

Ana Carlota Vieira Niero

Doutoranda em Educação e Saúde (UNIFESP)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672950486631386>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9371-7256>
Email: anacarlota.niero@gmail.com

Rosemeire Rodrigues de Oliveira

Doutoranda em Educação e Saúde (UNIFESP)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4740766153641581>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6986-3013>
Email: rosemeire.rodrigues@unifesp.br

Rubens Lacerda de Sá

Doutor em Linguística Aplicada. (UNIFESP)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5220477053711608>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>
Email: rubens.sa@unifesp.br

Resumo: Considerando o crescente fluxo migratório Sul-Sul, com destaque para famílias bolivianas e haitianas em Francisco Morato, percebe-se que a escola ainda reproduz práticas excludentes e desumanizadoras, distanciando educadores e famílias migrantes. Desta maneira, objetiva-se refletir sobre a escola como espaço de escuta e inclusão, ressignificando a diferença e a língua como pontes para o pertencimento. Para tanto, procede-se a encontros dialógicos entre professores, gestores e famílias migrantes, a partir do arcabouço teórico de Paulo Freire, Sílvia Orrú, Enrique Dussel, Donatella Di Cesare e outros. Portanto, as análises apontam para resistências institucionais, mas também para possibilidades de diálogo crítico. Conclui-se que práticas pedagógicas de escuta, cuidado e plurilinguismo fortalecem a educação democrática. Destarte, a contribuição oferecida é a proposição de uma pedagogia do encontro que reconheça a diferença como fundamento da convivência e da transformação social.

Palavras-chave: Migração. Escola. Inclusão. Escuta. Diferença.

Abstract: Considering the growing South-South migratory flow, particularly among Bolivian and Haitian families in Francisco Morato, it is clear that schools still reproduce exclusionary and dehumanising practices, distancing educators and migrant families. Thus, the aim of this essay is to reflect on schools as spaces for listening and inclusion, redefining difference and language as bridges to belonging. To this end, dialogical encounters are held between teachers, administrators, and migrant families, drawing on the theoretical framework of Paulo Freire, Sílvia Orrú, Enrique Dussel, Donatella Di Cesare, and others. Therefore, the final perceptions point to institutional resistance, but also to possibilities for critical dialogue. The conclusion is that pedagogical practices of listening, care, and plurilingualism strengthen democratic education. Thus, the contribution offered is the proposal of a pedagogy of encounter that recognises difference as the foundation of coexistence and social transformation.

Keywords: Migration. School. Inclusion. Listening. Difference.

Introdução

*con el humus de mi cantar, con el arco iris de mi cantar, con
mi aleteo,
reinvindico mi derecho a ser un monstruo que otros sean lo
Normal — Suzy Shock*

A epígrafe que abre este ensaio ressalta a força política da diferença e da reivindicação identitária. Ao propor o direito de ‘ser monstro’, o texto desafia o olhar normativo presente na tentativa de padronizar corpos, vozes e histórias. A metáfora do canto, fértil como húmus e colorido como arco-íris, convida-nos a reconhecer o potencial criativo das subjetividades que escapam dos limites impostos por padrões coloniais, sociais e educacionais. Dessa forma, a normalidade é apresentada não como neutra, mas como mecanismo de exclusão, e afirmar a diferença representa criar novas possibilidades de convivência.

É nesse horizonte que se inscreve a experiência desenvolvida na cidade de Francisco Morato com migrantes bolivianos e haitianos, em diálogo com a escola. Situada em um território marcado historicamente por processos de exclusão urbana e social, a iniciativa buscou transformar a instituição escolar em espaço de escuta, diálogo e reconhecimento mútuo. Ao conectar práticas pedagógicas críticas com a vida cotidiana de sujeitos migrantes, a atividade tensionou fronteiras entre pertencimento e marginalidade, e reafirmou a educação como prática de liberdade e convivência.

Refletir sobre a trajetória do migrante é reconhecer que, em muitas circunstâncias, essas pessoas deixam seus lares por diversos motivos, que as obrigam a buscar segurança e novas perspectivas em outros lugares. Essa reflexão nos permite iniciar uma aproximação sobre os desafios enfrentados pelos migrantes que chegam ao Brasil.

Segundo o ACNUR, a agência da ONU para Refugiados, todos os anos milhões de pessoas são deslocadas em todo o mundo como resultado de perseguição, conflito, violência, violação de direitos humanos ou eventos que perturbam gravemente a ordem.

O Brasil é um dos principais países no mundo que recebe centenas de milhares de migrantes todos os anos. Ele são provenientes majoritariamente de países da América Latina, África e do oriente. A maioria de tais migrantes que chegam por aqui, mesmo que entrem por outros estados, tem como objetivo desembarcar em São Paulo.

O estado de São Paulo, com sua representação no cenário sul-americano no âmbito econômico industrial, apresenta-se como a região que mais acolhe migrantes internacionais do Brasil. Estima-se que cerca de 31,5% de todos os imigrantes que deram entrada no país residem hoje no estado. Somente a título de exemplificação, estima-se que 70% dos imigrantes bolivianos que residem no Brasil, estão na região metropolitana do estado de São Paulo (Portela, 2023, p. 34).

É possível imaginar os desafios, medos e angústias que esses migrantes experienciam diante da necessidade de deixar sua terra natal, sua pátria, para iniciar uma nova jornada em outro país, com outra cultura, hábitos e costumes. Muitos chegam ao seu destino sem saber pronunciar uma única palavra na língua local.

Com o enorme fluxo de famílias de migrantes chegando ao Brasil, em 13 de novembro de 2020¹, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução que assegura o direito de matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes nas redes públicas de educação básica no Brasil. Considerando a educação como direito inalienável, a Resolução determina:

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/conselho-nacional-de-educacao-garante-direito-de-matricula-de-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiado>

a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios (Brasil, 2020)

A garantia legal de matrícula imediata para migrantes na educação básica revela que a escola não pode se furtar ao seu papel de espaço inclusivo e democrático. Como microcosmo da sociedade, ela deve refletir práticas que assegurem igualdade de oportunidades e combatam discriminações. Ao acolher estudantes em situação de mobilidade, a escola promove não apenas o direito à educação, mas também a convivência intercultural, fortalecendo valores de respeito e solidariedade. Dessa forma, a instituição escolar contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente da dignidade humana em todas as suas formas de pertencimento.

Entende-se que a escola, por ser um dos locais essenciais no qual se espera que as crianças e jovens imigrantes tenham acesso, se expressa como um “micromundo”, onde as fronteiras de diferentes nuances - físicas, sociais, culturais, políticas, emocionais - junto dos conflitos e disputas de territórios também estão presentes. Apesar de estarmos diante de uma transformação dos meios de comunicação e transporte, vivendo em um mundo que se diz globalizado, caracterizado pelas conexões, paradoxalmente é o mesmo mundo que implanta fronteiras mais rígidas, afetando, sobretudo, as populações consideradas “indesejadas”. É nesse sentido que podemos visualizar os indícios das relações e condições de vida desiguais que são inerentes às formas de migrações contemporâneas (Curci, 2020, p. 24).

As ações desenvolvidas pelas escolas que acolhem as crianças e adolescentes migrantes ainda são tímidas diante da demanda de inclusão desta população. As diferenças culturais e de língua são, normalmente, encaradas como empecilho para uma real inclusão destas crianças e adolescentes. Curci (2020) destaca que apesar dos desafios que as escolas impõem sobre a comunidade migrante, “elas também se apresentam como espaços de oportunidade. Elas podem ser espaços estratégicos para subverter as relações “ásperas” e ampliar as formas de ver, ser e estar no mundo (p. 25).

Estamos falando de mudanças de paradigmas, essenciais para romper com o estranhamento e o desenraizamento que desqualificam o migrante e sua origem, instaurando práticas que mais violentam do que acolhem (Di Cesare, 2020). A escola tende a enxergar o diferente como estranho, categorizando e rotulando tudo o que percebe no outro. Enrique Dussel (2008) traduz essa percepção quando argumenta que “*se declara no humano el contenido de otras culturas por ser diferentes a la propia, como cuando Aristóteles declaraba en la Política a los asiáticos y europeos como bárbaros porque «humanos» eran sólo «los vivientes que habitaban las ciudades [helénicas]»*” (p. 166). Como na metáfora de Aristoteles, o migrante é visto como uma “tábula rasa”², uma superfície em branco, desprovida de conhecimento e que precisa ser preenchida com experiências daqueles que detêm o controle sobre o grupo.

A escola, neste sentido, pode ser um dispositivo da modernidade violento, que se organiza sob a lógica cartesiana, ocidental, e assume a aspereza de uma “educação bancária” e “opressora” (Freire, 2023; Sá, 2021). Atuando desta forma, a diferença e a diversidade são consideradas, de forma totalmente enviesadas, como um problema social a ser combatido, rechaçado e, quiçá, eliminado. Sobre isso Orrú (2021) no alerta.

A diferença tem sido concebida, muitas vezes, de forma distorcida, como sendo um elemento desagradável, prejudicial,

² Trata-se de um instrumento de escrita usado em Roma, feito com cera, e era usada com um estilete. Quando as pessoas queriam apagar o que havia escrito, era preciso raspar ou derreter a cera, quando estava sem nada escrito, o objeto era chamado de tábula rasa (Pinker, 2004, p. 23).

inferior ou um critério de anormalidade nas pessoas e, por este fato, há quem defenda sua cessação, eliminação ou exclusão. Em razão da existência de um padrão social estabelecido pela sociedade dominante ao longo da história (p. 2)

Dada a percepção alertada pela autora, é preciso questionarmos e reconhecermos as formas como a sociedade define e trata a diferença. É urgente uma compreensão da diversidade, a fim de combatermos estereótipos, que advogam em nome da conformidade com o padrão estabelecido e de uma suposta ordem social. Esse conceito distorcido da diferença, estigmatizada, mal compreendida gera marginalização que impede que os estudantes migrantes acessem plenamente a escola com tudo que ela tem a oferecer.

Por isso, que na sua argumentação Orrú (2021) continua:

A diferença não é representação social, muito menos parâmetro para marginalização e barbárie contra grupos minoritários. (...) Não é parâmetro de comparação ou de contraposição entre nativos e estrangeiros. (...) Não é um traço que abaliza pessoas a uma determinada característica ou a um certo agrupamento por categorias (p. 3).

Portanto, a escola deve assumir a migração como experiência de diversidade, e não como critério de exclusão. A diferença não deve hierarquizar sujeitos, mas ampliar horizontes de aprendizagem. Ao reconhecer migrantes como parte do coletivo escolar, constrói-se um espaço de igualdade, respeito e pensamento crítico, livre de estigmas e marginalizações. O processo migratório traz no seu bojo “um passado de sofrimento que se quer abandonar e um futuro em que se projeta a esperança de mudança” (Pereira, 2011, p. 9).

Para Freud (1996), isso implica que se reelabore um certo trabalho de luto por causa do distanciamento da terra natal, de sua história seus costumes, sua cultura. Um luto por deixar para trás as pessoas que participaram da sua vida, os lugares, os cheiros, os sons, as paisagens; deixar tudo e ir para outro lugar, outro país, totalmente diferente do seu. Outra língua, outra cultura, outro jeito de ser e viver. Tal passado carrega sentidos e significados, que constitui os migrantes como sujeitos, “construídos na história e pela cultura”, [...] “na sua raiz existencial” (Orrú, 2021, p. 2).

Pensar a partir do sujeito migrante implica em que a escola considere as histórias de vida e as concepções de mundo desses migrantes, que pertencem a contextos diferentes dos nossos ou, como diz Sá (2021), “implica em valorizar as diferentes formas de saber e conhecer, de viver, de existir. Implica na reconstrução de alternativas orientadas axiológica, ontológica e epistemologicamente” (p. 54). Portanto, a diferença não é apenas daqueles que se desviam do modelo padrão estabelecido em nossa sociedade de base hegemônica, mas a diferença é de todos, sendo a principal, senão única, legítima identidade do Ser humano (Orrú, 2021, p. 4).

Em vez de prezar pela diversidade e pela diferença, a escola muitas vezes torna-se agente de homogeneização. É isso que Pagni (2019) faz referência quando diz que “a cegueira do olhar dos agentes acontece, porque o tempo presente, com sua servidão maquínica, nos instiga a ver na igualdade normalizada um modo de alimentar, mais do que a diferença ética, um individualismo sem precedentes, que nem acolhe o outro, nem nos faz nos ocupar eticamente do que somos (p. 256). Portanto, o autor traz à luz como a escola, atravessada pela lógica maquínica da padronização, tende a invisibilizar as diferenças e a reproduzir um individualismo excludente. No contexto migratório, essa cegueira impede que a instituição reconheça a alteridade, negligenciando práticas éticas de acolhimento e integração.

Essa relutância em reconhecer a diferença, adere a uma plataforma de submissão a um sistema regulador, normatizador, sem consciência crítica que fomenta, muitas vezes em escala sem precedentes, a desumanização do sujeito migrante, o que resulta no não acolhimento do outro e a reflexão ética sobre a própria identidade (Orrú, 2021; Sá, 2021).

As políticas e práticas escolares frequentemente se repetem de forma engessada, universais e supostamente aplicáveis a todos, pois derivam do paradigma da padronização de currículos e métodos de ensino que desconsidera as diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem dos estudantes brasileiros, e ainda mais dos migrantes. Compreender as questões que marcam

a trajetória desses sujeitos significa reconhecer que suas motivações, desafios e aspirações são moldados por realidades e experiências singulares. Esse olhar pode contribuir para que a escola desenvolva políticas e práticas mais holísticas diante de fenômenos complexos, como a migração e o deslocamento. Trata-se de uma perspectiva em consonância com Freire (2022), ao destacar a educação como prática da liberdade capaz de enfrentar a alienação e impulsionar a construção de uma sociedade mais justa. Nas palavras do filósofo brasileiro, gostaríamos que tanto para o brasileiros como para os migrantes, houvesse...

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições Alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 2022, p.118-119).

Assim, podemos inferir que a relação entre migração e escola, à luz do excerto freireano, evidencia a necessidade de uma educação crítica que acolha as experiências de deslocamento e diversidade. A escola deve ser espaço de diálogo e rebeldia criativa, no qual migrantes possam problematizar sua condição e reconstruir identidades sem submissão a prescrições externas. Ao estimular a consciência dos perigos e desafios do tempo presente, a prática pedagógica contribui para que sujeitos em mobilidade não sejam arrastados por narrativas de exclusão, mas encontrem força e coragem para afirmar-se e participar ativamente na construção de um coletivo mais justo e plural.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Orrú (2021) nos convida à reflexão ao pensar a educação e a convivência humana para além de gestos superficiais de boa vontade. Trata-se de compreender que o cuidado com o outro não nasce de um ato isolado ou de mera escolha individual, mas de um movimento de crítica e conscientização frente às estruturas de poder que naturalizam desigualdades e exclusões. Nesse sentido, o excerto a seguir destaca o caráter ético e político do compromisso com o outro, entendido como desvelamento e abertura para resistir às manipulações sociais e constituir práticas verdadeiramente emancipatórias. Para ela, acolher o migrante...

É muito mais que desejar que o outro esteja bem, mas se desvelar para que o outro se encontre bem. Também é preciso ressaltar que não se trata de uma escolha voluntariosa, mas daquela decorrente do que nos forçou a pensar para além das (in)verdades estabelecidas pelos sistemas de controle social pela manipulação de massas. Uma escolha constituída a partir de nosso processo de conscientização e de constituição de um pensamento crítico acerca da condição humana e das abismais maquinarias de exclusão produzidas e reproduzidas na sociedade (Orrú, 2021, p. 5).

O diálogo entre Freire (2022) e Orrú (2021) revela que a educação, diante da migração, deve articular criticidade e cuidado ético. Se, em Freire, a escola precisa cultivar rebeldia humana e consciência dos perigos do tempo, em Orrú ressalta-se o desvelar-se para o outro, rompendo com sistemas de exclusão e manipulação. Assim, migrantes não são apenas receptores de acolhimento, mas sujeitos de um processo de conscientização que desestabiliza verdades hegemônicas. A escola torna-se, portanto, espaço político e ético em que a solidariedade ativa se alia à crítica social, produzindo resistências coletivas contra a marginalização e favorecendo novas possibilidades de pertencimento.

Nessa articulação, trazemos à baila Donatella Di Cesare (2020) para enfatizar que a escola deve ser espaço de resistência e coabitação ética, onde migrantes e sujeitos historicamente

excluídos não sejam reduzidos à condição de objeto de compaixão. Coabitar não é tolerar passivamente nem controlar e gerenciar os indesejáveis, motivado por interesses próprios e para manter uma certa ordem social. Antes, trata-se de reconhecer no outro a potência de existir em igualdade, compartilhando o mesmo tempo e espaço. Trata-se de romper com sistemas de controle que, sob o disfarce da caridade, reforçam desigualdades e exclusões. A escola, nesse horizonte, deve promover o diálogo crítico, o desvelamento das estruturas de opressão e a construção de uma convivência em que a diferença seja princípio fundante.

O território de realização da atividade

Francisco Morato é um município brasileiro localizado na zona metropolitana do estado de São Paulo, sendo o último município da região metropolitana, situado na parte norte-noroeste da Grande São Paulo, a 30,5 km em linha reta da capital do Estado, 43 km por ferrovia e 45 por rodovia.

Antes de sua formação, Francisco Morato era apenas um lugarejo denominado Vila Bethlém, sede da Companhia Fazenda Belém, empresa associada da *The São Paulo Railway Co.*, que liderava um empreendimento formado em 1858 por capitais britânicos e brasileiros visando construir uma ferrovia entre as cidades de Santos e Jundiá para escoar a produção cafeeira do interior do Estado até o porto paulista. Uma parte da Fazenda Belém, denominada Campos do Juqueri, foi comprada por Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, na época, por 8.888 contos de réis. A Vila Bethlém servia de acampamento aos operários responsáveis pela construção da linha férrea e do túnel que transpõe a Serra de Botujuru. Com a inauguração do túnel de Botujuru, a área em torno da vila transformou-se numa fazenda de eucaliptos que fornecia lenha para ser usada na estrada de ferro. Surgiram também, às margens da ferrovia, várias olarias e cerâmicas que produziam tijolos e telhas utilizadas pela companhia que construiu a ferrovia. Tornou-se temporariamente entreposto de produtos agrícolas vindos de Bragança Paulista, Atibaia e cidades do sul de Minas Gerais. Com a conclusão do túnel, a companhia férrea comprou do Barão de Mauá os 45 km² que hoje formam a cidade de Francisco Morato.

A história de Francisco Morato se entrelaça com o desenvolvimento da capital paulista, iniciado na década de 1930 com o processo de industrialização, que atraiu fluxos migratórios em busca de mão de obra barata, resultando em grandes desigualdades sociais. Com características típicas de uma cidade do interior, apresentando casas simples, ruas de terra percorridas por charretes e carroças, e uma geografia acidentada marcada por morros e desníveis, a expansão de Francisco Morato ocorreu de forma desordenada. Esse crescimento irregular se intensificou na década de 1980, com construções desordenadas e informais. A urbanização latino-americana revela-se marcada por estratégias de segregação que deslocam populações pobres para as periferias, convertendo a cidade em dispositivo de exclusão. Nesse cenário, Francisco Morato emerge como expressão dessa biopolítica, resultado do transbordamento populacional de São Paulo e da busca por terras acessíveis diante da negação de direitos. Nas palavras de Portela sobre esse tema, lemos:

A construção das cidades da América do Sul foram se desenvolvendo a partir de políticas de segregação e exclusão dos espaços geográficos. O escoamento do excedente populacional pobre da cidade de São Paulo com destino às regiões periféricas é, portanto, parte de uma biopolítica mais ampla, na qual a cidade passa a ser uma máquina potente de suspensão de direitos sociais e civis. É deste mesmo contexto que surge o município de Francisco Morato, isto é, do excesso de contingente populacional da cidade de São Paulo, e da demanda popular por terras mais baratas para moradia (Portela, 2023, p. 30).

Atualmente, Francisco Morato é a última estação de trem da linha 7-Rubi, na região metropolitana de São Paulo. O desembarque e a instalação na cidade são fáceis, e o custo de vida é baixo. Fato que atraiu e ainda atrai um grande número de pessoas para o município. É importante

destacar que, entre a década de 1980 e meados dos anos 2000, Francisco Morato era a última cidade de desembarque para quem vinha da Grande São Paulo. Para seguir para o interior paulista, passando por Botujuru, Campo Limpo Paulista, Várzea Paulista e chegando a Jundiá, era necessário pagar uma nova tarifa.

Com uma população de 165.139 habitantes, conforme dados do IBGE de 2022, Francisco Morato recebe muitas famílias de migrantes internos. O último censo do IBGE, realizado em 2010, revelou que cerca de 32% da população não nasceu na cidade. Porém, segundo a Prefeitura Municipal, esse número supera 35% da população.

Nos últimos anos, o perfil migratório da cidade tem mudado, passando a receber famílias migrantes de outros países. Nesse fluxo migratório, destaca-se um número significativo de bolivianos e haitianos cuja “acolhida pode demonstrar, mais uma vez, um caráter de periferização dos processos migratórios com destino a cidade de São Paulo, desta vez, em âmbito internacional” (Portela, 2023, p. 34-35).

Segundo relatos de servidores municipais, a atual população migrante na cidade pode ser muito maior do que se imagina, eles estimam mais de 200 famílias bolivianas. Tal fato, mobilizou a construção de uma Unidade Básica de Saúde em um bairro com um grande contingente dessa comunidade. Além disso, há relatos de uma comunidade de mais de 300 haitianos na cidade. Falando dos migrantes em São Paulo, Portela traz um dado interessante quando destaca que a estimativa é de que...

(...) aproximadamente 350 mil bolivianos, cerca de 70% da população migrante boliviana que reside no Brasil, estejam hoje habitando a região metropolitana de São Paulo. A mesma afirmativa é válida para a população haitiana que, embora não tenham sido encontrados dados expressivos sobre o contingente populacional que reside na região, existem estimativas que circulam em torno dos 18% da população total haitiana dentro do território brasileiro (Portela, 2023, p. 41).

Tal observação está em consonância com estudos na América do Sul e no nosso país em 2023, em que se observa o aumento dos fluxos migratórios entre países do Sul global, tendo como principais protagonistas indivíduos provenientes da Venezuela, da Bolívia e do Haiti. Fenômeno esse, que reflete um deslocamento significativo para dentro do município de Francisco Morato. No entanto, esse fluxo é produtor de processos de vulnerabilização, desigualdades e marginalização cultural.

A experiência de escuta

A escuta, como prática pedagógica e política, constitui-se em um ato de abertura ao outro, desafiando estruturas hierárquicas e autoritárias presentes na escola. Ao tensionar práticas enraizadas no elitismo e na colonialidade, a escuta torna-se condição para a construção de relações horizontais e para o fortalecimento de uma educação crítica, democrática e comprometida com a transformação social, como destaca Freire...

Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, “hospedando” nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista. “Que isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?” (Freire, 2022, p. 38-39).

No excerto acima, o autor evidencia que resistências emergem quando vozes subalternizadas ousam participar do diálogo, questionando o monopólio do saber. Nesse processo, a escuta não se reduz a ouvir passivamente, mas implica reconhecer e legitimar experiências, afetos e saberes historicamente marginalizados.

- não se sentem preparados para acolher tais estudantes migrantes.

Em um segundo momento, ocorreu o encontro dos pesquisadores com as famílias. Foi estabelecido um canal de escuta no qual eles puderam expressar suas impressões sobre a escola e como percebem a relação estabelecida com os educadores municipais.

As famílias trouxeram muitos relatos importantes que demonstram a maneira como se sentem nessa relação. Seguem alguns relatos selecionados pela equipe:

Meu filho estava na creche e fez cocô. A gente esqueceu de colocar fralda na mochila. A escola ligou pra mãe no serviço e falou pra buscar meu filho. Ele ficou sujo de coco até a mãe chegar. Não podia pegar a fralda da mochila de outra criança? Depois a gente levava outra fralda.

— Pai haitiano

Ele gosta de aprender. A professora pode mandar mais tarefa de casa.

— Mãe boliviana

Ele bebeu água e ficou doente. A professora não fez nada. Não pode beber água de torneira. Ele teve muita dor de barriga.

— Pai haitiano

Na Bolívia ela estava mais adiantada. Eu pedi mais livros para a professora.

— Pai boliviano

Se você demora para pegar seu filho no final da aula, a professora fala: vou chamar o Conselho Tutelar.

— Mãe haitiana

Esses relatos evidenciam que a relação entre famílias migrantes e a escola ainda é atravessada por práticas excludentes, marcadas por desconfiança e pouca abertura ao diálogo. O não reconhecimento das especificidades culturais e sociais desses sujeitos aprofunda a sensação de marginalização e fragilidade no vínculo escolar. Torna-se urgente promover práticas de acolhimento que valorizem as vozes das famílias e construam um espaço de cooperação, em que diferenças sejam vistas como potencialidades educativas. Assim, a escola poderá transformar-se em lugar de encontro, respeito e pertencimento, contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

Orrú (2021) diz que, por vezes, algumas “ações são nocivas ao corpo social e pivôs do alargamento dos abismos das desigualdades sociais, resultado de um processo lamentável de des-humanização onde a indiferença quanto ao bem-estar do outro, passa a ser algo comum e natural” (p. 6). Os relatos das famílias migrantes dialogam diretamente com o alerta de Orrú (2021), pois revelam situações em que a indiferença institucionalizada fragiliza vínculos e legitima desigualdades. Quando necessidades básicas são negligenciadas ou quando a diferença cultural é tratada como problema, instaura-se um processo de desumanização que naturaliza o sofrimento e a exclusão. Esse distanciamento entre escola e famílias não apenas compromete o direito à educação, mas também reproduz abismos sociais mais amplos. Superar tais práticas exige romper com a indiferença e assumir a escuta e o cuidado como fundamentos éticos e políticos de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Pensando em caminhos...

As reflexões, com base nos excertos, evidenciam que o distanciamento entre famílias migrantes e a escola não é apenas fruto de mal-entendidos pontuais, mas expressão de uma lógica mais profunda de exclusão e desumanização. Conforme lembra Orrú (2021), a banalização do mal se manifesta justamente quando a indiferença ao sofrimento alheio se torna regra, naturalizando práticas discriminatórias e apagando o amor como fundamento da convivência. Nesse contexto,

os episódios narrados pelas famílias migrantes revelam a urgência de romper com a lógica da negligência e de construir espaços educativos verdadeiramente comprometidos com o acolhimento e com a dignidade humana.

Sá (2023, p. 14) diz que “seria somente natural, e relativamente óbvio desde um ponto de vista ontológico, esperar que os migrantes recebessem um trato social verdadeiramente inclusivo e igualitário balizado nos direitos de universalidade e individualidade e despojado de paradigmas excludentes”. Embora o senso comum aponte para um Brasil pluricultural e aberto às diferenças, o autor ressalta que a realidade mostra que a convivência ainda é marcada por barreiras institucionais, preconceitos velados e práticas que reproduzem desigualdades históricas. O paradoxo entre o mito da hospitalidade brasileira e a experiência concreta dos migrantes torna evidente que a inclusão plena ainda é um horizonte distante. Essa constatação exige não apenas políticas públicas efetivas, mas também um engajamento ético e pedagógico das escolas em reconhecer e valorizar a diversidade como potência formativa, e não como obstáculo.

Um dos pontos centrais nesse processo é a língua. Como aponta Sá (2017), a ausência de fluência linguística intensifica processos de exclusão e marginalização, pois restringe o acesso aos direitos básicos e limita a participação ativa das famílias no cotidiano escolar. Ressignificar a língua, portanto, significa compreendê-la não apenas como instrumento de comunicação, mas como ponte para o reconhecimento mútuo e para a construção de pertencimento. Criar estratégias pedagógicas que incluam o plurilinguismo, a mediação cultural e a valorização dos saberes trazidos pelos migrantes é essencial para superar as barreiras que sustentam o distanciamento atual.

Em suma, resistir à desumanização e às práticas excludentes exige a construção de uma pedagogia do encontro, que se fundamente no diálogo, na escuta e no reconhecimento da diferença. É preciso transformar a escola em espaço onde a experiência migrante não seja vista como ameaça ou carência, mas como contribuição à coletividade. Nesse sentido, manter vivo o amor como prática insurgente, conforme Orrú (2021), e ressignificar a língua como fator de inclusão, conforme Sá (2017, 2018), são caminhos possíveis para aproximar educadores e famílias. Apenas dessa forma a educação poderá cumprir seu papel de humanização, resistência e transformação social.

Referências

CURCI, Natália Benatti Zardo. **Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

DI CESARE, Donatella. **Estrangeiros residentes: Uma filosofia da migração.** Tradução de Cezar Tridapalli. Editora Âyné, 2020.

DUSSEL, Enrique. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 54ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 85 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREUD, S. Luto e melancolia (1917). In: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico: artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916).** Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ORRÚ, Silvia Esther. Genius loci: ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. **Acta Scientiarum Education**, v. 44, n. 1, e52072, 16 dez., 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PEREIRA, M. L. I. E. M. Sobre a hospitalidade e a hostilidade: uma discussão do conflito frente ao imigrante. **Contextos Clínicos**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2011, pp. 8-17.

PORTELA, Bernardo Torres. **Saúde da população migrante internacional em Francisco Morato: acompanhamento pré-natal e as estratégias da seguridade social para garantia de dignidade**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2023.

PINKER, Steven. **Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SÁ, Rubens Lacerda. Imigrantes Hispano-Americanos no Brasil: Língua, Cultura e Identidades. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, 2018. <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.650>

SÁ, Rubens Lacerda. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Práxis Educacional**, 17(47), 44-65, 2021, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>

SÁ, Rubens Lacerda. Rasuras migratórias e de inclusão: Por uma gramática e uma agenda social. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; CARVALHO, Maria de Fátima; Cruz, Fernanda (Eds.), **Vulnerabilidades, resistências e inclusão**. Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores, 2023, p. 98-114.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026