, antecipando comportamentos com base em perfis e categorias sociais. Trata-se de uma lógica preventiva e preemptiva, que desloca o foco da proteção de direitos para a gestão do perigo.

Portanto, o conceito de securitização da mobilidade evidencia a maneira como os regimes migratórios atuais não apenas regulam o trânsito de pessoas, mas produzem identidades, fronteiras simbólicas e regimes de exclusão. Ao colocar a mobilidade sob o signo da ameaça, esses regimes naturalizam práticas de violência institucional, racismo estrutural e desigualdade global, enquanto consolidam um campo de poder altamente tecnificado e burocratizado que dificulta o reconhecimento da migração como direito e como parte integrante da vida social contemporânea.

O Brasil, embora historicamente forjado por fluxos migratórios ora incentivados, ora barrados, também adota práticas de controle,

seletividade e hierarquização dos sujeitos migrantes, reproduzindo uma lógica colonial que se mantém. No século XXI, especialmente a partir de 2010, é possível observar uma reconfiguração desses fluxos, com aumento significativo da migração proveniente de países do Sul Global, motivada por fatores políticos, econômicos, ambientais e sociais. A chegada de haitianos ao Brasil após o terremoto de 2010, bem como o fluxo massivo de venezuelanos a partir de 2015, escancararam essas tensões.

Isso porque, embora haja certo reconhecimento formal de direitos por parte dos Estados, os migrantes internacionais continuam sendo frequentemente representados como figuras ameaçadoras ou como criminosos em potencial, concorrentes no mercado de trabalho ou como elementos desestabilizadores da segurança. A presença do migrante, por si só, é percebida como uma perturbação aos imaginários nacionais, estão assentados em noções de homogeneidade racial, cultural, linguística e religiosa. Essa perturbação nos conduz a uma questão central, o migrante não é apenas aquele que transgride fronteiras geográficas, mas representa uma forma de desconforto profundo para a própria estrutura do Estado-nação (Sayad, 1988).

Nesse contexto, a educação assume um papel dicotômico, uma vez que pode funcionar como uma maneira para o acolhimento ou como nova forma de exclusão simbólica. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantam acesso à escola pública independentemente da nacionalidade ou da regularização migratória, a realidade impõe obstáculos significativos. A escola muitas vezes exige que esses sujeitos se "adaptem" ou se assimilem a uma lógica monocultural, desconsiderando os saberes e experiências que carregam.

A migração infantil como um tipo de fenômeno migratório representa uma das faces mais complexas da mobilidade contemporânea. Crianças desacompanhadas de seus pais, refugiadas, em situação de rua ou com famílias em trânsito permanente vivem fora dos sistemas de proteção internacionais e nacionais. No Brasil, são escassos os dados específicos sobre essa

população, o que contribui para sua invisibilização nas estatísticas e, por consequência, na formação de políticas públicas voltadas para esse grupo específico, ao mesmo tempo diverso.

Os dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) demonstram essa dinâmica crescente e multifacetada da migração. O Relatório Anual do OBMigra de 2024 apresenta informações sobre migração e refúgio no Brasil entre 2022 e o primeiro semestre de 2024, destacando o aumento da participação de crianças e adolescentes nos registros de residência e nos pedidos de refúgio (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024). Os dados demonstram que, entre 2022 e 2023, a Região Sul apresentou crescimento expressivo na presença de infâncias migrantes: em 2022, 45,9% dos imigrantes registrados tinham menos de 25 anos, com aumentos significativos nas faixas etárias de 0 a 7 anos (25,8%), 7 a 12 anos (26,2%) e 12 a 19 anos (27,2%). Além disso, o Censo Escolar de 2010 a 2020 apontou um aumento de 69,6% na matrícula de crianças e adolescentes imigrantes na Educação Básica da região, com maior concentração no Ensino Fundamental, reforçando a necessidade de políticas públicas e de atenção específica para essas faixas etárias (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024).

Nesse mesmo caminho, recente reportagem sobre a cidade de Curitiba revelou, a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação da cidade, em 2024, a rede municipal contabilizava 4.239 estudantes migrantes, a maioria no Ensino Fundamental (3.436 alunos), seguidos por 790 em CMEIs e 13 em EJs. Entre os estudantes, os venezuelanos predominam com 3.476 alunos, representando mais de 75% da população migrante, seguidos pelos cubanos com 676 alunos. Ao todo, a rede municipal atende crianças e adolescentes de 56 nacionalidades diferentes. Já na rede estadual, o número de estudantes estrangeiros chega a 17.700, sendo quase 11 mil venezuelanos e mais de 2 mil haitianos (G1 Paraná, 2025).

Esses números indicam que as infâncias migrantes têm ocupado um espaço cada vez maior no sistema educacional brasileiro, alterando as dinâmicas na educação escolar. A presença crescente dessas crianças evidencia a importância da escola como

território de acolhimento e promoção de direitos, consolidando-se como espaço fundamental para o desenvolvimento social e cultural de sujeitos migrantes.

A escola assume, assim, papel central como espaço de convivência, escuta e transformação, para além de simples adaptação ou assimilação dos sujeitos. Ela representa o território no qual crianças migrantes podem ser reconhecidas como sujeitos ativos, capazes de ensinar, transformar e reinventar o cotidiano escolar. Nesse cenário, o presente artigo se propõe a analisar a temática crucial da inserção dessas crianças no contexto escolar, investigando a escola como um território fundamental de integração, aprendizado e promoção de direitos, e evidenciando o seu potencial transformador para além da simples adaptação.

Metodologicamente, utilizamos, para a construção do artigo, a pesquisa qualitativa, a partir da utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galliazi (2020), para a compreensão a partir de produções bibliográficas já existentes sobre a temática de migrações e migração infantil, bem como sobre o espaço escolar.

Entre rupturas e os desafios do com-viver: da escola às crianças migrantes

Diante do cenário acima apresentado o desafio que se coloca é o de repensar o papel da educação diante da mobilidade humana. A escola precisa deixar de ser um espaço de disciplinamento da diferença para se tornar um território de escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentidos. Em vez de buscar a integração forçada dos migrantes, defendemos o reconhecimento da diferença como constitutiva do sujeito contemporâneo e da escola como espaço de invenção de novas formas de convivência. É nesse contexto que se torna importante trazer os ensinamentos de Agnese Infantino (2024), ao afirmar que

Esta complexidade questiona e desafia a pedagogia da infância que só pode ser colocada em termos abertos, com um olhar questionador e investigador, dialogando criticamente com os processos que acontecem na realidade para pensar como se pode favorecer e sustentar as interações entre a complexidade do nosso mundo e da vida de meninos e meninas muito pequenos/as que estão crescendo, evitando que, por isso, sejam arrastados e aniquilados. Assim, sem resignação ou aquiescência, tratamos da educação quando: Assumimos conscientemente o que acontece na realidade, observamos atentamente o nosso presente, nos indagamos com olhar crítico o que acontece habitualmente na vida dos pequenos e das pequenas a partir das situações mais recorrentes e habituais da vida cotidiana e nos questionamos sobre como as experiências educativas podem qualificar e melhorar os contextos de experiência, subvertendo o equilíbrio sobretudo daqueles que, na estrutura atual, são colocados à margem e em desvantagem (Infantino, 2024, p.48).

A autora ao defender uma pedagogia comprometida com o tempo presente, que observe atentamente os contextos cotidianos e que questione, de forma crítica, as condições estruturais que colocam determinadas infâncias à margem dialoga diretamente com a temática das migrações infantis, dado o fenômeno contemporâneo de um mundo em movimento. Ao assumir conscientemente os desafios da realidade, a prática educativa pode se tornar um instrumento de transformação, capaz de qualificar os contextos de experiência e subverter lógicas de exclusão historicamente naturalizadas.

A partir disso, deslocamos o olhar para pensar as infâncias em trânsito e discutir a escola como espaço de assimilação para a escola como espaço ético. Nesse sentido, o pensamento de Emmanuel Levinas (1980) contribui de maneira importante ao propor que a relação com o outro não se funda na identidade, mas na alteridade radical. A presença do outro, diz Levinas, nos interpela, nos desestabiliza, nos obriga a responder, não com regras universais, mas com responsabilidade. Na escola, isso significaria reconhecer na criança migrante não um “problema” a ser resolvido por meio de políticas de integração, mas um rosto que nos convoca a repensar a própria estrutura do que entendemos por educação.

Levinas propõe uma ética anterior ao saber, anterior à política, anterior ao direito: a ética do encontro. A alteridade, nesse sentido, não pode ser domesticada pela universalidade dos currículos ou pela normatividade cultural. Ao contrário, ela exige da escola uma escuta que ultrapassa a lógica da inclusão padronizada. Escutar o outro, o migrante, o estrangeiro, a criança, é abrir-se ao imprevisível, é aceitar a incompletude do projeto educativo e a pluralidade das formas de viver, aprender e estar no mundo.

É também a essa escuta que nos convoca Jorge Larrosa (2017), ao refletir sobre a infância como enigma. Ao refletir sobre *o enigma da infância*, Larrosa nos lembra que a criança não é apenas um sujeito em desenvolvimento, mas uma alteridade radical que não se deixa capturar inteiramente pelas categorias da pedagogia tradicional. A infância, para ele, é um tempo da experiência, da linguagem em formação, do não-saber que funda toda possibilidade de aprendizagem. Quando essa infância está atravessada pela migração, pelo deslocamento e pela perda, o enigma se intensifica: como acolher uma criança cujas palavras ainda não sabemos escutar? Como reconhecer experiências que escapam à gramática escolar da normalização?

Larrosa propõe que a escola seja menos um lugar de transmissão e mais um espaço de atenção: atenção à linguagem, aos silêncios, aos gestos (2017). Essa atenção é também uma forma de resistência às políticas de invisibilização que recaem sobre as infâncias migrantes. Reconhecer o enigma da infância é admitir que há algo nela que não podemos dominar, controlar ou normatizar. É, como diz Larrosa, “abrir um espaço para que algo aconteça” (LARROSA, 2017, p. 235). E esse algo pode ser justamente a emergência de um novo sentido de comunidade, não fundada na origem comum, mas na convivência com o diferente.

Nesse sentido, o contexto italiano, observado por Santiago, Infantino e Lopes (2025), nos direciona a um olhar importante. Ao estudarem a presença de bebês e crianças migrantes na educação infantil, os autores a compreendem como um desafio ético e

político às práticas pedagógicas, que exige reposicionamentos sensíveis por parte das educadoras. Conforme destacam,

As questões e desafios interculturais que a educação infantil é chamada a enfrentar não dizem respeito à comparação entre “culturas”, entendidas como mundos dados, fechados e definidos dentro dos seus limites, mas sim apelam a processos educativos mais complexos e profundos, práticas e relações conforme ocorrem nas comunidades educativas e escolares. Dizem respeito à possibilidade que cada um encontra nas comunidades das quais faz parte ter a sua experiência de ser e estar no mundo com o seu próprio corpo, com os tempo e ritmos do próprio crescimento, com as preferências, medos, impulsos que cada um experimenta ao longo de sua história (Santiago; Infantino; Lopes, 2025, p. 20).

Portanto, o desafio intercultural descrito por Santiago, Infantino e Lopes (2025) dialoga com os ensinamentos de Larrosa (2017) de atenção e de abertura ao acontecimento e ao novo. Ao deslocarem o foco da comparação entre culturas para a experiência vivida das crianças nos espaços educativos, os autores reforçam a ideia de que a pedagogia, especialmente na educação infantil, não se sustenta em categorias previamente definidas, mas na disponibilidade para escutar, observar e sustentar o que emerge na relação. Trata-se, portanto, de uma prática que exige das educadoras não a aplicação de modelos normativos, mas a construção cotidiana de um espaço onde a infância, em sua singularidade, corporeidade e temporalidade próprias, possa acontecer. Nessa chave, a presença de bebês e crianças migrantes não é apenas um problema a ser gerido, mas um acontecimento que convoca a escola a repensar seus modos de estar junto, produzindo formas de comunidade fundadas menos na homogeneização e mais na atenção ética ao outro, tal como propõe Larrosa (2017) ao defender uma educação aberta ao imprevisível e ao indizível da experiência.

Essa convivência exige uma escola decolonial, ou seja, uma escola que reconheça que os saberes migrantes, os idiomas estrangeiros, as memórias de outras terras e culturas não são ruídos a serem eliminados, mas tessituras de um tecido social cada vez mais intercultural. A pedagogia intercultural, nesse sentido, não

pode se limitar à comemoração folclórica da diversidade, mas deve incorporar criticamente as histórias de colonização, exclusão e resistência que constituem o Brasil e o mundo. Como propõe Catherine Walsh (2008), é preciso construir uma educação que não apenas inclua, mas que seja construída *com e a partir de* sujeitos historicamente marginalizados.

Políticas públicas educacionais voltadas à migração precisam articular-se de maneira intersetorial. Não se trata apenas de garantir matrícula, mas de assegurar condições reais de permanência, aprendizagem e cuidado. Isso implica formação docente continuada, materiais didáticos multilíngues, protocolos de acolhimento, redes de apoio psicossocial e participação ativa das comunidades migrantes na construção dos projetos pedagógicos. Como reforça Nilma Lino Gomes, só uma educação comprometida com a justiça racial, social e epistemológica será capaz de romper com a lógica da cidadania seletiva que historicamente estruturou o Brasil. Nas palavras da autora:

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga; Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (Gomes, 2012, p. 108).

Nesse sentido, a escola pode se tornar um lugar onde a infância migrante não precise esconder sua língua, sua dor, sua

história. Um lugar onde o rosto do outro não seja visto como ameaça, mas como possibilidade de reconstrução de vínculos e sentidos. Uma escola ética, atenta e política. Diante da intensificação dos deslocamentos humanos e da ascensão de discursos xenofóbicos no mundo e no Brasil, essa escola não é apenas desejável, mas é urgente.

A centralidade da escola na experiência da infância migrante

Mesmo diante das críticas, das lacunas e das exclusões históricas, a escola permanece sendo um espaço central na experiência social da infância, e isso inclui sobremaneira as infâncias migrantes. Quando se fala em migração infantil a escola ocupa um lugar importante sobretudo em dois sentidos: para as famílias, muitas vezes, a educação é um dos motivos para a migração e também é um espaço de esperança e acolhimento; por outro lado, a escola é um dos primeiros espaços institucionais que acolhem essas crianças e, mesmo que com limites, tentam, na maioria das vezes sozinhas, pensar em práticas educacionais de inclusão.

Ainda que marcadas por limitações estruturais e pela ausência de apoio institucional, muitas escolas acabam assumindo, de forma solitária, a tarefa de acolher crianças migrantes em seus cotidianos. Diante da insuficiência de políticas públicas articuladas, professoras e equipes gestoras mobilizam saberes construídos na experiência, na sensibilidade e na ética do cuidado para criar práticas que buscam a inclusão e o reconhecimento dessas infâncias. Esse movimento ocorre, frequentemente, sem formação específica para o trabalho com contextos migratórios, sem materiais pedagógicos adequados e sem diretrizes que orientem a ação educativa. Ainda assim, são produzidas estratégias inventivas de acolhimento, sustentadas mais pela implicação subjetiva das educadoras do que por estruturas institucionais consolidadas, revelando tanto a potência das práticas escolares quanto a fragilidade das respostas estatais frente às demandas colocadas pela presença de crianças migrantes na Educação Básica.

Cabe mencionar que existe uma normativa robusta que garante o direito à educação de crianças migrantes, com destaque para a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, elaborada em conjunto com a Defensoria Pública da União, a prática revela outra face do problema. A Resolução inovou ao reconhecer expressamente, em seu Art. 1º, o direito à matrícula de migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas, independentemente da apresentação de documentos pessoais ou escolares, prevendo, ainda, mecanismos de avaliação diagnóstica para garantir a continuidade dos estudos. Também orienta as escolas quanto à importância do acolhimento, da escuta sensível e da valorização da diversidade linguística e cultural (Brasil, 2020).

No entanto, estudos apontam que:

Se, por um lado, a existência de um decreto específico ajudou a dar visibilidade à chegada de migrantes e refugiados nas escolas, a normatizar seus direitos ao sistema escolar e esclarecer sobre estes e a levar em conta suas particularidades (por exemplo, não solicitar documentos comprobatórios de escolaridade); por outro lado, a pesquisa observou que as escolas ainda carecem de diretrizes normativas e pedagógicas em termos institucionais e formais para a inclusão educacional das crianças e adolescentes migrantes e refugiados (Tonhati *et al.*, 2024, p. 9).

Importante neste sentido destacarmos a escola e as professoras como agentes essenciais para o acolhimento de crianças migrantes e muitas vezes isoladas, sem o oferecimento da devida formação e apoio institucional, considerando que, “para além da garantia de direitos, não existem políticas públicas estruturadas e perenes em nenhum nível que orientem sobre o processo de inclusão de estudantes migrantes e refugiados no sistema de ensino” (Tonhati *et al.*, 2024, p. 18). O que se vê, na prática, é a mobilização cotidiana de educadoras que, mesmo em condições precárias, constroem modos de acolher, escutar e incluir a diferença.

É nesse cenário que a escola deve ser resgatada como um espaço de valor em si mesmo, como propõem Masschelein e

Simons (2022) ao afirmarem que a escola é um lugar de “suspensão”, onde se torna possível colocar entre parênteses as lógicas produtivistas, os tempos acelerados e os interesses externos, para que se possa, simplesmente, estar com os outros em um tempo comum de aprendizagem. Isso inclui a possibilidade de aprender com a alteridade, com as línguas, os gestos, as memórias e os modos de vida das crianças migrantes, deslocando o olhar da simples integração para o reconhecimento mútuo.

Assim, pensar a escola como centro, meio ou espaço de suspensão, como propõem Masschelein e Simons (2022), possibilita romper com uma lógica linear e utilitarista que frequentemente orienta a compreensão da função escolar. Em vez de ser entendida como uma simples etapa de transição, da família para a sociedade, do passado para o futuro, da ignorância para o conhecimento, a escola pode ser vista como um espaço em si, onde o que importa não é apenas chegar a um destino, mas o próprio movimento de estar junto, o encontro, a atenção e a convivência. Nesse sentido, seguem os autores:

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (Serres, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente (Masschelein; Simons, 2022, p. 37).

Nessa metáfora do nadador atravessando um rio, os autores ilustram essa ideia: ainda que haja margens (a origem e o destino),

o que verdadeiramente importa é o espaço entre elas, o rio como meio, que inclui possibilidades e significados. Esse “entre-lugar” não é vazio, mas pleno de direção, onde tudo pode acontecer. Para as crianças migrantes, essa concepção adquire ainda mais sentido. A escola pode ser o único espaço institucional onde há tempo para permanecer, para existir como se é, e não apenas como se espera que se torne. Ao assumir esse papel de meio sem um destino predeterminado, a escola abre espaço para a construção de um presente compartilhado, em que professoras e colegas não estão ali apenas para conduzir as crianças migrantes rumo à adaptação, mas para estar com elas no agora, reconhecendo suas histórias, escutando suas vozes e aprendendo com suas diferenças. A escola como um rio com sentido próprio.

Ainda, os autores defendem uma escola que pode ser compreendida como um espaço de igualdade (Masschelein; Simons, 2022) não no sentido da homogeneização, mas como a criação de condições para que todas as crianças sejam capazes, de aprender, de ensinar, de estar no mundo com os outros. A igualdade aqui não é dada, nem alcançada ao final de um percurso, mas sim é produzida no momento em que se reconhece que todas as crianças têm algo a dizer e o direito de serem ouvidas.

Em outras palavras, os espaços escolares surgem como o espaço par *excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada. Essa igualdade, então, se torna o ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” (Masschelein; Simons, 2022, p.69).

Essa concepção da escola como espaço de verificação da igualdade desloca o foco da adaptação e da compensação para o olhar das crianças, aqui crianças migrantes, como sujeitos capazes. É gesto político e pedagógico de suspender os rótulos que normalmente precedem essas crianças (como “em defasagem”,

“sem documentos”, “com barreiras linguísticas”) e assumir que, ali, naquele espaço-tempo escolar, todos são igualmente capazes de aprender, de participar, de ensinar, de estar no mundo e de transformar.

No contexto das infâncias migrantes, isso tem contornos ainda mais desafiadores e necessários. Afinal, a escola tem sido, muitas vezes, o único espaço institucional que se apresenta, ainda que com fragilidades, como lugar de escuta, de presença e de possibilidade. Mesmo sem políticas públicas estruturadas ou formação específica, como evidenciado por Tonhati *et al.* (2024), as escolas e, sobretudo, as professoras, assumem a responsabilidade do acolhimento, sustentando, no cotidiano, práticas que nem sempre se enquadram em programas ou modelos prontos, mas que carregam um forte compromisso ético com a infância.

Nesse cenário, a igualdade não se afirma como algo a ser conquistado no futuro, mas como uma hipótese radical no presente, toda criança é capaz de. Toda criança tem algo a dizer. Toda criança pode ensinar. Parafraseando Miguel Arroyo (2008), a infância migrante interroga a pedagogia justamente porque desestabiliza a norma, desloca os referenciais e exige da escola uma reinvenção de si. Não se trata de integrar essas crianças ao que já está dado, mas de reconhecer que elas mesmas são portadoras de mundos, de linguagens, de experiências e saberes que podem transformar a escola.

E é esse lugar de suspensão é justamente o que possibilita o acolhimento, que chegam carregando não apenas novos saberes e culturas, mas também marcas de deslocamentos, perdas e incertezas. Essa aposta na potência das infâncias está alinhada ao que Larrosa (2018, p. 234-235) defende ao lembrar que a escola “não é primeiro o lugar de transmissão dos saberes que preparam as crianças para a vida adulta”, mas “o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência”. É nesse espaço suspenso das exigências do mundo do trabalho, fora das urgências da adaptação ou da produtividade, que as crianças migrantes encontram, muitas

vezes, a única possibilidade de simplesmente ser, não para alcançar uma finalidade, mas para experimentar o agora.

Pensar a escola como território de presença e pertencimento da infância migrante implica também reconhecer essa infância como lugar de potência e criação. Se, por um lado, a escola é espaço de encontros possíveis e de suspensão das margens de origem e destino, ela também pode ser compreendida como um lugar capaz de emergir o novo, o inusitado que a infância, sobretudo aquela em deslocamento, é capaz de instaurar. Nessa direção, os estudos de Sueli Salva, Litiéli Schütz e Renan Mattos são fundamentais, pois entendem que a infância não deve ser vista apenas como etapa transitória, mas como “espelho da novidade”, ou seja, como expressão de mundos ainda não totalmente capturados pela lógica adultocêntrica. Nas palavras dos autores,

Pensar o termo ‘espelho da novidade’ decorre de que as crianças, por não terem ainda apreendido em sua totalidade sobre o mundo adulto, têm ideias próprias e inauguram formas de ser e estar no mundo. Entender a infância sob essa perspectiva exige olhar para a criança, compreendê-la através de seus gestos, de seus atos, de sua corporeidade infante, ainda em nascimento, que expressa, através de si, atos de microrrevolução (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 173).

Essa concepção desloca a infância da posição de objeto de proteção para uma centralidade política e epistêmica, a criança é sujeito de microrrevoluções, capaz de tensionar, desorganizar e reinventar os códigos sociais. A infância migrante, marcada por experiências de ruptura e reconstrução, carrega em si uma abertura ainda mais radical para essa invenção. Retomando os autores, “a criança, quando brinca, constrói ‘formas inovadoras e inesperadas de ser’, e nós, adultos, precisamos descolonizar o olhar e escutar, para perceber as minúcias nos gestos que podem ser revolucionários” (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 174). Diante disso, o acolhimento da infância migrante na escola não deve restringir-se ao gesto da inclusão, mas estender-se ao reconhecimento do que

ela nos anuncia, outras formas possíveis de habitar o presente, de conviver na diferença e de imaginar o comum.

Na prática, são as próprias escolas que, muitas vezes, assumem sozinhas o desafio do acolhimento. Professoras e professores, equipes pedagógicas e gestoras buscam desenvolver estratégias para receber essas crianças e suas famílias, apesar da ausência ou insuficiência de apoios institucionais específicos. Nessa atuação cotidiana, eles erram e acertam, aprendem na prática e reinventam modos de garantir que os direitos à educação e à escuta sejam, de fato, exercidos.

Essa prática de tentativa e erro não diminui o valor da escola; ao contrário, revela a potência ética que reside na instituição quando atua para resistir à exclusão e à invisibilização. A escola, portanto, não pode ser descartada como mero aparato burocrático, mas precisa ser reconhecida e fortalecida como espaço de resistência e de reinvenção, sobretudo no contexto da migração infantil, onde o desafio de acolher é também o desafio de transformar.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a escola ocupa um lugar fundamental na experiência das infâncias migrantes, especialmente em um contexto global marcado por deslocamentos constantes, tensões políticas e desigualdades estruturais. Se, por um lado, o aumento do número de crianças migrantes no Brasil revela a urgência de políticas públicas que assegurem seus direitos, por outro, revela também a necessidade de ressignificar o espaço escolar.

Ao longo do texto, compreendemos que a escola deve responder de forma ética às infâncias migrantes quando assume a diferença não como problema, mas como potência. A partir das reflexões de Infantino (2024), Levinas (1980) e Larrosa (2017), torna-se possível afirmar que acolher crianças migrantes é também acolher seus mundos, suas narrativas, seus silêncios e seus gestos,

reconhecendo nelas uma alteridade que convoca a escola a reinventar-se.

Essa reinvenção passa, necessariamente, por reconhecer a escola como espaço de coletividade de direitos e democrático. Em um cenário social que frequentemente produz exclusões, medos e fronteiras simbólicas, a escola pode constituir-se como o “meio entre as margens”, o lugar onde é possível permanecer, experimentar e construir vínculos. É justamente nesse entrelugar que a infância migrante pode existir sem ser reduzida a rótulos, sem precisar esconder sua história ou adequar-se completamente para ser aceita.

As análises aqui desenvolvidas também revelam que, embora haja normativas importantes que garantem o direito à educação, como a Resolução CNE nº 1/2020, ainda há um distanciamento significativo entre o que está previsto legalmente e as condições concretas de acolhimento nas escolas. A ausência de políticas públicas estruturadas e continuadas faz com que a responsabilidade recaia quase exclusivamente sobre professoras, gestoras e equipes escolares, que, mesmo com limitações, têm sustentado práticas de acolhimento sensíveis e potentes.

Assim, reafirmamos que as crianças migrantes não chegam apenas carregando experiências de ruptura, mas também portando possibilidades de microrrevolução, de inaugurar novas formas de convivência e de deslocar os modos tradicionais de pensar a educação. Reconhecer essa potência é condição para que a escola não apenas inclua, mas aprenda com essas infâncias e se transforme a partir delas.

Por fim, este trabalho reforça que a escola, enquanto espaço público, tem o compromisso ético e político de garantir que todas as crianças, especialmente aquelas que vivenciam processos de deslocamento tenham assegurados seus direitos, sua dignidade e sua presença. Pensar a escola como espaço de acolhimento, ruptura e invenção não é apenas uma defesa teórica, mas uma urgência prática diante do cenário contemporâneo.

As infâncias migrantes, ao atravessarem a escola, nos convidam a repensar o próprio sentido de educação: não como preparação para um futuro abstrato, mas como possibilidade de viver o presente com atenção, responsabilidade e abertura ao outro. Cabe à escola, portanto, continuar sendo esse território onde novas formas de existir e de conviver podem emergir um espaço de presença, de comunidade e de criação de mundos possíveis.

Referências

- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119-140.
- BIGO, D. Globalized (in)Security: the field and the Ban-opticon. *In*: BIGO, D.; TSOUKALA, A. (Eds.) **Illiberal Practices in Liberal Regimes: the (in)Security Games**. Paris: L'Harmattan, 2006.
- 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. Brasil, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. 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, 2024.
- G1 PARANÁ. Crescimento de crianças migrantes em Curitiba força adaptação da rede escolar para educação multicultural e acolhimento familiar. **G1**, 31 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2025/10/31/crescimento-de-criancas-migrantes-em-curitiba-forca-adaptacao-da-rede-escolar-para-educacao-multicultural-e-acolhimento-familiar.ghtml>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.

INFANTINO, A. A educação da infância entre o não mais e o ainda não. In: SALVA, S. *et al.* **Educação das infâncias**: percursos, experimentações e criações em contextos educativos. Foz do Iguaçu: Editora Claec. 2024.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 227-246.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed.; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. E-book. ISBN 9786586074192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43546. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SANTIAGO, F.; INFANTINO, A.; LOPES, J. J. M. Palavras que anunciam as vidas outras: quando diferentes territórios se encontram na educação infantil. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e60/1–23, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/90559>. Acesso em: 24 dez. 2025.

SAYAD, A. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

TONHATI, T. *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e270236, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGRxtH4fRbnfqXrrHsTVcfr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Colômbia, n. 9, p. 131-152. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf> Acesso em: 17 abr. 2023.

10. “¿Vas a volver?” O território das palavras no acolhimento às crianças imigrantes venezuelanas

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Iniciando a conversa

Uso as palavras para compor meus silêncios.
Não gosto de palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem no chão, tipo água, pedra, sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
(Manoel de Barros).

A epígrafe escolhida para iniciar nosso texto é um trecho do poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros. Nele, o poeta sul-mato-grossense destaca a relação entre linguagem e realidade em que as palavras não servem para explicar, mas podem ser ferramentas do desdizer, numa perspectiva de algo que está além da lógica, da linguagem utilitária que categoriza e explica o mundo. A poesia, portanto, rejeita o discurso racional e fechado do uso da linguagem, liberta o cansaço das informações daquilo que se pode medir. Para isso, opta por palavras que valorizam o insignificante aqui expressos por elementos primários da natureza, da simplicidade, buscando uma comunicação que expressa o indizível.

Por conseguinte, buscamos nessa categoria poética, uma forma de pensar as palavras e os silêncios que compõem a temática da migração. Quanto a esse aspecto, há muito a ser dito e simultaneamente, muito a ser sentido. A complexidade do tema é

tão densa, que muitas vezes recorremos a esses silêncios para que possamos desvelar a essência das coisas sem a preocupação ou interferência da explicação, ao passo que ao refletir nas coisas ínfimas como Barros (2015) nos convida, possamos também compreender a dimensão ontológica da linguagem no processo do encontro com o outro. As palavras utilizadas pelo autor, vão nos ajudar nesta compreensão ao longo do nosso percurso.

No presente estudo, nos propomos a analisar episódios ocorridos em nossa pesquisa de campo¹ que versa sobre o acolhimento de crianças migrantes venezuelanas nas escolas públicas do Distrito Federal por meio do brincar. Ressaltamos que esta produção é um fragmento dos achados empíricos; pois, expressa as vivências que tivemos em uma das escolas das infâncias² em que a pesquisa foi realizada. Informamos que além dessas escolas, visitamos uma Casa de acolhimento às famílias migrantes e instituições governamentais e não governamentais que trabalham com a pauta migratória.

Ademais, estabelecemos uma interface entre pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, Geografia da infância, Antropologia da criança, Sociologia da infância; Direitos Humanos; Educação musical e estudos sobre migração; tendo em vista que o fenômeno migratório é complexo e exige um olhar multifacetado e intersetorial³ para que possamos compreendê-lo da melhor

¹ A referida pesquisa é a investigação de campo do Doutorado da autora principal, sob a supervisão da segunda, a orientadora. Foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS- UnB) por meio do Parecer N° 6.966.747 e seguiu os protocolos éticos para pesquisa com crianças pequenas.

² A escola de nossa pesquisa é um Centro de Educação Infantil (CEI), mas optamos por utilizar o termo “escola das infâncias”, seguindo os documentos oficiais, principalmente o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Brasília, 2018). Na BNCC o termo é utilizado para demarcar as instituições educativas públicas privadas e conveniadas, destinadas ao atendimento educativo de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

³ Minecucci (2002) conceitua a intersetorialidade como uma nova forma de abordar os problemas sociais, visualizando a pessoa de forma global.

maneira possível. Nesse sentido, apoiamo-nos em Durand e Lussi (2015, p.61), quando sustentam que: “a interdisciplinaridade se impõe como um processo de diálogo e interação constantes, em que a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas são garantidas pelos representantes das distintas disciplinas”. Nosso caminho metodológico, de natureza qualitativa, abrangeu a etnografia, pesquisa de campo exploratória, observações-participantes, entrevistas semiestruturadas, mediações de leitura e contações de histórias, possibilitando tempos e espaços para produções estéticas, musicais e oficinas do brincar.

Nessa toada, ratificamos que esta produção é fruto de nossa pesquisa e está dividida em cinco seções: 1) Breve contextualização acerca da nossa temática; 2) A importância do brincar no processo de acolhimento; 3) Caminhos metodológicos na escola das infâncias; 4) Território das palavras (em que são analisados três episódios protagonizados por uma criança imigrante venezuelana); e 5) Para não concluir: Escutar o sotaque das águas.

Breve contextualização acerca da temática

Nos tempos atuais, o panorama migratório na América Latina é impactado significativamente pela emergência humanitária ocorrida na Venezuela. Tal fenômeno impulsionou um crescimento expressivo da dificuldade econômica, fragilização dos direitos fundamentais e um dos maiores fluxos de migração forçada da história contemporânea (Generalì; Cago, 2023). Frente a esse fenômeno, milhões de venezuelanos e venezuelanas foram em busca de proteção em nações limítrofes, situando o Brasil como uma das rotas prioritárias (Gadêlha; Ribeiro, 2023).

Diante de tal situação, apoiamo-nos em Motta e Lopes (2021, p.611), que ao discorrerem sobre o assunto, sustentam que: “sem dúvida, a pouca idade é elemento complicado da situação de deslocamento. As crianças estão de fato mais sujeitas aos perigos do caminho”. Os autores reconhecem que os documentos expõem tais vulnerabilidade, todavia nos alertam para a necessidade de

ações específicas para o público infantil, que nesse processo, tem sido invisibilizado.

Este estudo adota um delineamento metodológico qualitativo e descritivo, concentrando análises de episódios ocorridos na pesquisa de campo. Nossa escolha pelo referencial teórico na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski⁴ se justifica pelo diálogo peculiar entre os princípios de sua teoria, que compreende o humano como um ser constituído por uma síntese de múltiplas determinações: “um ser social e que fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018b, p. 90), e a concepção da criança como sujeito de direitos (e consequentemente de fala), conforme preconiza a legislação vigente; portanto, recorremos ao conceito de criança expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que a assume como:

sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

A partir da ótica da criança que tem o direito de se manifestar, busca-se evidenciar a relevância do brincar à luz da perspectiva histórico-cultural. É importante ressaltar que o conceito que ora apresentamos está fundamentado nas concepções da Sociologia da Infância, isso se dá pelo fato de propormos um diálogo com outros campos de conhecimento a fim de estabelecer uma relação interdisciplinar e multifacetária para se observar o fenômeno migratório, conforme pontuamos anteriormente. Ademais, no

⁴ Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha na Bielorrússia e faleceu em Moscou. Formou-se em Direito, História e Filosofia. Influenciado pelos pensamentos de Spinoza e fundamentos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, revolucionou o campo da Psicologia ao propor uma nova perspectiva acerca do desenvolvimento humano.

presente trabalho, compartilharemos a importância da palavra e aqui fazemos uso da expressão “território das palavras”, que emergiu na construção do território do brincar, em nosso estudo empírico; entretanto, antes de discorrermos sobre os episódios em que a força das palavras e da língua se destacou, é necessário refletir sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil no processo de acolhimento às crianças imigrantes.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil no processo de acolhimento

Em que consiste a importância do brincar? Por que é preeminente compreender a brincadeira das crianças? E quando essas crianças são imigrantes e/ou refugiadas? Discorreremos sobre tais questões sob a ótica da teoria histórico-cultural, recorrendo aos escritos vigotskianos, de seus colaboradores e autores contemporâneos; todavia, para iniciarmos nossa reflexão, primeiramente apresentaremos alguns conceitos acerca da brincadeira e de que forma essa pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Em seus estudos, Vigotski teve a percepção de que “a brincadeira é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vigotski, 2021, p. 210), época em que “surgem necessidades e impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2008, p. 25). Ademais, para o autor (2008; 2018a; 2021) surgem neste período, necessidades específicas e desejos irrealizáveis; mas que por meio da brincadeira poderão ser realizados; ou seja, o brincar está relacionado às vivências da sociedade, às experiências humanas e aos desejos imediatos das crianças.

Para Leontiev (2017), a brincadeira pode ser considerada como atividade principal na idade pré-escolar, sendo uma:

conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem

processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2017, p. 122).

Para o autor, esta atividade pode ser caracterizada pelo seu próprio processo, que além de propiciar às crianças a consciência do mundo por meio da utilização dos objetos, as auxilia a resolver a contradição que surge entre a necessidade de agir e a impossibilidade de desenvolver as ações que deseja.

Ademais, o autor (2004; 2017) ainda advoga que a brincadeira surge de uma necessidade da criança em lidar com objetos e experiências que não lhes são possíveis de imediato e assegura que o brincar não é algo instintivo, mas sim uma atividade objetiva e humana que constitui a base da percepção que a criança tem do mundo e dos objetos humanos. Nesta mesma via, Magiolino (2015, p. 135) aponta que “o brincar é crucial para a emergência de complexos processos psicológicos”, tendo em vista que as crianças tentam agir como as pessoas que fazem parte de suas relações sociais apropriando e incorporando aspectos da cultura por meio da imaginação.

Nesse sentido, é possível compreender a importância do outro no processo do brincar. Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, o brincar coletivo é essencial para que seja trabalhada a zona de desenvolvimento iminente ou proximal, importante conceito da referida teoria, em que por meio das relações, os seres humanos podem humanizar-se em “um espaço de capacidades emergentes, que coloca a criança à frente de suas condições reais de vida” (Silva, 2012, p. 25). A respeito do conceito supracitado, recorremos a Lopes (2018a, p. 55) que, imbuído pelos pressupostos vigotskianos, sustenta que a zona de desenvolvimento iminente, configura-se como:

[...] a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar sua própria existência com e a partir do outro, dos artefatos, do mundo, dos espaços e tempos que habitamos, todos instrumentos culturais, capazes de gerar a atividade revolucionária e de criar as funções psíquicas superiores, típicas da própria espécie humana.

Portanto, sustentamos que o contexto educacional pode se tornar um lugar bastante propício para a ocorrência do processo de acolhimento de crianças imigrantes, tendo em vista as relações estabelecidas pelas crianças, tanto entre seus pares quanto com os adultos.

Destarte, compreendemos que sob uma ótica cultural, histórica e social de se conceber o humano, não podemos enxergar a brincadeira como algo natural das crianças. Por meio do brincar, elas se deslocam de seus espaços estabelecidos, emergem em uma temporalidade aiônica⁵, diferente do tempo que lhe é imposto para brincar e passam por experiências em que transformam e são transformadas, afetam e são afetadas. Nesse sentido, concordamos com Brougère (2010, p.104), quando advoga que:

É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Nesta perspectiva, contribuem com o tema, Oliveira e Padilha (2015), ao apontam que a brincadeira desempenha um papel fundamental na relação da criança com o mundo; pois permite ampliar suas experiências sobre si e o outro quando assume o jogo de papéis, apropria-se da cultura quando se vale de brinquedos e brincadeiras, para enfrentar medos e angústias no campo imaginário.

Nessa via, a brincadeira revela-se como uma ferramenta cultural e afetiva essencial, capaz de mitigar os desafios desses deslocamentos forçados e auxiliar as crianças na inserção em seus mais variados contextos. Por meio do brincar, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, protagonistas de suas

5- O termo “aiônica” é relativo à temporalidade do Aión: tempo não mensurável, tempo de brincar, de abrir-se ao outro e à condição humana (Pulino, 2016).

próprias histórias e produtoras de cultura (Pastore; Hartmann, 2023), e não apenas como vítimas de tais deslocamentos. Nosso intuito, portanto, é trazer à baila a concepção de que a inclusão do brincar nos processos de acolhimento não só cumpre um dever de legal de proteção, mas configura-se como um direito de aprendizagem (Brasil, 2017). Esta percepção potencializa as relações e o desenvolvimento das infâncias que se deslocaram para o território brasileiro. Sustentamos que o brincar é um direito das crianças em situação de deslocamento, em todos os espaços de acolhimento, sejam esses transitórios ou permanentes e ensinamos que as vozes das crianças imigrantes (expressas por meio de diversas manifestações), sejam ouvidas e reverberadas em toda sociedade, por meio de nossas pesquisas acadêmicas.

Caminhos metodológicos na escola das infâncias

A Escola das Infâncias Ipê-Rosa⁶ constituiu-se no local de maior permanência da nossa investigação em âmbito escolar, compreendendo o período de novembro de 2024 a julho de 2025. A instituição fica situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional de Taguatinga e atende ao público de crianças da etapa da Educação Infantil, com turmas de 1º e 2º período que correspondem a respectivamente as faixas etárias de 4 e 5 anos de idade. A escolha deste local deu-se devido à necessidade de se observar as vivências de crianças imigrantes oriundas da Venezuela, nos contextos das escolas públicas do Distrito Federal, em uma área distinta daquelas que já havíamos encontrado; tendo em vista que a maioria do público imigrante venezuelano tem se concentrado em outras duas Regiões Administrativas.

³ Este nome foi atribuído pelas autoras a fim de preservar a identidade da escola. A escolha da nomenclatura, além de fazer referência a esta árvore nativa do bioma Cerrado, deu-se pelo fato de observarmos a florada dessa vegetação no caminho da escola, à época da pesquisa de campo.

A recepção da instituição foi marcada pelo profissionalismo e alegria de toda a equipe da escola. A supervisora pedagógica, pessoa com quem tivemos nosso primeiro ponto de contato, desempenhou um papel fundamental para a viabilização de todo o processo da pesquisa, estabelecendo a ponte necessária com a gestão, o corpo docente e família imigrante venezuelana. De imediato, foi possível perceber uma notável coesão interna. O setor de portaria e segurança já estava ciente de nossa presença e em todas as visitas nos acolhia com muita presteza. A escola demonstrou uma organização de trabalho pedagógico alinhado de modo singular tanto ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto aos diálogos que mantivemos ao longo da pesquisa.

O referido Projeto intitulado *Mudança e movimento: Identidade, transformação e pertencimento* reafirma seu compromisso com uma instituição de qualidade, inclusiva e equitativa. Apresenta como função social a promoção da educação como instrumento de transformação social, alinhando-se aos eixos transversais do Currículo como Educação para a Diversidade/Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos. A escola possui 18 turmas (distribuídas no matutino e vespertino) e disponibiliza 13 dessas turmas ao formato de Classe de Integração Inversa, com número reduzido para atender crianças com Necessidades Educacionais Especiais. A instituição reconhece e se compromete com a adaptação para um melhor acolhimento às crianças migrantes internacionais, assumindo uma educação inclusiva, antirracista e promotora de qualidade. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas da Educação Infantil para melhor acompanhar o processo de acolhimento e desenvolvimento de María⁷, uma criança imigrante venezuelana. Em 2024, estivemos em uma turma de 1º Período (4 anos) e, em 2025, em uma turma de 2º Período (5 anos), ambas no horário matutino.

Além do acolhimento inicial, foi-nos garantido tempo e espaços necessários, e pudemos construir um planejamento e um

⁷ Nome fictício escolhido para preservar a identidade da criança.

calendário de visitas de campo em colaboração com a supervisora. Tivemos a oportunidade de conhecer as professoras (que formam um corpo docente integralmente feminino), e propor momentos de troca de saberes por meio de vivências estéticas, corporais e musicais com o grupo. Foram realizadas oficinas de brincar com as docentes, confecção de latas com memórias de suas infâncias⁸ e passeio pela escola, ocasião em que visitamos as novas salas de referência que à época estavam em construção.

Além do mais, foram realizadas entrevistas com as docentes das referidas turmas, a supervisora pedagógica, uma educadora social voluntária e a mãe de María, a fim de compreender os diferentes olhares sobre o acolhimento à criança imigrante, no caso das entrevistadas na escola, e no caso da entrevista com a mãe, para compreender a percepção da família em relação à instituição e conhecer um pouco a história da criança, em âmbito familiar. Seguem alguns trechos das entrevistas com as participantes⁹, extraídas do Diário de Campo da pesquisadora:

A entrevista com Laura, supervisora pedagógica abordou sua trajetória profissional e a visão da escola no tocante às crianças imigrantes, especialmente em relação à María.

Pesquisadora: Como você percebe essa chegada das crianças imigrantes aqui? Como é feito esse acolhimento? Como você está percebendo a chegada dessas crianças na escola?

Laura: Ano passado foi mesmo o primeiro contato [...] a gente não conseguia se comunicar nem pelo português [...] foi um desafio, mas foi uma coisa diferente [...] Bom, isso eu vi pela perspectiva de professora, a gente acaba ficando muito na nossa sala de aula, né? Esse ano eu tô num lugar, vamos dizer assim, que eu tenho uma visão mais abrangente [...]. Então, a escola, ano passado, recebeu um número grande de venezuelanos, esse ano parece que as pessoas já tinham um fazer mais constituído, mas eu sei que a gente ainda tem que caminhar muito. [...] e aí eles entram pra gente nessa questão do aluno que precisa, sim, ser incluído nessa perspectiva que ele tem uma necessidade

⁸ Atividade inspirada a partir da leitura da obra: *O menino que guardava lugares* (2018), de Jader Janer Lopes.

⁹ Ressaltamos que todos os nomes das participantes são fictícios para preservar suas identidades.

especial, porque ele, às vezes, não fala a língua, então tem que ter um olhar diferenciado. Tem uma coisa bacana que a gente tem espaço pra fazer, que é, por exemplo, quando vamos fazer a seleção dos educadores sociais voluntários. Dentro da função deles, uma delas é dar apoio pras crianças que chegam, as venezuelanas... enfim, não só os ANEES, mas essas crianças também de outros países, e escolher dentre o perfil deles, aqueles que porventura falem espanhol, ou falem inglês, e a gente tem muitos educadores que tem essa formação. A Lua, que você teve a oportunidade de acompanhar, ela fala um pouco de espanhol, então é por isso que ela tá lá na salinha da María. Esse tipo de organização dá margem pra gente pensar nessas estratégias de acolhimento [...] porque as crianças, elas aprendem muito rápido, e elas não têm as barreiras, às vezes, de timidez, de desconfiança que o adulto já traz. Um adulto sendo acolhido numa escola não falante da língua, é diferente, eu falo porque a gente convive com os pais dessas crianças, é diferente da postura das crianças, as crianças são mais abertas, então elas aprendem mais rápido, elas estão no território do afeto, então se você vai por essa via, rapidamente você consegue estabelecer um vínculo, talvez embora nem falando, se comunicando através da língua, mas das pequenas atitudes do dia-a-dia, é olho no olho, é o que a gente fala com qualquer criança, pra fazer com qualquer criança, é criar um vínculo verdadeiro, é criar um espaço, um senso de turma, de pertencimento através da exploração da história, que cada um, por menorzinho que seja, já sabe contar um pouco de si, então é trazer essas histórias, valorizar a questão do nome próprio, e aí é bonitinho, porque na convivência as crianças vão percebendo um sotaque diferenciado, e aquilo vira uma farra, é uma coisa boa, não é motivo de, sabe, de ficar colocando um outro, ou de ficar desagradável com o colega, não, nessa idade eles estão muito abertos (Nota de Campo).

Laura também ressaltou que María aprende e ensina e que tem percebido que a criança se orgulha em falar espanhol. Para a supervisora, mais do que comunicar-se por meio da língua é importante estarmos atentas/os aos corpos das crianças, que para ela ainda é um corpo muito silenciado e negligenciado. Ao discorrer sobre o território dos afetos, sua fala vai ao encontro das concepções de Santos (2005), no tocante ao território como espaço de relações e interações.

As professoras de María, entrevistadas em tempos e espaços diferentes, ao serem questionadas sobre o acolhimento e trabalho com María, responderam:

Sandra: Então, nos dias que eu cheguei, ela estava doente, ela não veio nas primeiras semanas. Ela chegou depois, mas muito doce, muito simpática, muito carinhosa, ela se apegou muito rapidamente a mim, então ela vai, ela vem e abraça e quer uma atenção e faz uma declaração: Te quero e faz um carinho, dá beijinho, derrete a gente [...] se relaciona bem, ela tem uma ou duas amiguinhas mais próximas, brinca, não se isola; mas ela tem a frustração de não ser muito bem compreendida, algumas coisas ela não entende e não consegue se fazer entender, mas como é do seu interesse, o brincar faz toda a diferença, tá, em sala de aula, no pátio, no parquinho, ela interage, na apresentação musical [...] Uma coisa que acontece todos os dias, é ali depois das 10 horas... da recreação, ela pega no sono, então assim, eu faço atividade prática um pouquinho mais cedo, ela tem muito sono e eu deixo dormir [...] respeito o tempo dela, né, porque ela é muito nova e ela aguarda às vezes o transporte público até um pouquinho mais tarde, mas ela escreve o nome, faz as atividades, é interessada, né? E a presença da Lua com ela, assim, eu soube, né, que a Lua veio mais específica pra acompanhar a Maria, eu acredito que a presença dela tenha sido fundamental, nesse processo. Elas demonstram ter um vínculo bem forte [...] foi a Lua que veio acompanhando [...] desde que ela ingressou na escola e esse suporte faz toda a diferença, né, pra estar junto, pra apoiar, tentar dar uma explicação que ela possa não ter entendido (Nota de Campo).

Livia: A escola, com frequência recebe crianças de toda a América do Sul e crianças refugiadas. Então somos orientados a trabalhar com esses contextos. Então, voltado para crianças estrangeiras, a escola tem um protocolo de recepção, visita guiada das famílias, tive a oportunidade de conversar com a mãe da Maria antes do início das aulas entre outras coisas. Felizmente, como já passei um período no Chile, a língua espanhola não foi um entrave para mim. Desde o primeiro dia de aula, Maria me perguntou se eu “Hablava Español”, e quando disse que “sim, um pouquinho”, ela ficou realmente muito animada (me deu um abraço bem apertado). É notório que a criança possui muito apreço por sua língua nativa. O acolhimento ocorre desde o momento em que as famílias chegam na secretaria para fazer a matrícula. Nós nos colocamos à disposição das famílias e buscamos o diálogo em todos os sentidos. Não dá pra fingir que todas partem do mesmo lugar. Algumas crianças chegam com traumas, outras sem dominar a língua, muitas com uma história de rupturas. A escuta da professora é essencial. Às vezes é um silêncio que fala muito, às vezes é um choro fora de hora, uma resistência para participar. A gente observa, conversa, acolhe. E, principalmente, não apressa. Cada criança tem seu tempo para florescer (Nota de Campo).

A educadora social Lua também falou sobre seu trabalho com María. Ela esteve presente na sala de referência e nos outros espaços da escola. Fazia um trabalho similar à de intérprete e auxiliava nas necessidades de María. No segundo ano, Lua não estava presente na turma; porém María apresentava bastante desenvoltura em sua comunicação com a professora e seus/suas colegas.

Lua: Eu a conheci em março e já fui direto pra sala por causa dela, né, pra tentar falar um pouquinho com ela. Eu desenvolvo o trabalho de ajudar ela nos deverzinhos que ela faz, nas pinturas, [...] A María é bem extrovertida, gosta de brincar, [...] eu conheci a mãe dela na reunião [...] ela é bem preocupada com ela, [...] ela vem para a escola e vai embora de ônibus, e aí eu sempre acompanhei ela no parque, nas atividades que ela tem dificuldade pra entender o que a professora tava falando, agora não, agora ela tá bem extrovertida, tá bem envolvida com as crianças, a professora que tá com ela agora, já conversa, já entende ela mais ou menos, né? e ela faz gestos quando ela quer falar alguma coisa que a gente não entende, ela faz gestos, ela é bem grudinho com a gente.

Foi possível perceber afetividade e acolhimento nas falas das entrevistadas. A primeira turma da María teve mais de uma professora durante o ano letivo e a educadora social Lua relatou a diferença das interações da criança com o passar do tempo. As falas também evidenciaram atenção às necessidades de María e sua preferência por falar sua língua materna (explanaremos melhor em outra seção). A seguir, trecho da entrevista com Nazareth, mãe de María:

Nazareth: Minha filha já estudava lá na Venezuela. Ela já estava estudando, o que aqui é o primeiro período, lá é maternal. A escola é muito boa, eu gosto muito. Eu vou em cada reunião que tem de pais, eu vou, converso com a professora. Me dizem muitas coisas boas da minha filha, entendeu? Ela é muito carinhosa, ela gosta de dar abraços, beijos, entendeu? Ela é assim em casa também. O ano passado, minha filha gostou muito dessa professora. Da monitora do transporte escolar, ela gosta muito. Ela dá muitos beijos, muitos abraços. Ela gosta da monitora, de tudo [...]. Uma coisa que estranhé que ela fala así: Mamá, eu não entendo minha professora e ela no me entende, mas eu falava así: Como você falava com Liz? E ela: No, Liz me entende, ela fala comigo e eu entendo perfectamente, no sé se fue o carinho que ela tem para

ela, ela encontró con Liz agora e fue uma alegria para ela, ficava cantando Happy, happy...costó separar ela de Liz na hora de vir para casa (Nota de Campo).

A fala de Nazareth (expressa de forma bilingue) confirma a questão da afetividade ao passo que expressa as dificuldades com a língua; todavia relata que sua filha se comunica bem com uma colega, que brincam juntas e que se entendem perfeitamente. Ela também relatou que a filha se recusava a falar a língua portuguesa e em casa só quer falar em espanhol.

Território das palavras

Conforme dito anteriormente, María, criança imigrante venezuelana, foi a principal participante de nossa pesquisa de campo na escola Ipê Rosa. Optamos por observá-la em dois importantes momentos do ano letivo: o final de 2024 e o início de 2025. Nosso objetivo era analisar a transição do 1º Período para o 2º Período (nova professora e novos colegas), seu desenvolvimento linguístico e a evolução de suas interações. De fato, em 2025, percebemos um engajamento significativamente maior nas atividades propostas em sala, bem como uma maior abertura para se expressar em português. Ademais, também foi possível perceber que em ambos os anos, o brincar se destacou como um campo de intensa alegria. Nesta seção, faremos o relato de três episódios em que María pode manifestar-se de diferentes formas: por meio da língua espanhola, do brincar de faz de conta, do pertencimento e no campo das emoções e da afetividade, configurando novos territórios; inclusive o da palavra.

Nesse sentido, apoiamo-nos nos pressupostos de Lopes (2018a, p. 67), quando sustenta que as crianças “constroem/ destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos e autorias. Inventam, arquitetam ou des-arquitetam, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação”.

Episódio 1: La Caperucita Roja

Ainda sobre a questão linguística, eis que emergiu na pesquisa o que chamaremos neste trabalho de “Território das palavras”. O episódio ocorrido entre a pesquisadora e a criança retrata o primeiro dia de observação-participante:

Na primeira visita de campo à turma, fui apresentada e logo me sentei próxima às crianças para observar e interagir com elas, se assim elas quisessem. A professora já tinha falado que Maria era uma criança muito carinhosa com as pessoas. À medida que o tempo passava, ela me olhava e se aproximava aos poucos. Em um dado momento, chegou mais perto e me disse baixinho, ao ouvido, iniciando o diálogo:

Maria: Yo soy Venezolana...

Pesquisadora: ¿Verdad?

Maria: Si...yo hablo español

Pesquisadora: ¡Yo también!

Neste momento, a criança sorriu, abriu os braços e me abraçou fortemente dizendo:

Maria: Yo voy hablar español com usted

Pesquisadora: ¡Claro, querida! Puede hablar!

Ela sorriu e foi procurar um livro literário. Embora a professora estivesse conversando com a turma e propondo outra atividade, Maria tomou a liberdade de me apresentar um livro. Colocou-se ao meu lado e me mostrou a capa: era o livro da Chapeuzinho Vermelho. Começou a contar:

Maria: La Caperucita Roja...Érase una vez una niña que le gustava de su caperucita roja. Su abuela estaba muy enferma e su madre le pidió que llevara frutas para ella, pero cuándo llegó em la casa vio el lobo...

E cochichando novamente em meu ouvido, disse:

Maria: El lobo feroz...

Pesquisadora: ¡Que miedo!

Maria sorriu e eu também... (Nota de Campo).

No diálogo supracitado, observa-se a relação estabelecida entre a criança e a pesquisadora a partir da valorização da língua falada pela criança. Em relação à essa questão linguística, Mendes *et al.* (2021, p.619) apontam que é necessário “pensar em uma política linguística de valorização das línguas faladas pelas crianças imigrantes que têm suas línguas invisibilizadas no país de

acolhimento. A linguagem e a língua estão no cerne da constituição identitária e não podem ser ignoradas”. Dessa forma, não se pode invisibilizar essa identidade cultural da criança. De acordo com as entrevistas da mãe e da professora, María fazia questão de falar em espanhol. Essa valorização deve ocorrer tendo em vista a potência da criança que lida com dois idiomas e não pela falta. Precisamos enxergá-la como uma criança falante de outra língua e não como não falante da língua portuguesa, é necessário enxergá-la pelo viés da potência e não da falta.

Retornemos à epígrafe deste trabalho. Assim como o poeta rejeita as palavras fatigadas de informações e discursos utilitários, podemos nos perguntar: María percebe seu espanhol como rejeitado ou ignorado em um espaço em que a fala majoritária é a língua portuguesa? Ela procura usar sua língua materna porque esta é a forma mais autêntica para expressar sua identidade e suas emoções? O não querer falar a língua portuguesa é uma resistência infantil contra a imposição do ter que falar por estar no Brasil? Não ousaremos respondê-las, só queremos apresentar nossas reflexões que emergiram nesse “Território das palavras”. Para a Teoria histórico-cultural, a palavra é a unidade do pensamento e da fala. María fala espanhol, faz o movimento de tradução da história, transcende o “Território do brincar”, inicialmente pensado por nós na pesquisa. Ela estabelece novos territórios: o da palavra e o da infância migrante, usando palavras de sua língua materna.

Figura 1: Traduzindo a história: La Caperucita Roja

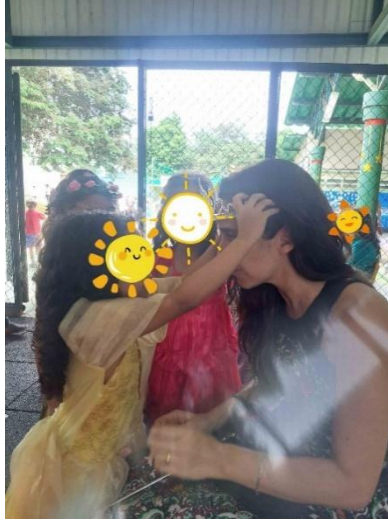


Fonte: Arquivos da pesquisa.

Episódio 2: Brincadeira de faz de conta

Em 2024, em um dia especial das últimas semanas do ano, ao chegar na escola, notei que as crianças estavam fantasiadas, em sua maioria. María não estava e começou a chorar pedindo uma fantasia; sua demanda foi prontamente atendida. Ao receber o vestido da Princesa Bela, sua felicidade foi instantânea: rodopiava, sorria, interagia com as amigas e utilizava sua varinha mágica para brincar de faz de conta: transformava colegas e fazia coisas aparecerem e desaparecerem. No parquinho, enquanto eu observava as crianças no livre brincar, em um gesto de profunda generosidade, ela se aproximou, removeu sua coroa e colocou-a em mim, dizendo: "Ahora tú eres la princesa" (Nota de Campo).

Figura 2: Brincadeira de faz de conta



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Com grande emoção recebi a coroa, sentindo-me ali, também acolhida, naquele instante de faz de conta. A mágica daquele encontro só foi possível porque Maria, ao expressar sua dor (chorou porque também queria fazer parte) e seu desejo (pedir a fantasia), foi ouvida e teve sua demanda atendida. Ela não quis permanecer na borda da brincadeira, mas sim adentrar aquele universo.

Um importante aspecto da brincadeira abordado por Vigotski (2008, 2018a; 2021) é o faz de conta, em que a criança age num mundo imaginário e, por vezes, utiliza um objeto para fazer referência a outro, como é o exemplo do cabo de vassoura que pode se transformar em um cavalo nas mãos das crianças. A brincadeira do faz de conta caracteriza-se como uma atividade que pode evidenciar os processos imaginativos e criativos das crianças em que estas retomam suas experiências do cotidiano, construindo novos significados (Martinez, 2020; Coelho; Pedrosa, 2012). Ao lançar mão do “faz de conta”, a criança também simboliza posicionamentos de si, de seus interlocutores e cria mundos possíveis, atuando para além do que conhece (Barbato, 2016). Por

meio dessa brincadeira, a criança se conscientiza do mundo e age sobre ele utilizando objetos com os quais realiza ações humanas, esforçando-se para agir como adulto, incorporando assim, aspectos da cultura a qual pertencem (Leontiev, 2017; Tunes; Tunes, 2001), todavia imprimindo sua novidade em tais ações.

No que concerne a isso, Vigotski (2018a) assevera que a atividade criadora é aquela que cria algo novo, sendo que sua base é a imaginação que emerge de experiências vivenciadas anteriormente; ou seja, quanto mais experiências, mais materiais disponíveis para a utilização de processos imaginativos criativos.

Ratificando tal perspectiva, Souza e Silva (2020) asseveram que as crianças aprendem a brincar por meio da relação com a cultura, com os objetos, com o ambiente, com as pessoas e consigo mesmas. Para as autoras, tais interações contribuem na formação da personalidade infantil, já que por meio de suas expressões, imaginação, criação de papéis e dos diálogos, a criança “entra em conflitos e, dessa forma, vai aprendendo a reconhecer o ponto de vista do (a) outro (a), vai construindo sua autonomia e sua identidade” (Souza; Silva, 2020, p. 157); assim, experimenta outras formas de pensamento e (re) significa o mundo. Seguindo essa mesma ótica, Abreu e Pederiva (2021) apontam que:

Na infância a brincadeira, máxima expressão dos processos imaginativos nesta fase do desenvolvimento, apresenta-se como elemento central para emergência de complexos processos de funcionamento abstrato, de elaboração e ampliação das competências imaginativas e linguísticas, pois permite à criança agir além de suas competências habituais e de seu comportamento cotidiano (Abreu; Pederiva, 2021, p. 3).

No contexto educacional, é importante pontuar que a brincadeira promove diferentes condições de socialização, em que as crianças desenvolvem a autonomia, inclusão, troca de experiências e atitudes democráticas, uma vez que têm a oportunidade de interagir entre seus pares e de construir novos conhecimentos (Barbato; Mieto, 2015). Nesse sentido, levantamos a importância de as escolas das infâncias

estarem atentas à promoção de espaços e tempos do brincar que prezem pela interação das crianças.

Advogamos, portanto, que devemos oferecer às nossas crianças uma educação infantil sensível, pautada na escuta e na valorização de suas singularidades. Essa ótica se alinha ao pensamento de Lopes e Santiago (2025), quando apontam que:

A força do território que educa e transforma, e no caso da Educação Infantil deve ter essa qualidade do encontro. Uma qualidade que prevê o encontro e o reconhecimento da alteridade que se abre ao olhar voltado para a dimensão de humanização [...] (2025, p.8-9).

Episódio 3: Mi planeta

Em uma das oficinas propus uma atividade estética em que as crianças fizeram registros pictográficos. Iniciamos o encontro com a leitura da obra: *As Trigêmeas e o Planeta Queijo*, de Roser Capdevila e Carles Capdevila, que aborda o tema da migração de forma lúdica. Na sequência, conversamos um pouco sobre a história. Em seguida pedi para que cada criança imaginasse seu próprio planeta a partir dos seus gostos (bem como o da história) e o desenhasse na grande folha que estava no chão. Distribuí os materiais necessários e pedi que fizessem seus desenhos e ao final, tivemos uma obra de arte coletiva com os vários planetas da turma. A produção de María foi reveladora; ela desenhou a bandeira da Venezuela e afirmou: "Este és mi planeta y mi pais" (Nota de campo). Neste episódio, foi possível notar o forte sentimento de pertencimento de María. Ao pensar em seu próprio planeta, prontamente selecionou as cores azul, amarelo e vermelho e desenhou a bandeira de seu país de origem.

Figura 3: María desenhando seu planeta



Fonte: Dados da pesquisa.

Episódio 4: ¿Vas a volver?

Era o último encontro com a turma, segundo nosso planejamento. Naquele dia, fizemos roda de conversa, cantamos, dançamos, corremos e brincamos de acordo com o que foi sugerido pelas crianças. Era nossa despedida após meses de pesquisa. Eu já tinha recolhido minhas coisas, agradecido pela participação das crianças na pesquisa, quando María se aproximou, me deu um pirulito e chorando me perguntou: “¿Vas a volver?” (Nota de Campo). Eu me abaixei, olhei em seus olhos e disse: “Si, yo voy a volver” (Nota de Campo).

Essa não foi uma despedida como as outras. Ela revelou camadas profundas de nossa relação pesquisadora-participante. Ao me perguntar “¿Vas a volver?”, a criança imigrante venezuelana não questionava apenas meu retorno físico, mas selava a existência do território da palavra que agora tornava-se também nosso território do afeto, compartilhado pelas palavras que compunham aquela profunda pergunta. O fato de eu falar sua língua materna permitiu que rompêssemos silêncios e estabelecêssemos uma relação que atravessou barreiras linguísticas

e fronteiras geográficas. Como adulta e pesquisadora brasileira, após um tempo em campo, visualizo o quanto esse e outros encontros me convocaram para uma abertura à novidade, à uma condição de infância como assevera Pulino (2001). Isso provoca um deslocamento das minhas certezas para que eu possa escutar as crianças e suas infâncias.

Entretanto, diante da complexidade das migrações e da relevância da pergunta, mergulho em um silêncio que só a poesia de Manoel de Barros consegue acessar: é no despropósito de suas palavras que busco compor meus silêncios, compreendendo que nesta travessia não sou uma pesquisadora neutra: eu me inscrevo, afeto e permito-me afetar. Esse encontro com María e suas palavras — espanholas ou portuguesas — se faz no processo de tornar-me pesquisadora, nos atravessamentos de quem se abre à transformação pelo território do outro.

Figura: “¿Vas a volver?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Para não concluir: Escutar o sotaque das águas

As vivências na Escola Ipê Rosa com María apontam que o acolhimento a crianças imigrantes deve ultrapassar a formalidade

institucional. Para acolher, devemos ir além da garantia de matrícula; é necessário que haja criação de territórios onde palavras e afetos sejam idiomas que nos permitam ir mais além. Ao valorizarmos as culturas infantis e pontuarmos a existência de crianças imigrantes, almejamos políticas públicas que enxerguem as especificidades delas.

Pontuamos neste trabalho, por meio das reflexões e análises dos episódios aqui relatados, que a criança imigrante tem voz; ela não é passiva no fluxo migratório, ela é protagonista quando ressignifica suas rotas por meio do brincar, da criação estética, da música e da permanência do uso de sua língua materna como ato de resistência, identidade e pertencimento. Escutar o sotaque das águas advindos de María e de tantas outras crianças, possibilita que o silêncio do deslocamento sofra rupturas e seja preenchido por novas narrativas, num tempo, espaço, história e cultura que são singulares.

Nesse sentido, “¿Vas a volver?” deixa de ser uma interrogação para se tornar forte vínculo no território do afeto e das palavras. A perspectiva histórico-cultural nos relembra que o humano se constitui na relação com o outro e é nessa zona de desenvolvimento entre as línguas espanhola e portuguesa que as infâncias migrantes florescem e nos ensinam a arte de habitar novos territórios.

Referências

- ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. Imaginação e criação no desenvolvimento ontogenético: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9832>. Acesso: 02 jan. 2026.
- BARBATO, S.; MIETO, G. M. de. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

BARBATO, S. A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontos para a aprendizagem. In: BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. (org.). **Desenvolvimento humano e Educação**: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental. Aracaju: EDUNIT, 2016, p. 71-96.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da época, v. 20).

CAPDEVILA, R.; CAPDEVILA, C. **As trigêmeas e o Planeta Queijo**. Trad. Amanda Valentin. São Paulo: Scipione, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2018.

DURAND, J.; LUSSI, C. **Metodologia e Teorias no estudo das Migrações**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GADÊLHA, F. A.; RIBEIRO, M. **Manual de boas práticas do gestor municipal e equipes técnicas**: Políticas públicas para famílias venezuelanas refugiadas e migrantes com crianças na primeira infância. I Guia. Brasília: [s. n.], 2023.

GENERALI, S.; COGO, D. Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 31, n. 69, p. 91-108, dez. 2023. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/1832>. Acesso: 25 dez. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018a.

LOPES, J. J. M. **O menino que colecionava lugares**. Ilustração de Rodi Nuñez. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINEZ, A. P. A. de. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. *In*: **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MENDES, L. C. de; ALVES, L. P.; SOUZA, K. C. R. de. As diferentes infâncias que habitam a escola: brincadeiras, territórios e a importância da escola no acolhimento de crianças em situação de imigração na escola pública brasileira. **Inter.Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 607-623, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67913>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MINECUCCI, T. M. G. Intersetorialidade, o desafio atual para as políticas sociais. **Pensar BH/Políticas Sociais**, Belo Horizonte, v. 3, p. 10-13, 2002.

MOTTA, F. M. N.; LOPES, J. J. M. Crianças deslocadas: narrativas em territórios das palavras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 602-626, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/72297>. Acesso em: 7 jan. 2026.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. A constituição cultural da criança e da brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

PASTORE, M. N. di; HARTMANN, L. Escuta de crianças deslocadas como sujeito de direito em Moçambique e Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, 2025. Disponível em: <https://periodicos.>

unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50651. Acesso em: 31 dez. 2025.

PULINO, L. H. C. Z. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 29-40, 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3034>. Acesso: 31 dez. 2025.

PULINO, L. H. C. Z. Lugares de infância: tempos de encontro. *In*: BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. (org.). **Desenvolvimento humano e Educação**: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental. Aracaju: EDUNIT, 2016, p. 71-96.

SANTIAGO, F.; LOPES, J. J. M. Feijão amargo: como a educação infantil olha para as crianças migrantes? Reflexões sobre infâncias espacializadas e topogêneses. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/105720/60262>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SANTOS, M. O retorno do território. **OSAL: Observatório Social da América Latina**, Buenos Aires, ano 6, n. 16, 2005. (E-book).

SILVA, D. N. H. (org.). **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012. (Coleção Imaginar e criar na educação infantil).

SOUZA, A. F. C.; SILVA, M. R. P. Territórios do brincar: as produções das culturas infantis em creches e pré-escolas de São Bernardo do Campo. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 7, n. 3, p. 152-172, 2020.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3038/2773>. Acesso: 01 jan. 2026.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Lev Semionovitch Vigotski. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Sobre os autores e as autoras

Ana Claudia Delfini - Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Vale de Itajaí, com atuação no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE e no Programa de Pós-graduação em Psicologia/PPGP/UNIVALI. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e Trabalho"/PPGE/UNIVALI.

Andrea Braga Moruzzi - Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2001), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2012) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: Feminismos e Educação Antirracista e Antisexistas; Gênero, Sexualidade(s) e Infância(s); Infância e educação de crianças; Infâncias e Sociologia da infância. Líder do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos, e do Grupo de Pesquisas "Educação Infantil e Pequena infância em Contexto - EDIPIC". Convenio Internacional de mobilidade acadêmica estabelecido entre Brasil e França e Centro Regional de Formação de Profissionais de Infância - CRFPE (Lille, Fr.).

Artur Oriel Pereira - Doutor em Ciências FFLCH/USP. Mestre em Educação FE/UNICAMP. Especialista em Sociopsicologia FESPSP. Membro de Conselho Deliberativo e pesquisador do Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África/USP. Pesquisador do Grupo "Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas" (CNPq, 2009).

Carolina Hernández Álvarez - Doutoranda em Ciências Sociais, Infância e Juventude pelo CINDE, em convênio com a Universidade de Manizales. Cientista Política pela Universidade de Antioquia. Docente e pesquisadora nas áreas de infâncias e juventudes. Coordenadora da Linha de Pesquisa em Jovens, Culturas e Poderes do CINDE.

Denise Vieira Franco - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1987) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2006). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAEd/ UFJF. É Professora e Coordenadora Pedagógica do Sistema Público Municipal de Juiz de Fora - MG. Exerceu a função de Secretária de Educação de outubro de 2015 a dezembro de 2020. Atuou como Docente no Curso Normal Superior da UNIPAC - Rio Preto, no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional na Faculdade Metodista Granbery, como Professor Substituto na UFJF e como Agente de Suporte Acadêmico no CAEd/UFJF. Voluntária da organização humanitária Fraternidade sem Fronteiras no âmbito da Ubuntu Nation School. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas públicas, sistemas de ensino, planejamento pedagógico, formação de professores, migração, refúgio, pesquisa, coordenador pedagógico.

Flávio Santiago - Educador e escritor, autor do livro infantil *A Família de Francisco*. Doutor em Educação pela UNICAMP, com período de pesquisa na Università degli Studi di Milano-Bicocca (Itália), sua trajetória é marcada por um olhar atento às Ciências Sociais. Realizou estágios de pós-doutorado na USP e na UFJF, consolidando uma carreira dedicada à investigação pedagógica.

Com formação multidisciplinar em Pedagogia (UFSCar), Geografia (Unimais) e *Scienze dell'educazione* e dei processi formativi (Università di Parma), atualmente vive na Itália, onde atua como educador social na Cooperativa Sociale Eureka, na região da Lombardia

Georgina Lozano Razo - Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Doutora em Psicologia pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM, México). Professora e pesquisadora em regime de tempo integral no curso de Graduação em Psicologia da Universidade Autônoma de Zacatecas, México.

Jader Janer Moreira Lopes - Professor Titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e Pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengan rziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta projetos de Mestrado e Doutorado. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice-coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Integra a Rede PIMu- Rede Primeira Infância e Museus. Integra a Red Latino-Americana de Protagonismo Infantil. Integra a Red Latinoamericana de Estudos da Parentalidad. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Educação Infantil, bebês, crianças e suas infâncias, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico-cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre a Espacialização da Vida; Geografia - ensino/aprendizagem; Geografia da Infância; Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Teoria Histórico-cultural.

Javier Zavala Rayas - Graduado em Psicologia pela Universidade Autônoma de San Luis Potosí (UASLP, México), Mestre em Psicologia Social e Doutor em Psicologia pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM, México). Professor e pesquisador em regime de tempo integral no curso de Graduação em Psicologia e no Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais da Universidade Autônoma de Zacatecas, México.

Jhon Mario Marín Dávila - Mestrando em Educação e Desenvolvimento Humano pelo CINDE, em convênio com a Universidade de Manizales. Assistente Social pela Universidade Minuto de Dios. Pesquisador social. Monitor da Linha de Pesquisa Jovens, Culturas e Poderes. Líder, educador e artista popular em Bello e Medellín – Antioquia/Colômbia. Possui ampla experiência nas áreas de proteção, gênero, interculturalidade e criação com ternura junto a crianças, adolescentes, jovens, famílias e cuidadores.

Joice Carvalho Coutinho - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvendo sua pesquisa de campo na Escola de Educação Infantil da UFF, com orientação do professor Jader Janer Moreira Lopes. Membro do Grupo de Pesquisa Geografia da Infância - GRUPEGI-UFF/UFJF. Atua como Supervisora Educacional na Rede Municipal de Araruama (RJ).

Karen Luciélen Pereira Rodrigues - Mestre em Educação, doutoranda em Educação e Pedagogia pela UFSM, Especialista em Currículos e Práticas Docentes nos Anos Iniciais (UFPI) e em Gestão Escolar (UFSM). Atuou como professora substituta EBTT na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM) e, atualmente, é professora dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul - RS. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em infâncias negras, currículo antirracista e letramento racial.

Laura Rodrigues Paim Pamplona - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (2021), Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, em 2008 e em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo, em 2021. Possui Especialização em Gestão de Políticas Públicas, com ênfase em Gênero e Relações Étnico-Raciais (2012) e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação (2012), todas pela UFOP. É servidora efetiva do governo federal desde 2009, sendo Técnica em Assuntos Educacionais desde 2015. Membro do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos do PPGE-UFSCar. Atuou como coordenadora adjunta do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, pela UFSCar. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do *campus* Muzambinho e da diretoria da Frente de Apoio ao Menor (FAM), uma instituição filantrópica muzambinhense.

Lilian Villanova Vogt - Bolsista Rotary pela Paz. Mestranda em Políticas de Desenvolvimento Internacional na Duke University (EUA) e em Estudos de Paz e Conflitos na University of North Carolina at Chapel Hill (EUA). Sua pesquisa concentra-se na participação de refugiados na governança global e regional (África), além de outros temas relacionados à migração forçada, humanitarismo e conflict sensitivity. Em 2025, atuou como pesquisadora associada (fellow) junto à organização CDA Collaborative Learning (EUA), produzindo materiais de formação continuada para trabalhadores humanitários que atuam em campos de refugiados de longa duração. É graduada em Letras – Português e Literaturas (UFF) e em Direito (UERJ), com Pós-graduação em Liderança Escolar pela Loyola University Maryland e em Educação Inclusiva e Integral pelo Instituto Veredas Pró-Libera. Atuou como educadora no Brasil entre 2011 e 2019, quando realizou sua transição para a área de educação em contextos de emergência. De 2019 a 2024, trabalhou como diretora de programas de Educação na organização humanitária Fraternidade Sem

Fronteiras, no Malawi, onde fundou e dirigiu a Ubuntu Nation School, no campo de refugiados de Dzaleka.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Psicóloga e professora associada da Universidade de Brasília (UnB), com ampla formação em Psicologia, Filosofia e Educação. Graduada em Psicologia pela USP, possui Especialização em Psicodrama, Mestrado e Doutorado em Filosofia pela UNICAMP, além de Pós-doutorados no Brasil, França, Chile, Espanha e Equador, incluindo estudos em estética, educação, filosofia da educação, Educação Infantil e educação intercultural indígena. Atua no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e em programas de pós-graduação em Psicologia e em Direitos Humanos, com foco em educação, psicologia escolar, formação de professores, infância, diversidade, direitos humanos e epistemologia decolonial. Exerceu cargos de gestão acadêmica e editorial na UnB, coordena atividades de extensão e integra conselhos e câmaras institucionais.

Luis Fernando Copertari Isaacson - Engenheiro industrial e de sistemas pelo Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey (ITESM, México), Doutor em Gestão das Ciências e Sistemas de Informação pela McMaster University (Canadá) e com estudos Pós-doutorais em Inteligência Artificial pela University of Auckland, Nova Zelândia. Professor e pesquisador em regime de tempo integral na área de Engenharia da Computação da Universidade Autônoma de Zacatecas, México.

Maria Luiza Posser Tonetto - Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Mestra em Educação pela mesma instituição. Pós-graduada em Direito Internacional pela Escola Brasileira de Direito. Doutora em Educação pela UFSM e bolsista CAPES/CNPq. Advogada e pesquisadora na área de migrações internacionais, infância e educação intercultural.

Paulo Daniel Elias Farah - Escritor, tradutor, professor na FFLCH/USP e orientador e coordenador no PPGHDL/FFLCH/USP. Coordena o Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África/USP e o Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados/USP. É líder do Grupo de Pesquisa “Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas” (CNPq, 2009).

Rafael González - Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor visitante da UFJF/Brasil. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM-UFJF) e do GRUPEGI-UFJF. Professor da UC e UPEL/Venezuela.

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar - Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, Mestre pelo mesmo Programa (2020), integrante do Laboratório: Psicologia no Espaço Público e suas interdisciplinaridades (LABPEP) - Ágora Psychè, Especialista em Educação em e para Direitos Humanos na Diversidade Cultural pela Universidade de Brasília, Educação Infantil na Perspectiva Histórico - Cultural pela Faculdade de Tecnologia de Palmas/Instituto Saber e Orientação Educacional pela Faculdade Apogeu. Graduada em Letras e Pedagogia, é professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com experiência em docência na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental; formação continuada de professores, orientação de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenação pedagógica e gestão escolar. Docente do curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber e integrante do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF), desde 2021. Possui interesse de pesquisa em: Infância(s), Educação Infantil, Desenvolvimento Humano, Teoria Histórico-Cultural e Crianças imigrantes venezuelanas.

Rosana da Silva Machado - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. Professora de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de Balneário Camboriú- SC.

Sueli Salva - Professora Titular do Centro de Educação da UFSM, atua no Programa de Pós- Graduação em Educação. Pedagoga (UPF), Especialista em Dança (PUCRS), Mestre em Educação (UFRGS), Doutora em Educação (UFRGS), Pós-doutora pela UNIMI/Milão/Itália. Pesquisa e orienta os temas da educação infantil e práticas educativas.

Susy Yarley Hinestroza Rodríguez - Doutora em Ciências Sociais, Infância e Juventude pelo CINDE, em convênio com a Universidade de Manizales. Assistente Social pela Universidade Minuto de Dios. Docente e pesquisadora nas áreas de infâncias, famílias e políticas públicas. Coordenadora da Linha de Pesquisa em Infâncias e Famílias do CINDE.

"[...] a educação/escola ocupa um papel fundamental nos processos de acolhimento de migrantes e refugiados. O direito à educação emerge como uma possibilidade ético-político-afetiva para que a vida das infâncias migrantes se configure como (re)início, (re)encantamento, (con)vivência, (inter)amorosidade e (trans)formação. Assim como a jornada (trans)fronteiriça é fratura e desterritorialização, ela também pode ser — quando os vínculos originários de proximidade, amor, diálogo e acolhimento abraçam a alteridade migrante — uma possibilidade-outra de reterritorialização. Cremos que o território escolar pode operar como um espaço fecundo para que isso aconteça."

(Rafael Alberto González González;
Flávio Santiago; Jader Janer Moreira Lopes, 2026)

