

INFÂNCIAS EM MOVIMENTO: RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS VENEZUELANAS E UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA BRASILEIRA

CHILDHOODS IN MOTION: ENGAGEMENT BETWEEN VENEZUELAN FAMILIES AND A BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

Mariane Lins¹

RESUMO

Este artigo aborda as relações estabelecidas entre famílias venezuelanas migrantes e uma escola da rede pública brasileira, no contexto da crescente presença de crianças migrantes internacionais na educação básica. O estudo teve como objetivo compreender como se constituem as relações entre família e escola a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, considerando as estratégias educativas adotadas pelas famílias, que são influenciadas não apenas por dinâmicas internas ao núcleo familiar, mas também pelas condições específicas da experiência migratória. A análise se fundamenta em referenciais teóricos da sociologia da educação sobre as relações entre família e escola e a escolarização de crianças migrantes em diferentes contextos. A pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa e foi realizada em uma escola pública municipal localizada em São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba (PR). Para a coleta de dados, empregou-se observação direta durante um semestre letivo e entrevistas semiestruturadas com famílias e profissionais da educação. Os resultados evidenciam que, apesar dos esforços institucionais no sentido do acolhimento, persistem barreiras linguísticas e culturais que dificultam a participação efetiva das famílias no cotidiano escolar.

Palavras-chave: alunos migrantes internacionais; processos de escolarização; relação família-escola.

ABSTRACT

This article examines the relationships established between Venezuelan migrant families and a Brazilian public school in the context of the growing presence of international migrant children in basic education. The study aimed to understand how relationships between families and the school are formed based on the experiences lived in everyday school life, considering the educational strategies adopted by the families, which are influenced not only by internal dynamics within the family unit but also by the specific conditions of the migratory experience. The analysis is grounded in theoretical frameworks from the sociology of education concerning family-school relationships and the schooling of migrant children in different contexts.

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (2024). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2020) e em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012). Professora da rede pública municipal de São José dos Pinhais, Paraná.

The research is characterized by a qualitative approach and was carried out in a municipal public school located in São José dos Pinhais, in the Metropolitan Region of Curitiba (PR). For data collection, direct observation was conducted over the course of one academic semester, along with semi-structured interviews with families and education professionals. The results show that, despite institutional efforts toward welcoming and inclusion, linguistic and cultural barriers persist and hinder the effective participation of families in daily school life.

Keywords: *international migrant students; schooling processes; family-school relationship.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o fenômeno migratório tem se intensificado em escala global, com destaque para a crescente mobilidade de crianças e adolescentes. Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), cerca de 3,6% da população mundial, aproximadamente 281 milhões de pessoas, vive fora de seu país de origem (OIM, 2024)², destes, 31 milhões são crianças ou adolescentes. Em todo o mundo, as crianças representam 13% da população migrante, todavia, na América Latina e no Caribe, esses dados são ainda maiores, onde cerca de uma em cada quatro pessoas em movimento (25%) é uma criança, proporção superior à média mundial e a registrada na própria região em 2019 (19%).

Essa tendência tem se intensificado nos últimos anos, atingindo níveis históricos em três rotas migratórias da região: a selva do Darién, entre Colômbia e Panamá; o norte da América Central e o México; e, sobretudo, a migração de saída da República Bolivariana da Venezuela — foco da pesquisa que dá origem a esse artigo. Os deslocamentos de crianças e adolescentes na América Latina ocorrem, em sua maioria, por meio de fluxos mistos, marcados por uma diversidade de perfis e motivações. Segundo levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância³ (UNICEF, 2023), os principais fatores que impulsionam esses deslocamentos incluem desigualdades estruturais e econômicas, dificuldade de acesso a serviços públicos básicos (como nutrição, saúde, água, saneamento, proteção e educação), violência, catástrofes e mudanças climáticas.

Os dados apresentados concentram-se no acolhimento das crianças

2 MCAULIFFE, M. Y; OUCHO, L.A. (eds.), 2024. *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>> Acesso em 24 jan. 2025.

3 ONU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *La infancia en peligro: La niñez migrante en América Latina y el Caribe*, 7 de setembro 2023. Disponível em: <<https://www.refworld.org/es/ref/infortem/unicef/2023/es/147731>>. Acesso em: 20 mai. 2025

migrantes vindas da Venezuela para o Brasil⁴. Foram analisadas diferentes dimensões que compõem a experiência escolar de crianças migrantes: i) a matrícula, ii) o desempenho escolar, iii) a interação entre pares; iv) e as relações entre famílias e escola. Este artigo se debruça especificamente sobre esta última dimensão: a relação entre as famílias venezuelanas e uma escola pública de ensino fundamental anos iniciais.

Posto isto, de acordo com Nogueira e Resende (2022), a produção acadêmica sociológica no campo das relações família-escola apresenta uma diversidade de objetos de estudo relacionados a essa temática, tais como: i) a influência da família na trajetória e desempenho escolar dos filhos; ii) as estratégias educativas parentais; iii) as concepções educacionais, expectativas e ambições familiares em relação à escolarização; iv) a participação e parceria entre família e escola; e v) as políticas públicas e ações institucionais.

A partir de entrevistas com profissionais da educação, famílias migrantes e da observação do cotidiano escolar, buscamos compreender como essa relação tem se constituído. O que se evidencia é que a presença migrante desafia formas consolidadas de participação familiar e interpela concepções escolares sobre o envolvimento das famílias no processo educativo.

Importante ressaltar que, embora não seja o foco central desta análise, o idioma se apresenta como um dos elementos que se interseccionam nessas relações, seja como barreira para a comunicação cotidiana, seja como marcador de pertencimento ou estranhamento. Mais do que um obstáculo linguístico, ele revela disputas simbólicas em torno da escuta, da responsabilização e do reconhecimento das famílias migrantes como parte da comunidade escolar.

Este artigo está organizado em três partes: a primeira apresenta o contexto migratório na América Latina e discute o direito à educação no Brasil; na sequência, são expostos os referenciais teóricos sobre a relação família-escola à luz da sociologia da Educação; e, por último, apresentamos a análise dos sujeitos da pesquisa e dos dados coletados.

4 Os dados integram os resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Além das Fronteiras: Processos de Escolarização de Crianças Venezuelanas em uma Escola Pública Brasileira*, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A investigação teve como objetivo compreender como têm se configurado os processos de escolarização de estudantes venezuelanos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do município de São José dos Pinhais, no estado do Paraná.

1 CONTEXTO MIGRATÓRIO LATINO-AMERICANO E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para compreender a presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas brasileiras, especialmente no caso das famílias venezuelanas, é necessário compreender as dinâmicas migratórias contemporâneas e as garantias legais associadas ao direito à educação. Esta seção apresenta uma breve discussão sobre as principais legislações que asseguram o acesso à educação a todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade ou condição migratória, o fenômeno da migração Sul-Sul no cenário latino-americano, com foco no êxodo venezuelano, e os fluxos migratórios mistos, ou seja:

Movimentos populacionais complexos, que incluem refugiados, requerentes de asilo, migrantes econômicos e outros migrantes essencialmente; os fluxos mistos estão relacionados com movimentos irregulares, nos quais frequentemente há migração em trânsito, com pessoas viajando sem documentação necessária, atravessam fronteiras e chegam ao seu destino sem autorização (OIM, 2009, p. 01).

Esses fluxos, muitas vezes, não se encaixam nas classificações tradicionais das legislações migratórias, como “imigrantes”, “refugiados” ou “apátridas”, por envolverem situações híbridas e dinâmicas. Por isso, optou-se por usar o termo “migrantes internacionais” em vez de categorias mais específicas. A escolha dessa terminologia mais ampla busca contemplar a diversidade de trajetórias e condições vividas pelas famílias pesquisadas, sem restringi-las a definições jurídicas fixas.

Além dos fluxos mistos, a migração sul-sul também tem crescido no contexto das migrações internacionais. Ela emerge como uma dinâmica migratória caracterizada pelos deslocamentos populacionais entre países em desenvolvimento. De acordo com Jarochinski-Silva e Baeninger (2021, p. 127), “a mobilidade no Sul global está intensamente inserida na perspectiva das migrações internacionais, reforçada pelas práticas anti-imigração no chamado norte global”. Os autores também argumentam que, no caso específico das migrações sul-sul, os migrantes já estão em situação de vulnerabilidade social em seus países de origem, uma condição que dificilmente será superada no país de destino. Além disso, dados da OIM (2024) indicam que os migrantes que compõem o cenário da migração Sul-Sul frequentemente se encontram em situação ilegal ou sem documentação, aumentando sua vulnerabilidade e dificultando o acesso aos direitos no país de destino.

Ainda segundo OIM (2022):⁵

Mais pessoas migram dentro do Sul Global (37% de todos os migrantes internacionais) do que do Sul para o Norte (35%), e o crescimento da migração Sul-Sul continua a ultrapassar a migração Sul-Norte. Entre 2000 e 2017, a proporção de migrantes internacionais nascidos no Sul Global cresceu de 67% para 72%. (OIM, 2022, p. 1, tradução nossa).

Na América Latina, que compreende uma parte significativa do Sul Global, a proporção de migrantes dobrou em 15 anos, passando de cerca de 7 milhões, em 2005, para 15 milhões, em 2020, representando a taxa mais alta já registrada (OIM, 2020, p. 9). No Brasil, em 2024, foram registrados 276.122 migrantes internacionais⁶, os venezuelanos representavam a nacionalidade com o maior número de registros gerais (94.726 pessoas) e registros de refúgio concedidos (12.726).

Esses dados refletem a realidade latino-americana, uma vez que a maior diáspora da região, atualmente, é a venezuelana. Em 2024, dos 7.891.241 milhões de venezuelanos fora de seu país, aproximadamente 6.702.332 milhões (76%) viviam em países da América Latina e do Caribe (R4V, 2024). Entre os países latino-americanos, há concentração especialmente na Colômbia (2,8 milhões), Peru (1,66 milhão), Brasil (626,885 mil), Equador (444,778 mil) e Chile (532,715 mil).

Embora esse fluxo migratório para o Brasil não atinja a mesma intensidade observada na Colômbia e no Peru, nos últimos anos a migração venezuelana consolidou-se como o principal fluxo migratório internacional no país.

Diante desse cenário, em que milhares de pessoas se deslocam em busca de melhores condições de vida, torna-se essencial discutir o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais, de forma específica neste artigo, o direito à educação.

A educação é um direito humano fundamental reconhecido internacionalmente e assegurado por diversos instrumentos legais nacionais e

5 MCAULIFFE, M. Y; A. TRIANDAFYLIDOU (eds.), 2022. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Disponível em: <<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

6 Esse total refere-se à soma de residentes permanentes, temporários, fronteiriços, refugiados reconhecidos e solicitantes de refúgio (Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025). Optou-se por agregar os dados, uma vez que, para os fins desta pesquisa, a condição jurídica dos sujeitos não é uma variável determinante.

internacionais dos quais o Brasil é signatário. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece em seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”, reforçando que esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

No plano interno, esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Esse princípio é detalhado por outros marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996). Ambos reforçam que o acesso à educação básica é um direito de todas as crianças e adolescentes que vivem no território nacional, sem distinção de nacionalidade ou situação migratória.

O Brasil também dispõe de uma legislação específica voltada à população migrante. A Lei n.º 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, estabelece em seu artigo 3º, inciso XI, que deve ser assegurado ao migrante o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, *educação*, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (grifo nosso). O artigo 4º, inciso X, vai além, ao garantir explicitamente o “*direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória*” (Brasil, 2017, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, representa um marco ao tratar especificamente das condições de acesso e permanência de estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras. A resolução indica que as escolas devem seguir os seguintes princípios para acolher estudantes migrantes internacionais:

I — não discriminação; II — prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III — não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV — capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V — prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI — oferta de ensino de português como língua de

acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 12).

Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal amplo que, alinhado às normas internacionais de direitos humanos, garante o direito à Educação para todas as crianças, a presença de estudantes migrantes nas escolas públicas exige não apenas o cumprimento dessas legislações, mas também a adoção de políticas e práticas educacionais que respondam às especificidades da experiência migratória.

2 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA MIGRANTES E A ESCOLA NOS TEXTOS SOCIOLÓGICOS

Compreender as trajetórias das famílias migrantes e seus repertórios culturais é importante para pensar práticas pedagógicas e políticas educacionais que reconheçam a pluralidade de experiências escolares e sociolinguísticas e tornem a escola efetivamente inclusiva.

A literatura sociológica (Sayad, 1991; Dubet; Martuccelli, 1996; Ichou, 2013, 2018; Nogueira e Resende, 2022) aponta que o envolvimento familiar com a escolarização dos filhos está relacionado à história escolar dos pais, à percepção de seu estatuto social e ao capital cultural e simbólico que mobilizam.

Muitas das tensões vivenciadas por estudantes migrantes no contexto escolar decorrem do que Ingrid Gogolin denominou *habitus monolíngue*, conceito formulado a partir da análise do sistema educacional alemão. Segundo a autora (1997, 2006, 2021), o *habitus monolíngue* manifesta-se como um conjunto de disposições, práticas e pressupostos inconscientes que orientam o comportamento de professores, escolas e sistemas educacionais como se todos os estudantes compartilhassem uma única língua, cultura e modo de aprender, normalmente, a língua nacional dominante. Isso se sustenta, segundo Gogolin (1997), porque “o ensino baseia-se amplamente na suposição não verbalizada de que os estudantes formam um grupo homogêneo”. Tal expectativa linguística, quando aplicada em contextos plurilíngues, tende a privilegiar crianças monolíngues nativas, ao passo que marginaliza e dificulta a experiência escolar das crianças bilíngues ou com potencial bilíngue (Garcia, 2017).

No contexto familiar, a linguagem pode tornar-se um foco de tensão, especialmente quando mediada pelas expectativas da escola. Miyahira (2015, 2022) indica que há por parte dos professores uma responsabilização das famílias pelo baixo rendimento escolar, por não dominarem o idioma e

não conseguirem auxiliar nas atividades dos filhos.

Nesse cenário, Mathieu Ichou (2013), membro da equipe de pesquisa sobre Migrações Internacionais e Minorias do *Institut National d'Études Démographiques* (INED), afirma que os irmãos mais velhos nas famílias migrantes atuam como facilitadores no processo educacional dos mais novos. Esse efeito é chamado de “*effet taille de la fratrie*” (p.10), ou seja, “efeito tamanho da *fratria*” (isto é, do número de irmãos). Ichou (2018) também indica a importância de três processos sociais vividos pelas famílias migrantes: a formação e transformação do projeto migratório inicial; o histórico escolar familiar no país de origem e sua transmissão; e a percepção dos pais migrantes sobre seu estatuto social. Ele observa ainda que o método de aprendizagem no país de origem pode ser um recurso escolar para as crianças.

Ainda nesse sentido, Dubet e Martuccelli (1996) argumentam ser impossível compreender plenamente a experiência escolar dos alunos sem considerar as atitudes e escolhas de seus pais, uma vez que os estudantes não vivenciam a escola isoladamente, mas inseridos em um conjunto de relações familiares que condicionam essa vivência. Para os autores, as famílias tendem a atribuir à escola um papel de socialização e de produção de capital escolar, apostando nela como via de inserção e ascensão social.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1998), por sua vez, oferece uma base teórica importante para compreender como as desigualdades sociais se reproduzem também no campo educacional. Seus conceitos de *habitus* e *capital* permitem interpretar como as disposições adquiridas ao longo da vida moldam práticas e percepções frente à escola. O *habitus* representa um sistema de disposições duráveis e transferíveis, estruturado pela trajetória social do indivíduo. Já o *capital* se refere aos recursos que os sujeitos acumulam e mobilizam – como o capital econômico, cultural e social.

Em diálogo com essa teoria, Oliveira e Cavalcanti (2023) propõem os conceitos de *habitus migrante* e *capitais migratórios*, compreendidos como o conjunto de disposições, bens materiais e simbólicos (como documentação, fluência em idiomas, redes de apoio) que possibilitam ou dificultam a mobilidade e a inserção dos sujeitos migrantes.

A relação entre famílias migrantes e a escola é atravessada por múltiplos fatores, como o idioma, as trajetórias escolares das crianças e de seus familiares em seu país de origem, valores culturais, percepção de status social, o papel desempenhado pelos irmãos mais velhos e as diversas formas de mediação familiar. Nesse sentido, mais do que conceber a migração como um entrave à escolarização, é importante deslocar o olhar para as estratégias, saberes e capitais mobilizados por essas famílias no enfrentamento das desigualdades educacionais.

3 CONTEXTOS ESCOLARES E FAMILIARES: OS SUJEITOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

3.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA, AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS PESQUISADAS

A escola analisada nesta pesquisa, identificada como *Escola das Flores*⁷ está situada no município de São José dos Pinhais-PR, localizado na Região Metropolitana de Curitiba, com uma população de 329.222 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A rede municipal de ensino oferta a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estruturada sob sistema próprio regulamentado pela Lei Municipal n.º 632, de 29 de outubro de 2004, que confere autonomia à gestão educacional do município.

Conforme o Censo Escolar de 2022, a rede municipal contabilizou 30.690 matrículas, das quais 682 correspondiam a crianças migrantes, sendo 86,7% de nacionalidade venezuelana. Em 2024, esse número chegou a 1.059 matrículas de estudantes migrantes. Em resposta a esse crescimento, o Conselho Municipal aprovou, em maio de 2024, a Deliberação n.º 03/2024–CME/SJP que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, imigrantes, refugiados, povos nômades, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais.

Entre as 59 escolas municipais de Ensino Fundamental de São José dos Pinhais, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) indicou a *Escola das Flores* como campo empírico da pesquisa, por concentrar o maior número de crianças migrantes na rede. A instituição atende exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Em 2023, segundo dados da Semed, havia 40 crianças migrantes internacionais matriculadas na *Escola das Flores*, representando 6% dos estudantes da escola e 8% das matrículas de crianças migrantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal. A maioria era de origem venezuelana (38 crianças), havendo ainda uma criança do Haiti e outra do Paraguai. Quanto à distribuição de gênero, havia um equilíbrio (50% meninas e 50% meninos), com presença em todas as séries, sendo mais expressiva no 5.º ano.

A distribuição etária indica maior concentração nas faixas de sete e

7 O nome da Escola e de todos os entrevistados foram alterados para garantir o anonimato.

onze anos (22,5% cada), refletindo trajetórias de escolarização iniciadas no Brasil. No que se refere à distorção idade-série, seis crianças encontram-se em distorção, representando 15% do total, acima da média geral municipal para estudantes migrantes (12%) e da própria escola (6,4%).

A amostra investigada nesta pesquisa é composta por 21 crianças venezuelanas estudantes da *Escola das Flores*, cujos dados foram obtidos por meio das fichas de matrícula da própria escola, entrevistas com 11 famílias e observação direta registrada em 252 horas de diário de campo. Dessas, nove são meninas e doze meninos, com idades entre 6 e 12 anos. Todas as séries estavam representadas, com predominância no 5.º ano (33%). Quanto à raça/cor, 62% das famílias declararam as crianças como pardas, 14% como brancas e 24% não declararam.

Em relação à posição na *fratria*, 34% são caçulas, 29% primogênitos, 14% filhos únicos. As pesquisas de Ichou (2018) destacam o papel dos irmãos na mediação da experiência escolar em contextos migratórios, mas a presente amostra aponta casos em que não houve tal vantagem, pois as crianças migraram simultaneamente a seus irmãos mais velhos ou vivem no Brasil como filhos únicos.

Embora a composição familiar apresente uma predominância de arranjos nucleares (pai, mãe e filhos), há também a presença de famílias monoparentais (em geral, matrifocais) e outros arranjos ampliados, como avós, tios e cunhados coabitando.

O número de pessoas moradoras na residência revela certa diversidade. A maioria das famílias (33%) é composta por quatro pessoas, seguida por aquelas com cinco pessoas (29%) e três pessoas (14%). Conforme apresentado na tabela 1. O número de moradores por domicílio variou, com maior incidência de quatro (33%) e cinco (29%) pessoas.

Quanto à escolaridade dos responsáveis, observou-se que 38% das famílias tinham pelo menos um responsável com Ensino Superior. No entanto, a formação acadêmica não garantiu a inserção no mercado de trabalho qualificado. Entrevistas revelaram obstáculos como a não revalidação de diplomas e o desconhecimento da língua portuguesa como barreiras para o exercício profissional em suas áreas de formação.

No que se refere ao perfil socioeconômico, 62% das famílias indicaram que pelo menos um dos responsáveis possuía emprego formal; 52% eram beneficiárias do programa Bolsa Família.

Além das observações sistemáticas em sala de aula realizadas ao longo do primeiro semestre de 2023, foram entrevistadas dez famílias venezuelanas (correspondendo a 11 crianças, incluindo um par de irmãos), três professoras, uma pedagoga e a diretora da Escola das Flores. As entrevistas

tas foram orientadas por princípios da entrevista narrativa (Schütze, 2013), com abertura por meio da pergunta: “Qual foi o acontecimento que levou sua família a decidir vir para o Brasil?”, permitindo um encadeamento mais orgânico das narrativas, a partir das memórias⁸ relacionadas à migração e à experiência educacional subsequente.

As razões que motivaram essas famílias a migrar, como a busca por segurança, acesso a bens básicos, emprego e escolarização dos filhos, revelam que a decisão migratória está intimamente relacionada à tentativa de garantir condições mínimas de dignidade e futuro para seus núcleos familiares.

Os relatos das entrevistas reforçam essa leitura. Elizabeth, mãe de uma das crianças, afirma:

“Eu vim pra cá procurando uma esperança para meus hijos, uma estabilidade. [...] A minha vinda para o Brasil foi pra tentar algo para meus filhos, coisas que em algum momento eu tive lá na Venezuela”. (Elizabeth, mãe da Sarah, entrevista realizada em 20/07/2023).

As crianças também repetem o discurso dos pais em relação aos problemas econômicos da Venezuela, como Augusto do primeiro ano:

Na Venezuela não tem carro, nem televisão, nem casa. [...] Porque na Venezuela não tem dinheiro”. (Registro no diário de campo, dia 26/05/2023).

A Operação Acolhida⁹ foi mencionada como um importante canal para a migração de venezuelanos para o Brasil.

Daí a gente emigrou por causa da ONU. Não sei se você conhece a operação acolhida e eles ofereceram essa ajuda. Daí eles compraram passagens de avião e a gente chegou aqui no Paraná” (Pietra, mãe da Talia, entrevista realizada em 27/07/2023).

8 A memória aqui é compreendida, segundo Paul Ricoeur (2003), como um processo de rememoração e reapropriação do passado, no qual o sujeito reconhece e reelabora suas experiências vividas. Nessa perspectiva, lembrar não é apenas reviver o que passou, mas reconstruí-lo à luz do presente, em um movimento em que memória e história se entrelaçam.

9 A Operação Acolhida foi criada em 2018, pelo Governo Federal brasileiro, em resposta ao intenso fluxo migratório na fronteira do Brasil com a Venezuela. Atua no ordenamento da fronteira, abrigamento e interiorização voluntária, gratuita e segura dos migrantes em situação de vulnerabilidade para diferentes estados do Brasil.

Embora tenham relatado experiências positivas de recepção no Brasil, a migração no Brasil não é isenta de desafios. A solidão e a saudade dos familiares foram indicadas pelos pais em muitas entrevistas:

Você não tem um pai, uma mãe, não tem um irmão, não tem ninguém. Somos só nós três". (Pietra, mãe da Talia, entrevista realizada em 27/07/2023).

Ao compreender os fatores econômicos, sociais e afetivos que impulsionaram esse deslocamento, é possível contextualizar a presença dessas crianças nas escolas brasileiras e ampliar as estratégias de acolhimento.

A caracterização da Escola das Flores e do perfil dos estudantes migrantes e suas famílias permite compreender a complexidade dos contextos familiares e escolares envolvidos. Ainda que a escola seja marcada pela diversidade de trajetórias, arranjos e condições socioeconômicas, observou-se uma ausência de políticas sistematizadas de acolhimento no período analisado, inclusive no âmbito federal, uma vez que a Deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem um foco maior na garantia da matrícula.

A Secretaria Municipal de Educação, em 2024, instituiu o Programa de Educação em Direitos Humanos, com formação de profissionais, mediação escolar e apoio a adaptações avaliativas em diferentes frentes de atuação, sendo uma delas uma coordenação sobre migração. O Programa que coordena essas atividades ainda não existia em 2023, ano da pesquisa de campo.

3.2 ANÁLISE DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

De acordo com Nogueira e Resende (2022), a produção acadêmica sociológica no campo das relações família-escola apresenta uma diversidade de objetos de estudo relacionados a essa temática, tais como: i) a influência da família na trajetória e desempenho escolar dos filhos; ii) as estratégias educativas parentais; iii) as concepções educacionais, expectativas e ambições familiares em relação à escolarização; iv) a participação e parceria entre família e escola; e v) as políticas públicas e ações institucionais. Sob esses fundamentos, a análise a seguir explora a dinâmica da relação entre família e escola, identificando os elementos específicos que permeiam a experiência dos alunos venezuelanos e suas famílias.

A migração é identificada pelas autoras (Nogueira e Resende, 2022, p.15) como uma estratégia onde ocorrem "deslocamentos geográficos da família em função da escolarização da prole". Essa estratégia fica evidente na

narrativa da mãe de Raul como uma das motivações para a migração internacional:

Os relatos das entrevistas reforçam essa leitura. Elizabeth, mãe de uma das crianças, afirma:

“Então eu falava: ‘filho, você não pode desistir, você tem que ser forte, porque nós saímos de lá da Venezuela para melhorar a vocês, hein? (...) para dar o melhor para vocês, para você, para sua irmã’ (Alejandra, mãe do Raul, entrevista realizada em 20/6/2023).

Essa motivação também foi apresentada por Rosário, mãe do Javier:

“Nós viemos porque o trabalho estava escasso na Venezuela e também por conta da escola, eu não poderia deixar ele sem estudar e por isso viemos, com a expectativa de que o melhor estivesse por vir.” (Rosário, mãe do Javier, entrevista realizada em 10/6/2023).

Ana, mãe de Ezequiel, planejou a mudança para coincidir com o início do ano letivo, garantindo que as crianças não ficassem fora da escola:

“Porque eu planeifiquei desse jeito, sabe? eu entendi. Nós falamos assim, nós vamos trabalhar até 3 de janeiro para conseguir chegar, é, de uma forma que eles comecem [na escola] e não fique traumático para eles.” (Ana, mãe do Ezequiel, entrevista realizada em 01/06/2023).

Isso evidencia que as crianças são também protagonistas no processo migratório de sua família e não apenas um “apêndice ocasional dos adultos” (BHABHA, 2016).

Considerando a busca por melhores condições de subsistência e por perspectivas de futuro, o percurso escolar das crianças passa a ser entendido como um importante indicador do êxito do processo migratório. Nas entrevistas, diversas famílias manifestaram o desejo de que seus filhos possam alcançar o ensino superior. Entre os pais que possuem formação universitária, destacou-se a percepção de que, na Venezuela, já não vislumbravam para os filhos as mesmas oportunidades que um dia tiveram. Já entre aqueles sem formação superior, emergiu a expectativa de que algum membro da família possa, pela primeira vez, acessar esse nível de ensino.

“Bom, eu quero que ela siga estudando. Como... sabe a gente sempre espera que os filhos sejam sempre um pouco melhores que os pais.

Eu tive a oportunidade de ir à universidade, me graduei, exerci minha carreira. Agora na Venezuela está tudo mais difícil. É claro que eu espero que ela termine a primária, vá a Universidade.” (Maria, mãe da Juana, entrevista realizada em 8/6/2023).

Dessa maneira, o desempenho escolar das crianças tornou-se uma preocupação central para as famílias, gerando, inclusive, tensões na relação família-escola quando o processo de aprendizagem não ocorre no ritmo considerado adequado pelos responsáveis.

O pai de Mateo, estudante do primeiro ano, por exemplo, manifestou incômodo pelo fato de o filho ainda não estar lendo ou escrevendo, ressaltando que, na Venezuela, as crianças eram alfabetizadas mais rapidamente. Além disso, as mães de outras crianças também compararam o sistema educacional brasileiro com o venezuelano, mencionando que este último era mais rigoroso e promovia um aprendizado mais acelerado.

Analizando o desempenho escolar, observa-se uma variação significativa entre as crianças migrantes. Há estudantes que, mesmo recém-chegados ao país e com domínio limitado do português, demonstram facilidade com os conteúdos escolares, enquanto outros, apesar de residirem no Brasil há mais tempo, ainda enfrentam dificuldades de comunicação na nova língua. Ichou (2018) alerta para a necessidade de “desessencializar” os grupos migrantes, ou seja, romper com a ideia de que compartilham características homogêneas. No contexto da Escola das Flores, percebe-se uma tendência das professoras em valorizar a inteligência e a capacidade de adaptação dos alunos venezuelanos, o que, embora bem-intencionado, acaba por obscurecer as diferenças internas ao grupo e invisibilizar aqueles que enfrentam desafios mais significativos no processo escolar.

Na amostra analisada, composta por dez crianças entre o 2º e o 5º ano, observou-se que o menor rendimento se concentrou em Língua Portuguesa. Tal resultado é compreensível, considerando-se que o domínio do idioma, uma vez que essa não é a língua materna das crianças. Ainda assim, a análise revelou que fatores familiares influenciam esse desempenho: estudantes cujos pais têm Ensino Superior apresentaram, majoritariamente, notas superiores a 8,0. Em contrapartida, aqueles cujos pais não completaram o Ensino Médio concentram-se nas faixas mais baixas de rendimento. Além disso, o tempo de residência no Brasil também impacta o desempenho: crianças com dois anos ou mais no país obtiveram melhores médias em português do que aquelas que estavam há menos de um ano. Em Matemática, o tempo de residência mostrou-se menos determinante, uma vez que a disciplina exige menor domínio linguístico. Ainda assim, estudantes com pais mais escolarizados mantiveram melhor desempenho.

Ichou (2018) indica ainda que os irmãos mais velhos são importantes recursos para o desempenho dos caçulas, mas, ao mesmo tempo, podem enfrentar mais dificuldades na escola. Todavia, na amostra, os irmãos mais velhos chegaram ao Brasil e foram matriculados nas escolas ao mesmo tempo que os mais novos, pois todos estavam em idade escolar. Além disso, nas entrevistas com as famílias, não houve indícios de que os filhos mais velhos estivessem auxiliando os mais novos nos estudos. No grupo pesquisado, a família que chegou há mais tempo no Brasil, o fez em 2019, dessa forma todos são de migração recente. Isso mostra que todas essas crianças descobriram as normas e características da escola pública brasileira de forma simultânea.

Após analisar as variáveis familiares e migratórias em relação ao desempenho escolar, levanto a hipótese de que, para esse grupo de venezuelanos cuja migração ocorreu próximo ao período da pandemia ou logo após, com filhos de idades próximas que ingressaram na escola ao mesmo tempo, o tempo de residência no Brasil é uma das variáveis mais importantes a ser considerada juntamente com a escolaridade dos pais, um fator já reconhecido na sociologia da educação como influenciador nos resultados escolares.

No âmbito das estratégias e práticas educativas adotadas pelas famílias, o acompanhamento das tarefas escolares revela elementos específicos das condições migratórias. Nisso, desponta a dificuldade dos pais de compreender os conteúdos curriculares da escola brasileira, bem como de auxiliar os filhos nas lições de casa, devido à falta de domínio do português.

Durante as entrevistas, María, mãe de Juana do terceiro ano, e Carmen, mãe de Miguel, do quarto, destacaram as dificuldades enfrentadas ao acompanhar o conteúdo escolar e auxiliar os filhos nos estudos, pois as famílias têm acesso limitado aos cadernos e materiais utilizados em sala de aula.

Diante dessa limitação, María mencionou que uma de suas estratégias é pesquisar o currículo adotado em outros países, procurando identificar quais são os conteúdos que a turma de sua filha deve dominar. Além disso, ela recorre à internet em busca de recursos para auxiliar nos estudos de Juana.

“Eu me apoio muito... eu busco materiais de outros países, do México, até mesmo da Colômbia, eu não tenho conseguido encontrar como é o conteúdo programático aqui das escolas do Brasil. Conseguimos muito do México. Então eu olho lá, o que os alunos do terceiro grau [ano no Brasil], estão estudando. Lá diz tudo o que eles deveriam saber, então

por aí eu vou com ela [...]. Não sou pedagoga, mas eu tento explicar de maneira que ele entenda, busco na internet como explicar melhor” (María, mãe da Juana, entrevista realizada em 8/6/2023).

A internet também foi indicada como um recurso recorrente por Elizabeth, mãe de Sarah, que afirmou que recorre muito ao Google tradutor para auxiliar na compreensão das tarefas de casa.

Durante as entrevistas, as famílias dos estudantes migrantes revelaram que têm o hábito de perguntar se há tarefas escolares a serem realizadas e revisar o caderno de atividades sempre que este é enviado. No entanto, a maioria relatou que as crianças realizam as tarefas de casa de forma independente. Essa autonomia pode ser atribuída a diferentes fatores, como o domínio do conteúdo da atividade ou a própria dificuldade das mães em entender o que é solicitado na tarefa, dada a dificuldade de entendimento do idioma.

Muitas famílias relataram aprender português com as crianças, já imersas na escola e usando o idioma. Embora as crianças se adaptem rapidamente, esse processo também pode ser difícil para elas.

Diante dessa limitação, María mencionou que uma de suas estratégias é pesquisar o currículo adotado em outros países, procurando identificar quais são os conteúdos que a turma de sua filha deve dominar. Além disso, ela recorre à internet em busca de recursos para auxiliar nos estudos de Juana.

“Os primeiros meses foram difíceis, primeiro porque não nos adaptávamos à língua. Foi um choque. Meus hijos não queriam ir pra la escuela, eles choravam diziam “eu não os entendo!” Foi um choque emocional pra eles” (Elizabeth, mãe da Sarah, entrevista realizada em 20/07/2023).

O exemplo apresentado reforça que a adaptação ao idioma constitui um dos principais desafios enfrentados pelas crianças no período inicial de escolarização, influenciando tanto sua participação nas atividades quanto sua segurança emocional.

Nesse contexto, a participação das famílias no contexto escolar é um elemento importante no processo de adaptação das crianças. Nogueira e Resende (2022) assinalam que, nos processos de aproximação e parceria entre família e escola, há “um discurso de parceria que coexiste com tensões reais” (NOGUEIRA; RESENDE, 2022, p. 16).

A maioria das famílias elogiou a Escola das Flores pelo acolhimento,

preocupação das professoras e carinho com as crianças. Observa-se a fala da mãe de Raul, que ficou muito feliz ao perceber a acolhida positiva por parte da escola:

“Eu como mãe, quando olho, vejo o Raul quando passa no portão e diz: “Bom dia diretora” e ela recebe ele com um abraço. E aí eu como mãe, eu olho e penso: Meu Deus, na Venezuela não fazem isso. Isso é carinho, é amor para as crianças, porque não é só com meu filho. Muitas crianças passam por ali e todos abraçam a diretora. (Alejandra, mãe do Raul, entrevista realizada em 20/6/2023)

As professoras indicaram que há uma preocupação das famílias em participar das atividades propostas, inclusive nos sábados letivos.

“Eu tive o dia da família na escola. Eles vêm, eles vêm, eles vieram, conversei com a gente, tanto que as primeiras vezes eu conversei muito mesmo com o pai, conversei muito, eles vieram na festa junina, vieram, participaram, dançaram e foi bem interessante, participaram sim! (Professora Suzanna, entrevista realizada em 02/10/2023).

Quanto aos canais de comunicação, a agenda é a forma indicada pelas docentes como o principal meio de comunicação entre a família e a escola.

“Eu mando um bilhetezinho na agenda sempre, porque se eu depender do pedagógico pra ligar, minha amiga! Esqueça. Então eu peço, comunico pra elas, falo “ó, preciso conversar com a mãe, fala pra mãe vir nessa. Veja um horário que elas podem né?” Enquanto eu tô aqui não faz mal, se eu saio da sala, né? O pedagógico tem que por alguém lá, não demora muito e daí eu peço pra elas se comunicarem, é isso, bilhete na agenda, né? (Professora Larissa, entrevista realizada em 06/06/2023).

A diretora Júlia confirmou que os pais buscam estar sempre muito atentos:

“Quando a gente convoca, eles comparecem. No geral, é bem positivo, eles comparecem, né? A gente vê um esforço de acompanhar, de conhecer como é o processo de ensino”. (Diretora Júlia, entrevista realizada em 05/10/2023).

A diretora, no entanto, sugere que essa atenção dos pais reflete uma preocupação com o processo migratório, uma vez que a escola é um espaço público, onde as crianças estão inseridas e possuem vínculos com o governo. Assim, os pais procuram evitar problemas com essa instituição.

“Eu acho que é esse cuidado maior que eles têm com as crianças. É justamente por essa condição, porque eu já tive conversando com famílias aqui e eles têm muito receio da questão do Conselho Tutelar e da retirada da guarda. Eles cuidam muito com horário, por exemplo. Lógico que temos exceções, mas assim eles cuidam muito, com horário. Tem cuidado com a higiene pessoal da criança. Então, assim, a questão que a escola chama, eles vêm imediatamente, porque eles não querem ter problema, justamente porque eles estão na condição de imigrantes. (Diretora Júlia, entrevista realizada em 05/10/2023).

Contudo, algumas mães, como María e Ana, apontam dificuldades em se envolver no cotidiano escolar. María destacou a dificuldade em acompanhar os conteúdos estudados pela filha e sugeriu uma maior comunicação entre professores e famílias, como a criação de grupos de WhatsApp. Ela mencionou que, na Colômbia, a professora mantinha um grupo, onde somente ela poderia enviar mensagens, e ali informava os pais sobre os conteúdos trabalhados.

Ana, mãe de um aluno do quarto ano, indica a falta de proximidade entre a escola e as famílias e deseja ter maior acesso ao ambiente escolar para entender melhor o que acontece além do portão. Como professora de Educação Básica na Venezuela, ela tem conhecimento sobre o sistema escolar de seu país de origem, influenciando sua percepção da escola brasileira. Ela também expressa insatisfação com a comunicação da primeira reunião de pais, feita somente por meio de um bilhete na agenda, o que ela considerou uma falta de reciprocidade.

“Uma folha! Quando eu recebi esse perguntei: “filho, o que é isso?” A reunião”. Meu Deus! Ela transmitiu tudo ali. Faltou reciprocidade” (Ana, mãe do Ezequiel, entrevista realizada em 01/06/2023).

Além da reunião não ter acontecido presencialmente, o comunicado estava em português, dificultando o entendimento das famílias migrantes sobre o assunto apresentado. As professoras também mencionam o idioma como um ponto de dificuldade na comunicação com as famílias.

“Então, quando a gente precisava chamar a mãe para conversar ou a família para conversar, nós tínhamos que trazê-los [OS FILHOS] juntos para eles traduzir para a mãe ou para o pai, para a família o que estava acontecendo, o que muitas vezes era assim. É uma coisa sensível, porque, dependendo do assunto que você fosse conversar com a família sobre a criança, a criança estava ali presente.” (Diretora Júlia, entrevista realizada em 05/10/2023).

A fala de algumas professoras sugere uma tendência da escola em responsabilizar as famílias das dificuldades das crianças no aprendizado do português. Foi recorrente o relato de que a escola solicita às famílias migrantes que falem exclusivamente em português no ambiente doméstico, com o intuito de favorecer a aprendizagem da língua e a integração escolar das crianças. No entanto, ainda que tal orientação possa partir de uma intenção de apoio pedagógico, ela tende a desconsiderar o idioma materno como um importante marcador identitário e afetivo, vinculado à história de vida, à cultura e às relações familiares dessas crianças.

Além disso, tal prática pode configurar uma forma de violência simbólica (Boudieu, 1989), enquanto impõe uma hierarquia entre línguas, desvalorizando os repertórios linguísticos trazidos pelas famílias e reforçando o que Bourdieu denomina de capital linguístico legítimo, ou seja, a variedade linguística socialmente reconhecida e validada pelas instituições, como a escola.

Ao não reconhecer o valor cultural e simbólico da língua de origem, a escola contribui para o apagamento da diversidade linguística e para a exclusão de sujeitos que não compartilham do mesmo capital linguístico dominante, limitando, assim, sua participação plena nos espaços escolares.

Por fim, no que se refere ao futuro escolar, as famílias foram questionadas não apenas sobre suas expectativas a longo prazo, mas também sobre a transição imediata para os anos finais do Ensino Fundamental. Considerando que, no estado do Paraná, os anos iniciais são de responsabilidade dos municípios e os anos finais são administrados pelo governo estadual, durante as entrevistas com as mães dos estudantes do 5º ano indaguei sobre a escolha da instituição de ensino para a qual seus filhos deveriam seguir após a conclusão dessa etapa.

Carmen, mãe de Miguel, confessou que estava considerando a possibilidade de matriculá-lo em uma escola privada, pois não se sentia segura em relação à escola estadual do bairro. Além disso, a escola do bairro vizinho foi descartada como opção, pois durante a semana em que ocorreu o ataque

à escola de Blumenau–SC¹⁰ Carmen recebeu uma foto de uma pichação nas dependências desta escola, com a mensagem “Morte aos venezuelanos”. Este caso revela que, além das preocupações usuais que todas as famílias têm quando buscam uma escola para os filhos (como qualidade de ensino, infraestrutura, etc.), as famílias migrantes arcam ainda com preocupações suplementares ligadas à sua condição específica.

Em todas as entrevistas, ficou explícito o quanto as famílias valorizam a educação como estratégia de mobilidade social e segurança, associando o sucesso escolar à possibilidade de uma vida mais estável e digna. Mães como María e Alejandra vinculam o investimento educacional a um futuro com mais oportunidades para os filhos, inclusive no ensino superior. Há também incentivo às aspirações individuais das crianças, como Miguel, cujo sonho de ser jogador de futebol é respeitado, desde que conciliado com a continuidade dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender as relações entre famílias venezuelanas migrantes e uma escola pública brasileira, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Observou-se que, embora exista um sentimento de pertencimento e vínculos afetivos estabelecidos, essas relações não estão isentas de tensões.

Tais tensões decorrem, sobretudo, das dificuldades das famílias com a língua portuguesa. Os responsáveis mencionaram nas entrevistas que muitas vezes não conseguem auxiliar nas tarefas porque não dominam o idioma, além de terem dificuldade para compreender o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Do lado da escola, identificou-se em alguns relatos docentes uma tendência a responsabilizar as famílias pelas dificuldades de adaptação linguística dos alunos, justamente porque os responsáveis não falam português. No entanto, também não foram identificadas práticas ou políticas linguísticas que incluam o espanhol no cotidiano escolar e nas comunicações com as famílias, o que acaba gerando distanciamento e incertezas sobre as práticas escolares brasileiras.

Quanto às expectativas familiares, constatou-se que todas são positivas e elevadas, acompanhadas por estratégias ativas para o sucesso escolar dos filhos, demonstrando comprometimento com a educação.

Cabe ressaltar que a ausência de formação específica para os professores no período da pesquisa pode ter contribuído para as dificuldades

10 No dia 05 de abril de 2023, uma creche em Blumenau/SC foi alvo de um atentado que culminou na morte de quatro crianças

enfrentadas pela escola no acolhimento e inclusão dos alunos migrantes. Ressalta-se que, atualmente, a Secretaria de Educação conta com um programa de Educação em Direitos Humanos que inclui uma coordenação voltada para as questões migratórias, representando um avanço importante para o suporte pedagógico e a promoção da inclusão.

O fortalecimento das relações entre famílias migrantes e escolas públicas exige a implementação contínua de políticas e práticas que considerem as especificidades culturais e linguísticas desses grupos, promovendo a escuta, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Além disso, destacamos a importância da escola pública como agente central na promoção da inclusão e na construção de trajetórias educacionais que respeitem a pluralidade cultural e as singularidades dos estudantes migrantes e suas famílias.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, J. *Child Migration & Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n.º 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. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2020>> Acesso em: 28 mar. 2025.
- BRASIL. (1990) Lei n.º 8.069, de 13 de julho de. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 mai. 2025.
- BRASIL. (1996) Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 30 mai. 2025.
- BRASIL. (2017) Lei n.º 13.445, de 24 de maio de. *Institui a Lei de Migração*. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 25 mai. 2017. Disponí-

vel em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm> . Acesso em: 30 mai. 2025.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. *Assembleia Geral da ONU*, (10 de dezembro de 1948). Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> : Acesso em: 20 ago. 2024.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1996.

GARCÍA, O. *Ofelia García – Translanguaging*. Youtube. 11 de out. de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRcko>> Acesso em 01 jun. 2025

GOGOLIN, I. (1997). *The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries*. Per Linguam 13, 38–49. Disponível em: <<https://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/187>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ICHOU, M. Différences d’origine et origine des différences: les Résultats scolaires des enfants d’émigrés/immigrés em France du début de l’école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54-1, 2013, 5-52. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2013-1-page-5.htm>> Acesso em 15 abr. 2025

ICHOU, M. *Les enfants d’immigrés à l’école*. Inégalités scolaires, du primaire à l’enseignement supérieur, Paris, PUF, coll. Éducation et société, 2018, 310 p.

JAROCHINSKI-SILVA, J. C.; BAENINGER, R.. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 29, n. 63, p. 123–139, set. 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/remhu/a/5CJ6rWdFCgGWKzdYqLdQLhx/>> : Acesso em: 13 mai. 2025.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. d.; SILVA, B. G.. *Refúgio em Números* (7ª Edição). 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, 2022. Disponível em: *Refúgio em Números_- _27-06.pdf* Acesso em 15 mai. 2025

MCAULIFFE, M. Y; A. TRIANDAFYLIDOU (eds.), 2021. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. OIM Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf>

. Acesso em: 15 jul. 2024.

MCAULIFFE, M. Y; A. TRIANDAFYLIDOU (eds.), 2022. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Disponível em: <<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>> Acesso em: 24 jan. 2025.

MCAULIFFE, M. Y; OUCHO, L.A. (eds.), 2024. *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>> Acesso em 24 jan. 2025.

Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Boletim da Migração no Brasil*. Edição 8 - Fevereiro de 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2025.

MIYAHIRA, E. *Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública*. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10506>> Acesso em 15 mai. 2025.

MIYAHIRA, E. *Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo*. 2022. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25942>> Acesso em: 28 nov. 2024.

NOGUEIRA, M. A., & de RESENDE, T. F. (2022). *Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011)*. Educação: Teoria e Prática, 32, e02[2022]-19.

ONU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *La infancia en peligro: La niñez migrante en América Latina y el Caribe*, 7 de setembro 2023, <<https://www.refworld.org/es/ref/infortem/unicef/2023/es/147731>>. Acesso em: 20 mai. 2025

OIM. *Glossário sobre Migração. Direito Internacional da Migração – nº 22*. Organização Internacional para as Migrações. Genebra: IOM, 2009

R4V. 2023. *Análise das necessidades de refugiados e migrantes 2023*. Disponível em: <https://www.r4v.info/sites/default/files/2024-01/RMNA_POR%20V4.pdf> Acesso em: 13 nov. 2024.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2024). *Deliberação nº 03 /2024 – CME/SJP*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, imigrantes, refugiados, povos nômades, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Publicada no Diário Oficial do Município em 28, mai. 2024. Disponível em: <<http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Deliberacao-03-2024-Matriculas-imigrantes.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2025.

SAYAD, A. *A Imigração ou o paradoxo da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1991

SCHÜTZE, F. “Pesquisa biográfica e entrevista narrativa”. In: WELLER, W. e PFAFF, N. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em: 01/07/2025

Aceito em: 24/12/25