

PATIOS

Revista Brasileira de Psiquiatria e Psicopatologia

Volume 12, número 01, 30

2026. ISSN 2447-6137

Migração,
Saúde mental e
Direitos humanos

Fotografia : Michael Goh, 2023. Escultura Benoit, de Bruno Catalano.



PATHOS

Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia

Volume 12, número 01, 30 de janeiro de 2026

ISSN 2447-6137

DOI 10.59068/24476137

Migração,
Saúde mental e
Direitos humanos

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Andréia Alves Teixeira

Editora Chefe

Psicóloga Clínica e Escolar. Pedagoga. Psicanalista. Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela FSP/USP. Aperfeiçoamento em Queixa Escolar pelo IP/USP. Na educação pública por 32 anos, onde atuou com queixa escolar, educação antirracista, prevenção e promoção de saúde mental nas escolas e na docência. E-mail: andreiaalves@usp.br

 @psicologa.andreiaalves



Cristiano Rodineli

Editor de Seção

Psicólogo. Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (PPGESIA-UNIFESP). Pesquisador do Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública (FSP-USP), e em Políticas Públicas e Socioeducação (UnB). Professor universitário. Contatos: cristiano.rodineli@unifesp.br

 @cristianorodineli

Ricardo Rentes

Editor de Seção

Psicólogo, Psicanalista, Mestre em Ciências Humanas, Sociais e Criminologia pela UFP do Porto - Portugal. Pós-graduado em Saúde Mental e Justiça pelo Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Prof. André Teixeira Lima (FUNDAP). Pós-graduado em Psicopatologia e Saúde Pública pela USP. Professor dos Cursos de Especialização em Psicanálise Winnicottiana e em Saúde Mental e Saúde Coletiva, ambos pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor do Curso de Especialização em Psicologia Jurídica pela Universidade São Camilo. Supervisor nas áreas de Saúde Mental e Assistência Social. Autor do livro: "Os Meninos de Heliópolis - O ser e fazer de adolescentes em conflito com a lei e a sintomática criminal". Ed. Appris, (2022). Contatos: rickrentes@hotmail.com /  @rickerentes



CONSELHO CIENTÍFICO

*Dra. Renata Udler Cromberg (Sedes Sapientiae)
madrinha da revista*

Dra. Ana Carolina Perrella (PUC-SP)

Dra. Ana Isabel Martins Sani (UFP-Portugal)

Me. Augusto Ribeiro Coaracy Neto (PUC-SP)

Me Cibele Lopes Barbará (PUC-SP)

Dra. Glória Svietlana Jóluskin (UFP-Portugal)

Me. Karen Cristina Martins Alves (FPM-MG)

Dra. Leila Salomão de La Plata (USP)

Dra. Margarida Calligaris Mamede (UCS-SP)

Dra. Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP)

Dra. Sônia Maria Martins Caridade (UFP-Portugal)

Me. Vinícius Siqueira de Lima (UNIFESP)

CAPA

Nossos sinceros agradecimentos ao escultor Bruno Catalano e sua equipe, França, pela autorização de uso da imagem de sua escultura, Benoit. <https://brunocatalano.com/>

Nous adressons nos sincères remerciements au sculpteur Bruno Catalano et à son équipe, en France, pour l'autorisation d'utiliser l'image de leur sculpture, Benoit. <https://brunocatalano.com/>

TECNOLOGIA

Felipe Augusto Fialho

<https://felipeaugustofialho.github.io/Portfolio/>

SITE

www.revistapathos.com.br

REDES SOCIAIS

Instagram



INDEXADORES



REVISTA ASSOCIADA A



AVALIAÇÃO CAPES QUALIS 2021-2024: B3



SUMÁRIO

Expediente.....	02
------------------------	-----------

Migração, Saúde Mental e Direitos Humanos.....	06
---	-----------

Andréia Alves Teixeira, Cristiano Rodineli de Almeida, Ricardo Rentes

Fragmentos que caminham:

Entre Migração, Dodiscência e Insubordinação Criativa.....	10
---	-----------

Ana Paula Gonçalves Pita; Rubens Lacerda de Sá

ARTIGOS

Tecendo memória, pesquisa e criação artística de uma mulher mãe migrante para outras mulheres mães migrantes.....	34
--	-----------

Vanessa Tatiana Azeñas Mallea

Escolarização de jovens refugiados venezuelanos na escola Treze de Setembro.....	50
---	-----------

Sandra Milena Palomino Ortiz

Fragmentos psicossociais no cárcere a partir da escuta psicanalítica de uma mulher imigrante.....	68
--	-----------

Cristiane Regina da Cruz

Pedagogia das diferenças:

A diversidade cabe no seu plano de aula.....	84
---	-----------

Karla Danielle Matos Menezes King; Cora Elena Gonzalo Zambrano

Entre fronteiras e redes:

Migração Warao, saúde mental e direitos humanos em João Pessoa, PB.....	102
--	------------

Thais Munholi Raccioni; Thiago de Souza Santos; Laura Paz de Araújo Silva; Lanna Carolyna Vieira da Costa; Anselmo Clemente; Juliana Sampaio

RELATOS DE PRÁTICA

Acolhimento psicossocial de migrante em situação de vulnerabilidade psíquica no interior da Amazônia brasileira: Relato de experiência no SUS.....	118
<i>Ana Cristina Sales de Mesias; Ana Carlota Vieira Niero; Bruno Pereira da Silva</i>	
Atendimento psicológico a repatriados do Líbano em Foz do Iguaçu: Do trabalho em rede à atuação com mediadores interculturais.....	126
<i>Alisson Vinícius Silva Ferreira</i>	
Intervenções clínico-políticas do Grupo Veredas com a população imigrante.....	140
<i>Cristiane Regina da Cruz; Gabriel Inticher Binkowski</i>	
Quando o sonho do país ideal em busca do futuro põe em risco a existência do presente.....	148
<i>Júlia Maria Suleiman do Nascimento</i>	
Relato de uma migrante-psicanalista na Austrália: Por uma clínica antirracista.....	158
<i>Keila Máximo dos Reis</i>	
Trajetória e resiliência de uma acadêmica migrante.....	168
<i>María Victoria Velásquez Calderón</i>	
Sobre Nós.....	178

Migração, Saúde Mental e Direitos Humanos

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137editorialv12n12026>

A escultura de Bruno Catalano parece flutuar, desafiando a dicotomia entre presença e ausência. Inspira-se, talvez, na jornada humana pelo mundo, sugerindo que durante a caminhada algo fora deixado para trás, como um pedaço de si mesmo que não pôde acompanhá-lo desde seu ponto de partida. Que outros vazios foram criados ao longo do caminho? Memórias, pessoas, língua? Parece-nos que há uma necessidade de movimento que suplanta o próprio desejo em permanecer (Weil, 2001; Najjar, 1997).

Essa reflexão, sobre as lacunas produzidas, revela uma experiência universal, especialmente entre aqueles que se veem obrigados a migrar. Esses são pontos que coadunam com o ser migrante: seja onde estiver, por onde andar, há um tanto que precisou ficar para trás. Entre o que fica e o que o acompanha, o migrante adentra terras estrangeiras em uma odisséia motivada por inúmeras razões. Elas podem ser desde intencionais, como as turísticas, acadêmicas, permeadas pela busca de trabalho e renda, ou por migrações forçadas, em razão de conflitos armados, tráfico de pessoas, perseguições políticas, crises econômicas, climáticas, entre outras (Sá, 2022). Nesses cenários, a depender da migração, o sujeito é levado a uma zona abissal, com suas demandas invisibilizadas pelo social e criminalizadas pela ótica do Estado (Di Césare, 2023).

Diante disso, é fundamental compreender as diversas facetas da migração e suas implicações na vida desses sujeitos, pois, independente das motivações que a ensejaram, a migração é um fenômeno complexo e com a capacidade de mobilizar afetos. Pensando nisso, a Pathos lança o Dossiê: “Migração, Saúde Mental e Direitos Humanos”, com trabalhos de pesquisadores, profissionais autônomos e das redes de saúde, educação e assistência social acerca da migração, bem como, os próprios migrantes no compartilhamento de seus testemunhos.

Abrimos a edição com o ensaio *“Fragmentos que caminham: entre migração, dodiscência e insubordinação criativa”*, de Ana Paula Gonçalves Pita e Rubens Lacerda de Sá. O texto traz um olhar crítico e sensível sobre o migrar como experiência de perda e reinvenção. Caminhar pelo mundo é despedir-se e refazer-se: migrar é deixar fragmentos de si e, nos entre-lugares, reinventar sentidos. Nesses espaços intersticiais, onde memória e criação coexistem, o sujeito traduz diferenças e refunda suas raízes.

Abrindo o caderno de artigos, *“Tecendo memória, pesquisa e criação artística de uma mulher mãe migrante para outras mulheres mães migrantes”*, de Vanessa Tatiana Azeñas Mallea — mulher, migrante, mãe, boliviana, pesquisadora, artista e narradora oral — apresenta parte de sua pesquisa doutoral, dedicada às experiências de migração e maternidade. O trabalho articula memórias, narração oral e arte têxtil em processos de criação compartilhados com mulheres migrantes de nacionalidades diversas.

Na sequência, apresentamos o artigo *“Escolarização de Jovens Refugiados Venezuelanos na Escola Treze de Setembro”*, de Sandra Milena Palomino Ortiz. O texto analisa as percepções de jovens refugiados venezuelanos sobre seus processos de escolarização em uma escola pública de Boa Vista (RR), evidenciando experiências marcadas por ambivalências entre acolhimento e desafio. Barreiras linguísticas, discriminação e dificuldades de adaptação cultural emergem como questões centrais, apontando para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à mediação intercultural e ao reconhecimento das singularidades das juventudes refugiadas.

Na sequência, o artigo *“Fragmentos psicossociais no cárcere a partir da escuta psicanalítica de uma mulher imigrante”*, de Cristiane Regina da Cruz, analisa o sofrimento sociopolítico na intersecção entre migração e encarceramento feminino. A partir da escuta psicanalítica de uma mulher imigrante com passagem pelo Sistema Prisional em São Paulo, o texto articula trajetória de vida, experiências traumáticas e condições sócio-históricas, destacando fragmentos que revelam violências estruturais e a aposta ética na possibilidade de desidentificação e transformação social.

“Pedagogia das diferenças: a diversidade cabe no seu plano de aula?”, de Karla Danielle Matos Menezes King e Cora Elena Gonzalo Zambrano, discute a urgência de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística, cultural e identitária da escola contemporânea. A partir da Pedagogia das Diferenças, da translinguagem e dos letramentos, o artigo analisa uma experiência em uma escola de Roraima com forte presença de estudantes venezuelanos, evidenciando o potencial dessa abordagem para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e responsivos.

“Entre fronteiras e redes: migração Warao, saúde mental e direitos humanos em João Pessoa, PB”, de Thiago de Souza Santos, Laura Paz de Araújo Silva, Lanna Carolynna Vieira da Costa, Anselmo Clemente e Juliana Sampaio, analisa a experiência do Centro Estadual de Referência a Migrantes e Refugiados (CERMIR), na articulação com a Rede de Atenção Psicossocial no cuidado à população indígena Warao. O texto problematiza as tensões entre acolhimento e controle nas políticas de cuidado, destacando limites institucionais e as invenções interculturais possíveis na construção de práticas sustentáveis de atenção em rede.

Abrindo o caderno de relatos de prática, *“Acolhimento psicossocial de migrante em situação de vulnerabilidade psíquica no interior da Amazônia brasileira: relato de experiência no SUS”*, de Ana Cristina Sales de Messias, Ana Carlota Vieira Niero e Bruno Pereira da Silva, aborda os desafios éticos, clínicos e institucionais do cuidado a pessoas migrantes em situação de vulnerabilidade psíquica. O relato destaca a importância da articulação intersetorial e da sensibilidade clínica para assegurar acolhimento humanizado, respeito à autonomia e reconstrução de vínculos sociais e familiares.

“Atendimento psicológico a repatriados do Líbano em Foz do Iguaçu: do trabalho em rede à atuação com mediadores interculturais”, de Alisson Vinícius Silva Ferreira, apresenta a experiência de um projeto de atenção em saúde mental a repatriados do Líbano, acolhidos no Brasil em 2024. O relato destaca a importância do trabalho em rede e da mediação intercultural para garantir acesso qualificado aos serviços públicos de saúde.

“Intervenções clínico-políticas do Grupo Veredas com a população migrante”, de Cristiane Regina da Cruz e Gabriel Inticher Binkowski, apresenta o Grupo Veredas – Psicanálise e Migração, projeto de extensão do IP-USP que, há mais de duas décadas, oferece acolhimento e escuta psicanalítica a pessoas migrantes em diferentes espaços da cidade de São Paulo.

“Quando o sonho do país ideal em busca do futuro põe em risco a existência do presente”, de Júlia Maria Suleiman do Nascimento, relata o atendimento, durante a pandemia de Covid-19, de uma adolescente migrante cuja intensa rejeição ao novo país, à língua e aos costumes revelou os impasses subjetivos do processo migratório e seus efeitos nas relações familiares.

“Relato de uma migrante-psicanalista na Austrália: por uma clínica antirracista”, de Keila Máximo dos Reis, narra a experiência da autora diante das barreiras raciais e institucionais à sua atuação profissional, evidenciando como o pensamento de Neusa Santos Souza ilumina processos de subjetivação marcados pela desqualificação e pela restrição ao trabalho subalternizado.

“Trajetória e resiliência de uma acadêmica migrante”, de María Victoria Velásquez Calderón, apresenta a migração como experiência física e narrativa, marcada pela necessidade de reinventar a própria história em outro idioma e contexto. Entre perdas afetivas e renúncias profundas, o relato destaca a migração como ato de coragem, aprendizagem intercultural e reinvenção do lugar no mundo.

Desejamos uma proveitosa leitura a todos, todas e *todes!*,

Os Editores.

Referências

- Di Cesare, D. (2020) Estrangeiros residentes: uma filosofia da migração. Belo Horizonte: Âyiné.
- Najjar, A.M.S. (1997) Raízes: como sobreviver se a sua seiva? In: Catafesta I. F. M. (org.) A clínica e a pesquisa no final do século: Winnicott e a Universidade. Comemoração do centenário de nascimento de D.W. Winnicott na Universidade de São Paulo. Lemos Editorial. 171-174 pp.
- Sá, R L. (2024) Migração e Transculturalidade. Youtube, 24 mai. 2022.< <https://l1nq.com/8feRv>
- Weil, S. (2001) O Enraizamento. São Paulo: EDUSC

**FRAGMENTOS QUE CAMINHAM:
entre Migração, Dodiscência e
Insubordinação Criativa**

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137fragmentos>



Ana Paula Gonçalves Pita

anapaulagpita@gmail.com

Pesquisadora, PPGESIA, Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Rubens Lacerda de Sá

rubens.pro.br

Pesquisador, Educational Research Centre, Hamk Univ. of Applied Sciences, Finland.

**Fragmentos que caminham:
entre Migração, Dodiscência e Insubordinação Criativa**

**Morsel in motion:
Migration, Dodiscence, and Creative Insubordination**

**Retazos en movimiento:
Migración, Dodiscencia e Insubordinación Creativa**

Pra começo de conversa

Há trajetórias que são esculpidas pelo tempo, lentamente talhadas pelas experiências, pelas perdas e pelos reencontros que moldam o sujeito em sua inteireza e em suas faltas. Assim como as esculturas de Bruno Catalano¹, que desafiam a solidez do ser ao exibir corpos com lacunas visíveis (ou seriam invisíveis?), já que as vidas humanas são constituídas também por ausências — espaços vazios que não negam a existência, mas a completam de outro modo (será?). A obra do artista, marcada pela fragmentação, nos interpela a reconhecer que a subjetividade não é uma unidade fixa, mas é movediça, é um compósito de passagens, deslocamentos e silêncios.



¹ Benoît — 315x120x120cm. [Escultura de Bruno Catalano](#)

Caminhar pelo mundo é, nesse sentido, um exercício contínuo de despedidas e reconstruções. Migrar, geográfica ou existencialmente, implica deixar para trás fragmentos de si mesmo: línguas esquecidas no ruído das novas vozes, afetos que se distendem no tempo, vínculos que se desfazem na travessia. Contudo, é também nesse movimento que o sujeito funda e refunda suas raízes, elabora e reelabora sua semântica, aprende e reaprende a habitar os entre-lugares — espaços onde memória e reinvenção coexistem (Bhabha, 2013). Esses entre-lugares, ou *in-between spaces*, esses intersticiais, esses terceiros espaços, são (deveriam ser?), para os migrantes, espaços para encontros de negociação, de fluidez, de criatividade, de zonas para produção de novos sentidos e significados, de desafios à rigidez, de prevalência de incertezas e ambivalências, de impedimento à redutibilidade de um em detrimento do outro, de agenciamento, de tradução das diferenças, de desterritorialização e reterritorialização.

Lamentavelmente, é imposta a invisibilidade aos sujeitos da diáspora², que é frequentemente silenciado pelas estruturas que se recusam a reconhecer as violentas condições de seu entorno. Assim, torna-se urgente refletir sobre os mecanismos que sustentam a indiferença e a exclusão, que produzem um impacto profundo sobre os desmentidos sociais cujas marcas de pertencimento e subjetivação afetam a condição de migrante (Canavêz & Verztman, 2021; Ferenczi, 1934). Ainda sobre a padronização de subjetividades e práticas contemporâneas de indiferença, lemos em Han (2017) que estas se materializam no silenciamento e na negação do direito à existência digna. Portanto, urge que todos os que migram, geográfica ou existencialmente, tenham suas narrativas legitimamente reconhecidas e eticamente acolhidas (Macedo, 2022).

² Etimologicamente assumimos o termo diáspora como a dispersão ou movimentação involuntária de um povo em consequência de perseguição política, religiosa, étnica, crise ou instabilidade ambiental, social, econômica, etc. e que ameaça a sua sobrevivência e manutenção da sua vida e seus familiares se permanecerem no lugar de origem.

Neste sentido, o processo de ensinagem-aprendizagem³, é entendido como uma forma de migração uma vez que a dodiscência⁴ atravessa territórios — epistemológicos, afetivos, sociais — e carrega consigo vestígios de história, da comunidade a que pertence, dos saberes que a constituíram, etc. Ao entrar nos espaços de ensinagem-aprendizagem, há deslocamentos, e.g., do lugar de origem para o lugar do outro, do conhecido para o imprevisível, do objeto de estudo para a meta. Esse processo é, portanto, a busca por raízes em um chão novo, fecundado por múltiplas subjetividades, vozes e trajetórias, sem jamais perder de vista os marcos constituintes.

Como nos lembra Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, que nos atravessa e que nos transforma. Não é algo que simplesmente se tem ou se acumula, mas algo que exige abertura, disposição para o risco e para o desconhecido. Tanto migrar quanto a ensinagem-aprendizagem são formas intensas de viver a experiência — no sentido de ser afetado por aquilo que se vive, e de, a partir disso, modificar-se.

Nessa chave, a dodiscência se revela como um constante exercício de desestabilização e escuta, de desaprender para aprender novamente com o outro e com o mundo. Em palavras de Paulo Freire (2000), essa chave, a dodiscência, aponta para o momento “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (p. 31). Isso resultará em um diálogo que “mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1985, p. 43).

³ Refere-se a superação do modelo dicotômico de ensino e aprendizagem sustentados no *Ratio Studiorum* jesuítico visando ao processo enquanto ação e prática social, interativa, dialógica, participativa, ética e complexa em educação.

⁴ Perspectiva educativa-pedagógica pensada pelo filósofo brasileiro Paulo Freire (2000), que se refere à necessária articulação entre a dimensão docente e discente na educação, onde o educador e o educando participam em igualdade de condições do processo de ensinagem-aprendizagem visando à transformação mútua e contínua.

Nesse sentido, seguimos neste ensaio com uma analogia entre migração, educação dodiscente e Insubordinação Criativa, entrelaçando essas dimensões por meio de nossas próprias narrativas. Escolhemos essa abordagem, pois compreendemos que as questões que nos movem não surgem de um lugar abstrato, mas de vivências concretas que nos atravessam como dodiscentes, pesquisadores e pessoas em constante deslocamento.

Às narrativas, então!

Segundo Clandinin e Connelly (2011), narrar a própria história é uma forma de posicionar-se no entremeio da dodiscência, reconhecendo que o conhecimento não é neutro nem exterior aos sujeitos envolvidos no processo de ensinagem-aprendizagem, mas é tecido nas experiências que eles vivem, sentem e interpretam. A narrativa, nesse contexto, não é apenas um recurso metodológico, mas um modo de existir, um caminho que permite compreender o mundo a partir de dentro — da vida vivida, das relações construídas, das marcas deixadas pelo tempo. Contar nossas histórias é, portanto, um ato de implicação: é colocar-se como sujeito do processo, assumindo que a produção de conhecimento está atravessada por afetos, contextos, memórias e escolhas éticas⁵.

Ao narrar nossas trajetórias, não buscamos apenas relatar fatos, mas dar sentido às experiências que nos constituem — e que, por isso mesmo, se tornam fonte legítima de reflexão e de saber pedagógico (Larrosa, 2002). Não é possível refletir sobre a importância da história na educação sem, antes, reconhecer a potência das histórias individuais — aquelas que não cabem nos documentos oficiais, mas que habitam os corpos e as vozes dos sujeitos dodiscentes. A narrativa, ao abrir espaço para a escuta de si e do outro, torna-se também um gesto de Insubordinação Criativa: rompe com lógicas lineares e normativas da constituição, para afirmar modos singulares de ser, resistir e reinventar-se no cotidiano da dodiscência.

⁵ Ver Sá (2021) para uma discussão sobre o que assumimos como ética neste texto.

A educação, para mim, **Ana Paula**, não foi apenas um caminho, mas uma promessa de liberdade. Filha de pais que tiveram o aprendizado interditado pelas contingências da vida, cresci entre o peso das dificuldades e o brilho da esperança. Aos oito anos, a escola era um mundo estranho, um lugar que me prendia quando eu queria apenas estar ao lado dos meus pais e correr pelas ruas. Mas permaneci. Aprendi a decifrar o código das palavras e, nele, encontrei um refúgio, uma possibilidade de dizer e de me reinventar.

A vida me impôs partidas e desafios: aos treze, o trabalho; aos quinze, o assédio; aos dezenove, a maternidade; e, na juventude, um casamento que se revelou prisão. Cada uma dessas experiências me moldou, mas também me retirou pedaços — como se, a cada etapa, algo de mim ficasse pelo caminho. É nesse sentido que reconheço minha história nas esculturas de Bruno Catalano: figuras humanas em movimento, mas com partes faltantes, como se o próprio deslocamento abrisse vazios no corpo. Suas obras evocam a ausência como parte constitutiva da presença, revelando que seguimos caminhando apesar — ou por causa — das lacunas que nos atravessam.

Essa imagem potente dialoga profundamente com minha trajetória: uma mulher que migrou de realidades duras em direção à sala de aula, trazendo em si não uma completude idealizada, mas uma corporeidade marcada por rupturas, silêncios e reconstruções. Cada ausência também carrega um sentido, cada dor transformou-se em linguagem, cada marca virou matéria. A educação foi, para mim, um processo de enraizamento em terreno instável — e talvez por isso mesmo, fértil.

Narrar essa vivência é mais do que rememorar: é afirmar que a docência também se faz a partir da escuta de histórias como a minha, onde a vida e o saber não caminham separados. Nesse contexto, os saberes docentes, conforme nos ensina Tardif (2002), não são neutros ou universais, mas construídos social e historicamente, forjados na tessitura entre a experiência pessoal, a qualificação profissional e as práticas concretas do cotidiano escolar. Assim, minhas experiências de infância, juventude e superação não apenas me trouxeram até a docência, mas passaram a integrar o modo como ensino, compreendo o outro e ressignifico o conhecimento matemático.

A educação docente, nesse horizonte, não se reduz à técnica ou à teoria, mas emerge como possibilidade de transmutar vivências em potência educativa — inclusive aquelas que carregam as ausências como marcas visíveis da luta por permanecer.

Foi por meio da Educação Estatística Crítica que encontrei um elo entre educação e transformação social. Inspirada em vozes como as de Celi Espasandin Lopes, Paula Malheiros e Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki, compreendi que ensinar matemática não pode se restringir ao domínio técnico de algoritmos e fórmulas, mas deve contribuir para a constituição de sujeitos críticos⁶, capazes de interpretar dados, identificar desigualdades e propor mudanças concretas. É preciso compreender a docência como um ato político e ético, que se constrói em diálogo com os contextos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo.

Em uma das experiências mais marcantes como docente, acompanhei estudantes do ensino médio em um projeto de investigação sobre a poluição da Praia do Itararé. O que começou como um estudo estatístico sobre resíduos e qualidade da água, transformou-se em um potente processo de conscientização. Em suas mãos, a estatística deixou de ser um fim em si mesma e tornou-se instrumento de denúncia, de visibilidade e de mobilização. As tabelas geradas foram mais do que representações numéricas: tornaram-se vozes amplificadas para expressar as urgências de sua comunidade.

Como educadora, ressignifiquei minha própria prática ao reconhecer que não se ensina mudança sem, antes, sermos atravessados por ela. Aprendi que transformar o ensino exige também revisitar nossos próprios pressupostos, percursos e limites. Nesse movimento, a Insubordinação Criativa — conceito que ressoa com força em minha caminhada — revelou-se não como rebeldia aleatória, mas como atitude ética diante das estruturas que, muitas vezes, inibem a liberdade de aprender, ensinar e sonhar.

⁶ Por crítico, assumimos as acepções das plataformas marxista, foucaultiana e freireana (ver Sá, 2024, p. 40, 41).

É essa coragem de subverter o que oprime e de reinventar o que educa que desejo cultivar em outros docentes: não como uma receita, mas como uma possibilidade. Segundo Freire (2014), a prática educativa exige um posicionamento ético e político frente às injustiças sociais, convocando educadores a uma postura crítica, transformadora e comprometida com a humanização dos sujeitos.

Já eu, **Rubens**, desde os primeiros dias, meus olhos perguntavam antes mesmo de saberem nomear o mundo. As palavras vieram depois, mas a curiosidade já me habitava, feito rio que nasce sem saber ao certo seu curso. Era menino de poucos brinquedos e muitos livros, daqueles que preferia a companhia silenciosa de um texto à algazarra sem sentido de uma disputa de bola. Assim que minhas mãos pequenas aprenderam a virar as páginas de um livro, soube que havia algo de sagrado naqueles traços que se contrastavam com a cor do papel.

Havia em mim um apetite pelo mundo que se apresentava no cheiro das páginas amareladas e nos diálogos profundos que travava com autores que já não existiam em corpo, mas persistiam em verbo. Assim, a vida, para mim, sempre foi um diálogo — com os mortos que deixaram suas ideias impressas, com os vivos que as carregavam em suas vozes, e com o mundo, esse grande texto cheio de símbolos a decifrar. Nasci sob o manto da inquietação, e minha infância foi um constante vagar entre estantes, praças, bibliotecas, salas de aula, museus, sempre com um livro debaixo do braço e uma pergunta na ponta da língua.

Descobri bem cedo que ler era um modo de ser-estar no mundo. Não um refúgio, mas uma forma de enfrentamento. Cada página, um passo em direção ao entendimento do que me cercava — ou do que me oprimia. Meu mundo era um pedaço de terra cercado por desigualdades por todos os lados. Eu as via. Eu as sentia. Algumas vezes eu as cheirava⁷. Não havia como ignorá-las. Estavam no prato que faltava na mesa do vizinho, na escola que não acolhia os corpos negros (gente, eu já percebia isso!), nas palavras que silenciavam sotaques, culturas, histórias (isso já me doía naqueles idos!). E eu, menino que lia para respirar, via nisso tudo o convite para resistir.

⁷ Sentia o cheiro de sangue ferroso, metálico ou mesmo rançoso de um periférico morto em tempos de aumento da criminalidade, mas também em tempos de Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar (ROTA). Hoje, tropa de elite da Polícia Militar de São Paulo, mas na minha infância e adolescência era o terror dos bairros periféricos. O brincar na rua era sempre interrompido às pressas quando víamos ou sabíamos de uma viatura circulando nas imediações.

Lembro-me de quando encontrei os primeiros clássicos — não porque me obrigaram, mas porque tropecei neles como quem encontra um espelho. A literatura foi a primeira a ensinar-me humanidade. Lembro-me dos dias em que, sentado no chão de uma ou outra biblioteca pública ou em uma praça qualquer ou mesmo no meu quarto, lia Cervantes e ria das loucuras do cavaleiro, mas também chorava sua ternura. Mais tarde, descobri que aquele fidalgo enlouquecido era eu — ou todos nós — em nossa luta contra moinhos que, afinal, não eram imaginários. Ele me ensinou a não zombar da loucura quando ela serve à justiça.

Através de Dostoiévski, entendi a dor que habita os que são rasgados pela angústia; Shakespeare me mostrou como os vícios de caráter e a mesquinhez humana como o egoísmo e a ganância são danosos; Walt Whitman com seu poema “O Captain! My Captain!”, traduzido em linguagem cinematográfica no filme “A Sociedade dos Poetas Mortos”, me mostrou que a indisciplina envolve altas doses de Insubordinação Criativa. Em Virginia Woolf, mergulhei nos abismos silenciosos da mente; em Guimarães Rosa, aprendi que a linguagem pode ser um rio, um sertão, um cosmos.

Em Victor Hugo, descobri a história da fome de Fantine e da nobreza de Jean Valjean, assim como a exploração da miséria e injustiça social; e, como isso me fez chorar! Maquiavel me fez pensar sobre o poder que aliado à sede por riquezas produzem engrenagens que moem corpos, como aprendi com Marx (sim, eu já lia o velhinho barbudo!). Com João Cabral de Melo Neto em sua “Morte e Vida Severina” aprendi que a migração é, muitas vezes, o resultado de um projeto de morte e de busca desesperada pela vida. Muito mais choro!

Aqui estou eu, em 2025, chorando novamente ao escrever esse texto ao relembrar esse passado de mais de quatro décadas... Mas, vamos lá, voltemos a mais texto!

A filosofia me abraçou na adolescência. Ela não respondia tudo, mas fazia perguntas melhores. Em Sócrates, com sua maiêutica, reconheci meu jeito inquiridor e provocador; em Marx, minha inquietude ética; em Foucault, a denúncia das armadilhas do saber-poder; em Paulo Freire, a ternura rebelde e ao mesmo tempo doce que me mostrou que ensinagem-aprendizagem não é somente um ato de amor, mas sobretudo, deve ser um ato de coragem. Em Spivak, descobri que preciso falar e nunca me calar! Puxa vida, há tantos outros: Lygia Fagundes Telles, Jorge Luis Borges, Inácio de Loyola Brandão, Cecília Meireles, Mario Benedetti, Ariano Suassuna, Julio Cortázar, Rubem Braga, José Saramago, Fernando Pessoa, Miguel de Unamuno, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda e outros, e outros, e tantos outros...

Descobri, assim, que o saber nunca vem inteiro e que é preciso escavar, desconfiar, tensionar. Eu me tornava, aos poucos, um andarilho das ideias, um colecionador de dúvidas, um aprendiz de mundo, um questionador nato sempre em busca de novas possibilidades. Preciso incluir nessa lista as muitas idas ao Centro Cultural São Paulo onde aprendi a gostar da semântica por trás das músicas, às apresentações no Teatro Municipal e outras casas de espetáculo da cidade, ao Memorial da América Latina, às diferentes exposições que se espalhavam pela cidade. Há ainda as muitas viagens mundo afora, quase sempre desacompanhado, mas nunca sozinho.

Sempre gostei de gente. Gente que fala com o corpo inteiro, que escuta com os olhos, que conta histórias com o coração. Cresci ouvindo os mais velhos, aprendendo com seus silêncios e seus ditos. Havia uma sabedoria neles que os livros não ensinavam e que vinha do chão batido, da labuta diária, da dignidade de quem resiste. Eu sabia que queria estar com as pessoas — não apenas arrogante e presunçosamente ensinando, mas principalmente aprendendo. Sabia que aprender era uma dança de corpos e saberes, e que ninguém aprende só. Somos feitos de encontros e vozes que ecoam outras vozes.

Foi por isso que nunca aceitei a escola como prisão. Sempre estranhei os muros altos, as filas, os silêncios impostos, as regras sem sentido. Eu queria uma escola que fosse casa, que acolhesse a diversidade, que ouvisse o diferente. Que ensinasse a pensar e, sobretudo, a sentir, não apenas a repetir. Uma escola que fosse território de criação, não de domesticação. Desde muito cedo, desobedeci — não por rebeldia vazia, mas por convicção ética. Regras que violentam o sentir e anulam o pensar não me servem. Meu compromisso sempre foi com a justiça e nunca foi com uma obediência sem sentido e que não alcança tanto a razão como o coração.

Ah, e essa justiça, aprendi, que ela também é poética. Ela exige sensibilidade, escuta, delicadeza. Por isso escrevo com a linguagem entrelaçada ao coração. Minhas palavras não pretendem ser neutras, porque sei que neutralidade, às vezes, é aliança com a opressão. Ensino com o corpo inteiro: com a voz, com os gestos, com os silêncios. Ensino com raiva quando vejo a injustiça, com ternura quando percebo o medo, com esperança quando sinto o brilho do entendimento nos olhos de quem aprende.

A docência me encontrou quando eu ainda era discente. Na verdade, certamente nunca deixei de ser. Ser docente é, para mim, permanecer aprendiz ou como aprendi de Paulo Freire, é ser dodiscente, ou seja, sempre as duas coisas juntas e misturadas. É manter a humildade diante do desconhecido, é caminhar com os outros e não à frente deles. A cada encontro, eu recomeço. A cada pergunta, me reinvento. Não foram poucas as vezes em que me disseram para ser mais moderado, menos intenso, menos apaixonado. Dizem que eu penso demais, que me importo demais. Talvez seja verdade.

Mas como aceitar o silêncio diante do sofrimento alheio? Como não reagir quando a escola e seus muitos atores e atrizes não acolhem e, pior ainda, excluem (que tristeza!)⁸, quando a política mata, quando a desigualdade grita? A educação para mim é território de insurgência, e o dodiscente deve ser aquele que acende fogueiras (bota fogo no parquinho, como diz a gurizada hoje!), não aquele que se presta apenas a apagar luzes. Para mim, estou convicto que a rebeldia, quando nasce do amor, é uma forma de cuidado e afeto.

Minha trajetória é feita de um sem-fim de encontros. Encontros com livros, com ideias, com pessoas. Encontros que me mudam, que me ferem, que me curam. Conheci mundos que me ampliaram, que me fizeram ver que a realidade é plural e multifacetada, que o saber é rizomático, que a verdade tem múltiplas faces e é escapadiça. Aproximei-me da antropologia para entender os modos diversos de sobreviver; da sociologia para decifrar as estruturas que nos atravessam; da literatura para não perder a capacidade de sonhar; da língua para conseguir des-fascistizar seu poder, ressignificando Barthes. Cada área me deu uma lente, e com todas aprendi a mirar o mundo com mais cuidado.

⁸ Preciso abrir um parêntesis aqui para falar do Douglas, discente da 5ª série do ginásio, como dizíamos naqueles idos. Quando iniciei a docência, muitas vezes o encontrava na praça central do bairro aos domingos à tarde. Eu lendo um livro, como já era de esperar. Ele, vagueando meio sem rumo. Papeávamos e papeávamos até que ele começou a dizer que preferia estar na rua a sua casa, por conta das violências a que a família era submetida. Para minha surpresa, a escola sabia e nada fazia. Um dia, ele foi ameaçado de suspensão na escola e sabendo o que o aguardava, pulou o muro e fugiu. Foi dar uma volta nos trilhos da linha de trem do bairro, buscando reorganizar seus pensamentos e seu futuro. Futuro que nunca chegou. Futuro que foi interrompido por um trem que o atropelou. Alguns começaram a dizer que foi suicídio. Mas, eu acho que já o haviam matado muito, muito antes... em casa e na escola (talvez!?).

Hoje, sou dodiscente⁹. Mas sou, antes de tudo, aquele menino curioso que nunca aceitou o mundo do jeito que ele é¹⁰. Que acreditava que a mudança começa pela escuta, pelo diálogo, pela educação. Sou um corpo em travessia, um pensamento em processo, um afeto em expansão. Levo comigo meus mestres e meus aprendizes, minhas dores e minhas esperanças, meus livros e minhas histórias.

Continuo na educação porque quero que o mundo (ao meu entorno, pelo menos!) seja um pouquinho melhor — mais justo, sensível e plural. Como o poeta¹¹, concordo que “a vida é bonita, é bonita e é bonita”.¹²

Por isso, acredito que a dodiscência é um ofício ético-estético. Ela exige rigor, mas também beleza. Exige teoria, mas também exige poesia. Os encontros no espaço da escola são, para mim, territórios de invenção, de co-criação. Ali, experimentamos futuros, confrontamos saberes, ensaiamos resistências. Ali, o tempo é outro — um tempo do possível, do ainda-não, do talvez, das tentativas. O tempo da esperança. E se há algo que nunca me faltou foi esperança. Não aquela ingênua, mas a esperança ativa, teimosa. A que acredita na potência de cada sujeito. A que vê na educação não apenas uma transmissão de saberes, mas um processo de autonomia radical. A que insiste, insiste e insiste, mesmo quando tudo parece ruir, que o amanhã pode ser diferente.

⁹ Ou melhor dizendo sou um catador de palavras, pois as palavras produzem imagens e emoções para mim; produzem sentido para além de sua etimologia. As palavras carregam uma semântica própria que pode produzir vida e perpetrar a morte como diz o provérbio bíblico: “Morte e vida estão no poder da língua” (Provérbios 18:21). Por essa razão me interessei pelos Estudos de Linguagem. Desejei, e desejo, pensar no uso da palavra para produzir vida!

¹⁰ Por isso, além de catador de palavras, sou “pesquis-a-dor — assim mesmo grafado, pois **pesquisará a dor** alheia, o sofrimento dos que compõem a tessitura social, com o fito de agir profilática, curativa ou até paliativamente, mas nunca esperando para atuação *post mortem* do objeto, do fenômeno sob suas lentes e custódia” (Sá, 2019, p. 21).

¹¹ “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar. A beleza de ser um eterno aprendiz. Ah, meu Deus, eu sei, eu sei. Que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita. É bonita, é bonita e é bonita. Simbora, povo!” — Música: O Que É o Que É? [Gonzaguinha](#)®

¹² Puxa vida, aqui outra memória! Lembrei-me do Robson, discente do segundo grau, como se chamava o ensino médio no início de minha carreira. O Robson foi mais uma perda na morte que nos chocou a todos que atuávamos no período noturno da Escola Estadual Professor Armando Gomes de Araújo, CEIP, como era conhecido nas redondezas, e ficava zona leste da capital paulista. O Robson, chegava na escola e entrava em todas as aulas cantando e fazendo todos cantarem essa música do Gonzaguinha. Como ele era feliz e irradiava gentileza! Mas, um dia, a voz do Robson se calou, foi sufocada pelas águas de uma cachoeira, no retiro da igreja no fim de semana. A escola deixou de ser a mesma para nós. Essa música, antes cantada com alegria, agora embargava nossa voz com muito choro e saudade. Ainda assim, essa música, interpretada pelo Robson, ainda pulsa e ecoa em minha mente e me faz seguir adiante!

Carrego comigo a certeza de que somos seres moventes e movediços. Que estamos sempre em trânsito, em construção, em diálogo. E que a beleza da vida está justamente nisso: em não estarmos prontos, estamos sendo. Em podermos ser outros, em podermos mudar, em podermos recomeçar. Por isso, sigo. Com os livros nas mãos, com os sonhos nos olhos, com os pés no chão da escola e o coração batendo junto com os que lutam. Porque ser dodiscente é, no fundo, continuar sendo aquele menino que perguntava, que lia, que escutava, que sonhava. E que acreditava — e ainda acredita — que a educação pode, sim, transformar o mundo, pelo menos de alguns!

Caramba, terminei esse texto autobiográfico aos prantos! Quantas memórias!

Obrigado Ana Paula, por me convidar para compor contigo neste texto e por me provocar à escrita e por me fazer lembrar o motivo pelo qual ainda estou aqui (*sic*).

Ana Paula e eu, entendemos que, assim como o migrante, o educador carrega ausências. Abandona certezas, revisita suas origens e, em cada novo encontro dodiscente, encontra um lar transitório. Nossa história se entrelaça com a daqueles com quem compartilhamos e construímos o processo de ensinagem-aprendizagem, pois, isso é também contar histórias, atravessar fronteiras e reconstruir-se. Ou seja, a experiência dodiscente é, certamente, uma travessia. Como a escultura de Bruno Catalano, a trajetória do dodiscente também carrega lacunas, espaços de ausência que coexistem com a presença. O ato de co-construir conhecimento é um deslocamento constante entre saberes, vivências e desafios. Algo sempre fica para trás: concepções antigas, certezas inquestionáveis, o próprio tempo que se esvai no percurso. Mas o que se leva adiante? Quais marcas são impressas no caminho?

A educação, assim como a migração, é marcada por ausências, deslocamentos e reinvenções. Um território onde os dodiscentes não apenas recebem conhecimentos, mas são provocados a pensar, questionar e refletir criticamente sobre a realidade que os cerca.

Como nos inspira Freire (2014), a educação é um processo de criação de condições para que todos os envolvidos formulem suas próprias perguntas e se tornem sujeitos de sua trajetória, rompendo com práticas cristalizadas.

Se, como afirma Di Cesare (2020), o migrante é, muitas vezes, invisibilizado e criminalizado, poderíamos pensar que o dodiscente, ao transitar entre os desafios da prática pedagógica, também enfrenta a precarização e a desvalorização de sua atuação. No entanto, o processo educativo ao longo da vida permite aos dodiscentes ressignificar suas experiências e ampliar sua percepção sobre sua própria agência no sistema.

Insubordinação Criativa

D'Ambrosio e Lopes (2015) consideram que a Insubordinação Criativa na ação pedagógica se manifesta quando o dodiscente se atreve a criar e ousar, contrapondo-se a determinadas diretrizes estabelecidas. O termo Insubordinação Criativa surge, assim, da necessidade de subverter regras institucionais para preservar princípios éticos e morais, protegendo as decisões profissionais visando ao melhor interesse de todos.

Nesse sentido, acreditamos que a reflexão crítica dos dodiscentes sobre sua prática e sobre determinadas teorias favorece o desenvolvimento de ações voltadas para uma educação libertadora, autônoma e de qualidade. Essa postura, pedagogicamente insubordinada, contribui para que os dodiscentes se libertem de amarras impostas pelo sistema de ensino, pela rede ou até mesmo por suas próprias crenças. Ao se libertar, passa a adotar um olhar diferenciado sobre metodologias e estratégias que promovem o bem-estar de todos os envolvidos no processo de ensinagem-aprendizagem.

Dentro desse contexto da Insubordinação Criativa e à luz da metáfora presente nas esculturas de Bruno Catalano, é possível refletir sobre o papel dos dodiscentes que, ao se engajarem com a Educação Crítica, exercem formas de deslocamento e resistência dentro do sistema educacional. Como as figuras fragmentadas de Catalano que caminham apesar das ausências, esses dodiscentes transitam entre os espaços da norma e da subversão, assumindo uma postura crítica e ética em favor de uma prática pedagógica mais humana e significativa.

Assim como o migrante carrega consigo lacunas e ressignificações, o dodiscente que adota práticas pedagógicas críticas desafia a estrutura curricular tradicional e os moldes preestabelecidos da educação. Sua ação insubordinada não é meramente um ato de resistência passiva, mas uma forma criativa de reinventar os espaços para construção de coletiva conhecimento, possibilitando que o processo de ensinagem-aprendizagem e a educação sejam instrumentos de leitura de si e do mundo.

A Insubordinação Criativa, nesse contexto, manifesta-se na maneira como esses dodiscentes recusam-se a seguir rigidamente currículos engessados e engessadores ao promover espaços de questionamento. Eles transformam a ensinagem-aprendizagem em uma ferramenta para análise crítica da realidade social, permitindo que todos os que participam do processo compreendam as desigualdades, os padrões e as tendências que os cercam. Tal como o migrante que carrega em sua bagagem um repertório cultural que se mescla ao novo território, os dodiscentes trazem consigo saberes anteriores que, em diálogo com novas concepções, impulsionam mudanças na prática educativa.

A insubordinação não é apenas um ato de desobediência, mas um processo de deslocamento e reconstrução. Os dodiscentes que se engajam nesse movimento questionam os vazios da educação tradicional e os preenchem com práticas inovadoras, que promovem a autonomia de todos e lhes conferem ferramentas para interpretar e posicionar-se criticamente no mundo.

Como os migrantes, esses dodiscentes não estão apenas abandonando um lugar de origem, *i.e.* um modelo de ensino tradicional, mas também criando novos territórios pedagógicos, onde a criatividade e o pensamento crítico superam a imposição de regras imutáveis. Eles constroem espaços de ensinagem-aprendizagem nos quais a educação se torna um instrumento de justiça social, reafirmando o papel da escola como espaço de reflexão e transformação.

Os dodiscentes que promovem o pensar criticamente realizam um movimento de Insubordinação Criativa ao examinar suas práticas e refletir sobre os desafios impostos pelo sistema educacional tradicional. Assim como na jornada do migrante, em que algo precisa ser deixado para trás para que novas possibilidades se abram, esses dodiscentes percebem a necessidade de romper com metodologias engessadas para adotar abordagens mais dialógicas, dialéticas e reflexivas. Isso os leva a repensar os conteúdos curriculares, aproximando-os da realidade da comunidade escolar e possibilitando que eles analisem dados e informações de forma contextualizada.

Para Freire (2014), não se faz educação neutra. O ato de educar é, em sua essência, um ato político, e negar esse posicionamento equivale a sustentar uma lógica falsa. “Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (*op.cit.*, p. 44). A prática educativa, portanto, deve ser vivida em sua dimensão política, originada da interação constante entre reflexão e ação. Para o autor, ambas caminham juntas de forma inseparável: quando uma é sacrificada, a outra também se enfraquece.

Assumir essa não neutralidade política é uma forma de se comprometer com a verdade e com o respeito aos estudantes. No entanto, essa assunção não deve ocorrer de maneira impositiva ou autoritária, mas sim por meio do diálogo, da escuta atenta e do reconhecimento das posições divergentes. O compromisso político do educador, na perspectiva freireana, está diretamente vinculado à ética da escuta e à abertura ao outro.

No campo das ações pedagógicas, Freire nos alerta que não há receitas prontas. As práticas educativas e metodologias não operam de forma idêntica em todos os contextos, justamente por serem intervenções históricas, culturais e políticas. Cada realidade demanda uma leitura sensível e contextualizada. Assim, a prática dodiscente deve ser permanentemente repensada e adaptada às especificidades contemporâneas.

Em relação ao currículo, o autor defende que o processo de ensinagem-aprendizagem não pode se limitar à transmissão de conteúdo. Para Freire, é necessário transcender o conteúdo em si e considerar como ele é apropriado por todos e como se articula com suas vivências. Nas palavras do autor: “[...] por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil” (Freire, 2014, p. 100). Consequentemente, compreendemos que esse processo envolve abordar temas que façam sentido, agregando o necessário saber para a vida. Trata-se de unir o conhecimento formal ao contexto existencial, potencializando a ensinagem-aprendizagem como prática de liberdade.

Nesse sentido, na reflexão sobre suas próprias práticas, os dodiscentes perceberam que questionar e ressignificar suas estratégias é fundamental para estimular o pensamento crítico. Esse processo envolve o reconhecimento das lacunas deixadas por uma educação tradicionalmente voltada à memorização mecânica, e a busca por metodologias que promovam o protagonismo — como projetos interdisciplinares, etc.

Ao se posicionarem dessa forma, esses dodiscentes assumem um papel de transformação e resistência. Eles não apenas implementam abordagens críticas, mas também enfrentam os desafios impostos por currículos engessados, avaliações padronizadas e pela desvalorização histórica dos profissionais da educação. Inspirados pela perspectiva da Insubordinação Criativa, atuam como agentes de mudança: questionando normas, desafiando estruturas e promovendo práticas pedagógicas que ampliam a participação ativa dos dodiscentes na construção do conhecimento e no exercício da cidadania crítica.

No cenário contemporâneo a educação dodiscente assume papel estratégico e inadiável. Refletir sobre os caminhos educativos significa, também, enfrentar a histórica tensão entre teoria e prática. Muitas vezes escutamos que “na prática, a teoria é outra”, como se essas dimensões fossem opostas e inconciliáveis. No entanto, conforme defende Nobre (2004), a teoria, enquanto conjunto de hipóteses e argumentos que nos permite compreender o mundo, deve estar em constante diálogo com a prática, pois é nesse entrelaçamento que se forjam ações pedagógicas transformadoras.

Essa articulação se fortalece quando olhamos para as contribuições de D'Ambrosio (2012), ao afirmar que a sobrevivência e a transcendência constituem a essência do ser humano. Segundo o autor, essa força vital, inscrita no próprio mecanismo genético, impulsiona o ser humano a agir, aprender e transformar. A consciência, nesse processo, atua como motor da ação, mobilizando o saber-fazer e o fazer-sabendo em um movimento contínuo de reconstrução do conhecimento. Assim, a educação dodiscente deve ser compreendida como um processo que se realiza em múltiplas dimensões, e.g. sensorial, intuitiva, emocional e racional, e que demanda uma abordagem transdisciplinar e política, capaz de articular passado, presente e futuro em práticas pedagógicas críticas e situadas.

Prestes (1994) reforça essa perspectiva ao destacar que a articulação entre teoria e prática não deve se limitar a um ciclo técnico-repetitivo, mas precisa estar orientada por um interesse emancipatório. Essa visão crítica convoca os dodiscentes a se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de interrogar os mecanismos sociais que geram opressões e naturalizam desigualdades.

Essa abordagem encontra respaldo na Teoria Crítica, que, segundo Nobre (2004, p. 10), busca “dizer o que é em vista do que não é, mas que pode vir a ser”. Assim, pensar a educação dodiscente sob essa ótica implica compreender o ato pedagógico como espaço de resistência, onde a prática deixa de ser mera reprodução para tornar-se campo de disputa simbólica, política e ética.

Autores como Freitag (2004), Geuss (1988) e Pucci (1994) contribuem com esse debate ao situar a Teoria Crítica como um saber voltado à ação e à transformação, comprometido com a superação das desigualdades estruturais que atravessam a educação. Dessa forma, pensar a educação dodiscente por esse viés é também apostar na construção de práticas pedagógicas que desestabilizem certezas, valorizem as diferenças e ampliem os horizontes de justiça social.

Nessa travessia, a teoria crítica não apenas ilumina o caminho formativo, mas convida a percorrê-lo com intencionalidade, sensibilidade e coragem. Afinal, ensinar é também um gesto de esperança — uma aposta no poder da educação para transformar a realidade daqueles que, por tanto tempo, foram silenciados.

Vamos ficando por aqui

Neste ensaio, procuramos traçar uma analogia entre migração, dodiscência e Insubordinação Criativa, refletindo sobre como o processo de ensinagem-aprendizagem assemelha-se a uma jornada constante de deslocamento, tanto físico quanto epistemológico. Assim como o migrante, que carrega consigo a bagagem de experiências passadas enquanto busca novos horizontes, o dodiscente se encontra em uma contínua travessia entre práticas pedagógicas tradicionais e novas abordagens que desafiem os limites impostos pela educação convencional. A educação, como ato de movimento e transformação, não se resume à transmissão de conteúdos, mas à construção de subjetividades críticas, capazes de questionar e transformar as realidades sociais.

A Insubordinação Criativa, enquanto movimento de resistência, oferece uma abordagem transformadora, na qual a crítica e a subversão das normas pedagógicas estabelecidas se tornam instrumentos poderosos para promover um processo de ensinagem-aprendizagem mais justo, inclusivo e emancipatório.

Em um contexto mais amplo, a reflexão sobre migração e refúgio nos convoca a repensar a educação como um espaço de acolhimento e legitimidade para as narrativas silenciadas, sejam de migrantes, refugiados ou de qualquer sujeito marginalizado. A formação de professores, quando direcionada para uma educação crítica e situada, tem o potencial de romper com as estruturas opressivas, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de suas histórias e do mundo ao seu redor.

Em última análise, ensinar é, mais do que nunca, um gesto de resistência e esperança. Ao adotar práticas pedagógicas que questionam as certezas, abrem caminho para a diversidade e ampliam a compreensão da justiça social, os educadores contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Referências

- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura*, (M. Ávila, E. L. L. Reis & G. R. Gonçalves, Trad.). Editora UFMG.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla.
- Canavêz, F., & Verztman, J. S. (2021). Somos capazes de escutar os desmentidos sociais? *Ayvu: Revista de Psicologia*, 8, 1-21.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiência e investigação narrativa. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, & M. Greene (Orgs.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- D'Ambrosio, U. (2012). *Educação matemática: Da teoria à prática*. Papirus.
- D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação Criativa: Um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 1-17.
- Di Cesare, D. (2020). *Estrangeiros residentes: Uma filosofia da migração*. Áyiné.
- Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Política e educação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Editora Cortez.
- Freitag, B. (2004). *A teoria crítica: Ontem e hoje*. Brasiliense.
- Ferenczi, S. (1934). Reflexões sobre o trauma. In S. Ferenczi (1992b), *Psicanálise IV* (pp. 109-117). Martins Fontes.
- Geuss, R. (1988). *Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt* (B. I. Borges, Trad.). Papirus.
- Han, B-C. (2017). *Sociedade do Cansaço*, (E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Macedo, M. M. K. (2022). A (in)visibilidade do outro: Reflexões sobre refúgio e migração. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e239394. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003239394>
- Nobre, M. (2004). *A teoria crítica*. Zahar.
- Prestes, N. H. (1994). A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In B. Pucci, A. A. S. Zuin, B. C. G. da Costa, N. H. Prestes, N. Ramos-de-Oliveira, W. Market, & W. L. Maar, (Org.). *Teoria Crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. EdUFSCar.
- Pucci, B. (1994). Teoria Crítica e educação. In B. Pucci, A. A. S. Zuin, B. C. G. da Costa, N. H. Prestes, N. Ramos-de-Oliveira, W. Market, & W. L. Maar, (Org.). *Teoria Crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. EdUFSCar.
- Sá, R. L. (2019). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: Por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento* [Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>
- Sá R. L. (2021), Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano, *Práxis Educacional*, 17(47), 1-22. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>
- Sá, R. L. (2024). Horizonte Político-Epistemológico em Pesquisa Social. *Revista Letra Magna*, 20(37), 39-55. <https://doi.org/10.29327/2206789.20.37-4>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Pita, A.P.G.; Sá, R.L. (2026). Fragmentos que caminham: entre migração, do discência e Insubordinação Criativa. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 10-33. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137fragmentos>

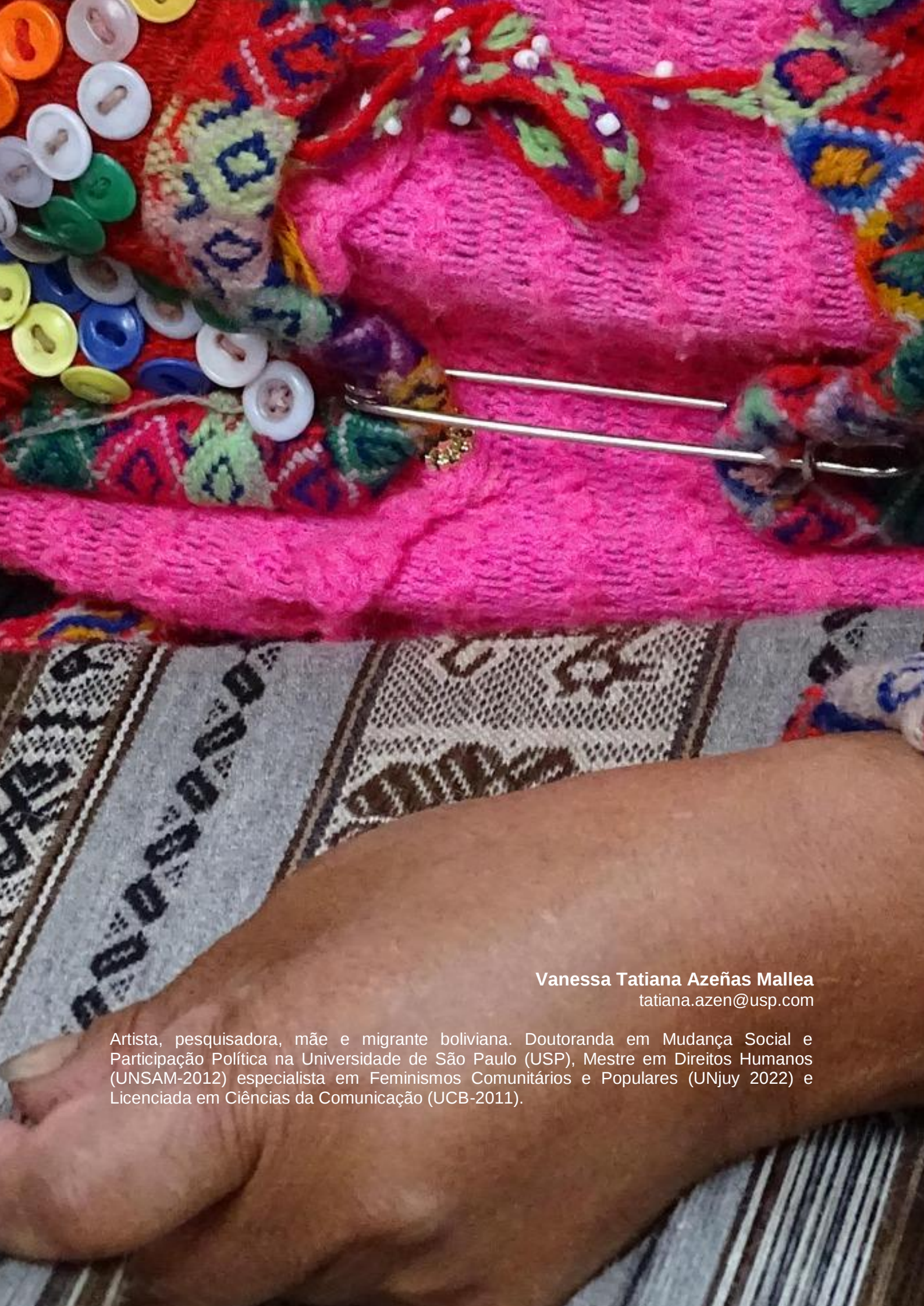
RECEBIDO EM: 03/05/2025
APROVADO EM: 02/10/2025



ARTIGO

**TECENDO MEMÓRIA, PESQUISA E CRIAÇÃO
ARTÍSTICA DE UMA MULHER MÃE MIGRANTE
PARA OUTRAS MULHERES
MÃES MIGRANTES**

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137tecendomemorias>



Vanessa Tatiana Azeñas Mallea
tatiana.azen@usp.com

Artista, pesquisadora, mãe e migrante boliviana. Doutoranda em Mudança Social e Participação Política na Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Direitos Humanos (UNSAM-2012) especialista em Feminismos Comunitários e Populares (UNjuy 2022) e Licenciada em Ciências da Comunicação (UCB-2011).

Tecendo memória, pesquisa e criação artística de uma mulher mãe migrante para outras mulheres mães migrantes

Weaving memory, research, and artistic creation from one migrant mother to other migrant mothers

Tejiendo memorias, investigación y creación artística de una mujer migrante para otras mujeres migrantes

Resumo

Como mulher, migrante, mãe, boliviana, pesquisadora, artista e narradora oral, abordando uma pesquisa doutoral sobre migrações e maternidades procuro conceitos próprios para nominar atravessamentos singulares de um corpo feminino em deslocamento migratório a partir das artes, a memória e a história oral. Nesse sentido, tem histórias autorais que migram comigo e modos híbridos e memoriosos de circular a palavra que me auxiliam para criar espaços de memória, narração oral e arte têxtil entre mulheres migrantes de diversas nacionalidades e ressignificar nossas histórias migrantes desde o olhar da descolonização. Por meio da pesquisa qualitativa radical e a pesquisa baseada em artes percorro a minha pesquisa de doutorado narrando aqui algumas pistas iniciais.

Palavras-chave: narração oral, memória, descolonização, migrações, pesquisa qualitativa radical.

Abstract

As a migrant woman, mother, Bolivian, researcher, artist, and oral storyteller, I explore concepts to articulate the unique embodied experiences of a female body in migratory displacement through arts, memory, and oral history. My research centers on autobiographical narratives that travel with me, employing hybrid and mnemonic modalities of speech to create spaces for collective memory, oral storytelling, and textile art among women of diverse nationalities. This approach aims to decolonize and reframe migratory histories from a decolonial perspective. Through radical qualitative research and arts-based methodologies, I present preliminary insights from my doctoral investigation, emphasizing embodied memory and narrative practices as tools for decolonial epistemologies in migration studies.

Keywords: oral storytelling, memory, decolonization, migrations, radical qualitative research.

Resumén

Como mujer, madre, migrante, boliviana, investigadora, artista y narradora oral, abordando una investigación doctoral sobre migraciones y maternidades, busco conceptos propios para nombrar atravesamientos singulares de un cuerpo femenino en desplazamiento migratorio a partir de las artes, la memoria y la historia oral. En ese sentido, traigo historias autorales que migraron conmigo y modos híbridos y memoriosos de circular la palabra que me ayudan a crear espacios de memoria, narración oral y arte textil entre mujeres migrantes de diversas nacionalidades y resignificar nuestras historias migrantes desde una mirada descolonizadora. Por medio de la investigación cualitativa radical y la Investigación Basada en las Artes recorro mi investigación de doctorado narrando aquí algunas pistas iniciales.

Palabras clave: narración oral, memoria, descolonización, migraciones, investigación cualitativa radical.

Introdução

Esta é a terceira vez que migro, a segunda para o Brasil, mas é a primeira vez como mãe, e isso muda tudo. Já passaram mais de dois anos desde que embarquei nesta viagem migrante e *maternante* que me convocou a partir e, de alguma forma, decidi fazê-lo sem partir-me, migrar sem deixar o meu coração para trás, aproveitar a viagem para atravessar as minhas fronteiras internas, procurar e juntar as minhas partes deixadas para trás, *a-bordá-las*¹³ e, ao mesmo tempo, reintegrá-las para, de alguma forma, estar inteira pela primeira vez após cinco anos como mãe, se é que isso é possível.

Desde então, estou decidida a *volver*... a *volver* à arte de narrar histórias e ao artesanal fazer teatral, voltar a confiar no poder do encontro entre mulheres, voltar a apostar pela arte na academia, encontrar caminhos interdisciplinares, descolonizadores, generosos e vivos que façam eco a estes desejos, encontrar pré-textos e lugares para abordar o artístico de forma humana e contribuir para evidenciar a sua importância face às urgências globais de mais humanidade e de garantia efetiva dos direitos humanos, sobretudo para quem, como eu, é mulher migrante, andina e mãe contando com menos privilégios do que os meus, encontram ainda mais dificuldades em percorrer sua jornada *migrante* de maneira digna.

Por último, assumir minha vocação de inaugurar espaços de encontro em torno de histórias, cumplicidade, aprendizagem coletiva senti-pensante, muitas vezes maternante e política entre mulheres, assumindo meu papel no espaço educativo, artístico e horizontal. Como mulher, mãe, migrante, boliviana, artista e narradora de histórias, formada em comunicação e direitos humanos, pesquisadora e educadora, interpelada pela experiência integral de migrar, cuidar e recriar, no âmbito da minha pesquisa de doutorado no Programa de Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo, questiono-me se os processos artísticos que me permitem digerir a complexidade desse *trajinar*¹⁴ e habitar um *cuerpa/corpa*¹⁵ andina e migrante

¹³ Opto por usar um traço (-) no verbo abordar para falar também do gesto têxtil de *bordar*, uma das várias *metáforas têxteis* que permeiam a minha pesquisa. *A-bordar* é se aproximar das coisas com gestos que possuem tempo, com calma e com alma, com a ponta dos dedos que sabem ver aquelas coisas que com frequência escapam aos olhos e os ouvidos.

¹⁴ Palavra em espanhol que significa caminhar de um lugar a outro carregando ou levando coisas.

em uma cidade marcada pela desigualdade e pelo capitalismo, podem gerar espaços criativos de alteridade também para outras mulheres, mães, migrantes, para que possamos abordar nossos trajetos, memórias, oralidades e *corpas* migrantes, a partir de uma perspectiva descolonizadora como prática viva e solidária. Será possível encontrar essas *grafias* corporais de nossos *trajinares* do migrar? Será possível entendê-las e nomeá-las como *migratografias*?

Baseando-me na Investigação Baseada em Artes (daqui em diante IBA), na Artografia e nas inspirações de autoras latino-americanas pouco conhecidas para o contexto brasileiro, propus-me explorar as conexões entre arte e artesanato a partir da cosmovisão andina e da *Criação Mútua* (Espejo, 2022), assim como conectar a figura das tecelãs andinas pré-coloniais com mulheres migrantes e mães *ch'ixis*¹⁶, buscando *grafias* corporais ou artísticas de um bordado *migratografante*.

Para isso, tenho inaugurado espaços artísticos, educativos e horizontais com mães migrantes latino-americanas e com professoras das redes públicas de São Paulo e Guarulhos, com o objetivo de criar vínculos e estabelecer pontes de diálogo para apoiar as chamadas *exiladas do neoliberalismo*, termo cunhado pela feminista boliviana María Galindo a partir de seu documental de 2005, com o mesmo nome, referindo-se a mulheres migrantes *sul-sul* expulsas de seus países por falta de oportunidades laborais, em busca por melhores condições de vida para os seus, obrigadas a migrar para viver dignamente.

Nesse processo a minha bússola será meu próprio corpo, na dança que me foi possível fazer neste tempo e ao longo desse processo. Um corpo que olha para trás sem medo de se transformar em sal. Um corpo de mulher e mãe em trânsito que carrega consigo o que aprendeu, que usa a arte para habitar-se, que se *a-borda* bordando para percorrer as margens de si mesma, agarrada à arte, às oralidades e à confiança no encontro entre mulheres.

¹⁵ Falar de “cuerpas” não expressa uma mera mudança de palavra, de “corpo” para “corpa”. Esse jogo de palavras traz um significado e tem como objetivo incomodar, causar ruído a partir de sua própria grafia. Corpa é um corpo que resiste, falando por novos sentidos feministas e emancipatórios, como explica a argentina Bárbara Bilbao em seu livro “El cuerpo como trinchera” (Bilbao, 2020).

¹⁶ Palavra em *aimara* que se traduz como misturado, gris, *justaposto*, termo recuperado e encorpado pela socióloga Boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2020).

Para começar: um conto que migrou comigo

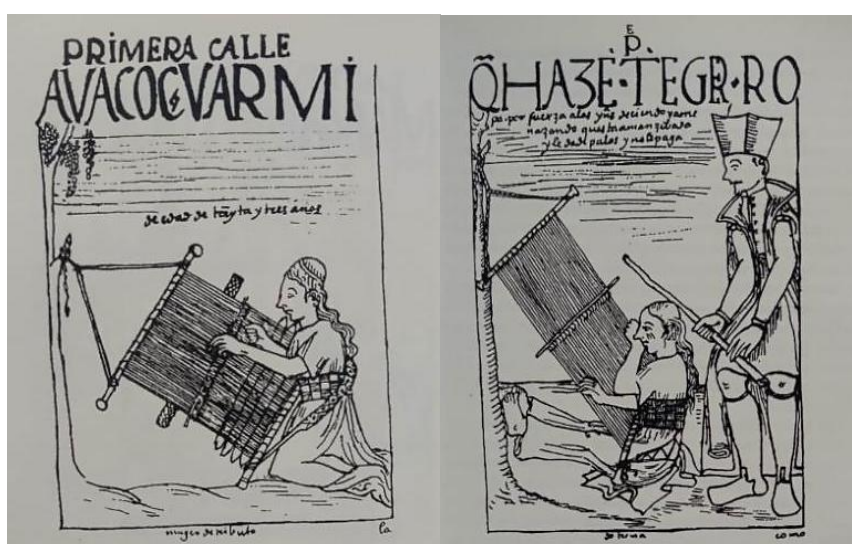
Abrir as malas depois de migrar é um ritual que podemos retrasar por anos, *para bien y para mal*. A menudo, quando preciso de algum artefato para *trajinar* algum trecho do caminho volto para mala da memória e, para minha surpresa, muitas das coisas que eu pensei ter deixado atrás aparecem subitamente, empacotados em papel jornal ou dobrado dentro de algum livro, algumas coisas. Etimologicamente, a palavra Pesquisar vem da pala(v)bra latina *perquirere*, onde *Per* significa completamente e *Quaere* significa "perguntar" ou "indagar, significando assim perguntar com profundidade ou com veemência, procurar com perseverança. Quando me vi frente a essas perguntas de pesquisa que honravam a etimologia da palavra, revirei na memória e achei um conto que tinha escrito e contado alguns anos atrás, um conto que, mesmo sem eu saber, tinha migrado comigo *acurrucadito* lá no fundo da minha mala.

Existe um aforismo aimará recuperado pela socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2018) que me acompanha e guia neste caminho: "*Quipnayra uñtasis sarnaqapxañani*", que pode ser traduzido como: olhando para trás e para frente, podemos caminhar no presente e no futuro.

Somente a memória nos faz caminhar; o futuro é incerto. Neste tear que me permito inventar. O novelo da memória serve para voltar e retomar o que sei e o que acredito acerca das figuras das tecelãs seculares andinas.

Nesta narrativa, compartilharei algumas reflexões iniciais desse primeiro processo criativo, em torno de um conto autoral que chamei de *La Abuela Plata*, um conto que migrou comigo e que assim como eu mudou com esse atravessar. Em *La Abuela Plata* me permiti evocar poeticamente as figuras das tecelãs andinas e a formação das *panakas*, estas últimas entendidas como grupos de mulheres pré-coloniais andinas formados por laços de afinidade e descendência matrilinear, como nos explica Silvia Rivera Cusicanqui (2015).

Quando falo das tecelãs andinas, por um lado, penso nas figuras e gravuras do cronista da colonização Waman Poma de Ayala (1612-15), analisados por Rivera Cusicanqui (2018, 2020), onde as tecelãs aparecem como símbolo de prestígio e reconhecimento. É por elas que entendo as tecelãs andinas em sua potência de crítica profunda à exploração laboral, mas também como uma ofensa moral e um atentado contra a dignidade humana, fruto da ruptura e da violência abissal produzidas pela colonização (Rivera, 2018).



Figuras 1 e 2 – Gravuras das tecelãs na crônica de Waman Poma de Ayala (1612-15), uma dentro do contexto de prestígio onde diz *Awacoc warmi* ou mulher tecelã citada por Silvia Rivera Cusicanqui (2018, p.216) com a seguinte aclaração: “*el prestigio de la tejedora, el goce en el Trabajo delicado del textil*”. Em contraste com a outra figura onde se lê: Padre que faz tecer roupa por força as índias dizendo e ameaçando que está amancebada e lhe dá com pão e não paga, Doutrina. Na aclaração de Rivera (Ibid, pág. 2017) diz: “*Tristeza y lágrimas en el Trabajo, la maquila colonial u obraje*”.

Assim, podemos entender que as tecelãs assumem a tarefa de tecer não apenas as roupas, mas também as memórias e o próprio tecido social. Por outro lado, penso na minha mãe, nas minhas avós, na babá da minha mãe, que foi minha melhor avó, e nas suas mães e avós. Algumas vezes, nos meus sonhos, vejo-as tecendo.

La Abuela Plata é uma tecelã secular que tecia dia e noite, com seus próprios cabelos prateados, o mundo e os destinos das coisas e dos seres vivos. A história abrange a invasão dos povos do *Abya Yala*, o tecido e a oralidade como espaços de resistência frente ao desmantelamento da vida provocado pelo capital.



Figura 3 - captura de tela do registro da primeira versão do conto *La Abuela Plata* na plataforma Youtube e o QRcode para o link, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5-rFEcLcieA&t=299>

Este conto foi criado inicialmente em 2019 durante os conflitos sociais que enfrentamos na Bolívia e foi pensado para ajudar a reconstruir o tecido social em um coletivo de economia solidária do qual fazia parte: *el Q'epi del trueque*. No entanto, o conto volta a mim em 2022, quando migro pela terceira vez, sofrendo modificações e passando a narrar agora sobre a mobilidade andina contemporânea, a busca pela esperança e a força que nos permita continuar apostando no nosso tecido social. Nesta segunda versão do conto, veremos a *La Abuela Plata* pelas ruas de São Paulo, cantando baixinho e tecendo algo bonito, algo que aquece, algo para alimentar a esperança.



Figura 4 - captura de tela do registro da segunda versão do conto *La Abuela Plata* apresentado no marco do Seminário Internacional Mediação Cultural em Pauta do Instituto Arte na Escola na plataforma Youtube e o QRcode para o link, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rDna0kbwwjU&t=645s>

Os fios que teceram o conto

A minha pesquisa é uma Pesquisa Baseada nas Artes (IBA), uma possibilidade desenvolvida por pesquisadores como Barone e Eisner (2012), que nos permite aproximar ou dialogar com a arte a partir das possibilidades que ela mesma (e somente ela) nos oferece, para fazer uso das infinitas possibilidades e potências da arte para expressar significados na investigação. Assim, o potencial das pesquisas radicalmente qualitativas nos coloca diante de perguntas essenciais para que possamos circular nossos próprios percursos: [como] pensamos e [como] queremos pensar, como explica Marília Velardi (2018), questões que se imbricam com aspectos axiológicos, ontológicos e epistemológicos para situarmos em tantos artistas, pesquisadores e pessoas, desde nossas formas de ver o mundo, os nossos valores, e nossos modos de conhecer e gerar conhecimento, entendendo a arte não só como resultado e sim, também, como processo, forma, dispositivo, razão mobilizante, modo de ver e/ou jeito de transitar pelo mundo.

Nesse sentido, aqui compartilho o processo desse conto como uma primeira criação de pesquisa, uma narrativa que migrou comigo e que tomou, assim como eu, uma nova forma para habitar um novo espaço-tempo, *pacha* em aimará. As formas artesanais desse processo criativo estão relacionadas ao meu próprio caminhar.

Esse caminhar que entendo por meio da palavra aimará: *sarnaqaña*, que significa tanto caminhar quanto uma metáfora de viver. Rivera (2018) lê a figura do *Índio astrólogo poeta que sabe* como uma figura alegórica, um caminhante, filósofo e cientista assim como agricultor que sabe semear comida. Rivera nos convida a entender as implicações epistemológicas das interpretações aimarás das relações entre mundo, vida humana, seres vivos ou não vivos (Pág. 209-210).



Figura 5 - Bordado próprio. *Indio Astrólogo Poeta* de Waman Poma junto a grãos de milho e folhas de coca durante uma oficina sobre o direito a migrar dirigida a professoras. Fuente: acervo personal.

O conto da tecelã secular que migrou comigo também me ajuda a sobrevoar o caminho percorrido, recolher os pedaços e assim poder continuar tecendo. Sou guiada por um jogo de olhares que migram, desde os conceitos até as evocações poéticas, da criação da narrativa ao que ela é e será capaz de criar, uma vez encorpada como sujeito vivo.

Ao criar e contar o conto em sua segunda forma, evoco e reforço alguns conceitos que já estavam presentes antes de saber que migraríamos juntos. Ao mesmo tempo, outras ideias me acompanham, que ganharam mais sentido do outro lado da fronteira.

A primeira: a tridimensionalidade dos tecidos, onde Denise Arnold e Elvira Espejo (2013) nos dizem que o tecido para os povos andinos faz parte do próprio corpo da Tecelã e da comunidade. Elas nos falam de um tecido que é, ao mesmo tempo, objeto, sujeito e corpo, sendo assim parte integral das relações da comunidade. Para as comunidades andinas, o têxtil chega a ser um ser vivo! impregnado de vida e memória social de sua comunidade, ligado a uma família e a uma linhagem. Diante disso, pergunto: quanta magia existe nas mãos das avós tecedeiras para “parir” essas criaturas têxteis?

Também trago comigo o *Yanak Uywaña* em aimará ou Criação mútua das artes, também das mãos de Elvira Espejo (2020). Elvira compartilha conosco a lógica da criação dos tecidos nos Andes, sabedoria que se mantém até hoje nas comunidades. Uma prática de tecer que entende a importância da comunidade, das matérias-primas, dos seres vivos de onde se obtém a lã, das plantas e minerais usados para os tingimentos e da própria terra. *Crianza Mutua* é, portanto, um exercício de respeito máximo mútuo, onde sentimentos e pensamentos, assim como os têxteis, são criados coletivamente com a sensibilidade dos corpos, corpos não divididos entre intelecto e sentimento: de repente, é possível pensar com os dedos, ver com os pés, ler ou raciocinar com a sensibilidade do corpo, um senti-pensar compartilhado, em constante auto-reflexão.

O conto de *La Abuela Plata* também toma da fonte de *Quipnayra uñtasis sarnaqapxañani*¹⁷ (Rivera, 2018). Este aforismo aimará nos fala da ciclicidade do tempo e nos presenteia com uma metáfora ancestral para a memória e o presente. A avó prata tece as coisas mais lindas do mundo, faz um exercício de memória longa e, com base nela, cria e continua criando o mundo. Ela cria o presente-futuro porque sabe ver bem o passado. E isso é o que ela quer nos ensinar: como mulheres migrantes andinas, podemos olhar para o nosso passado, recuperar as fibras invisíveis de nossas *ancestras*, reconhecer a ferida colonial, aquilo que foi rompido e não pode ser reparado, mas que a ferida nos faz sobreviventes. Sentir nossos corpos andinos, encontrar nossas *panakas*, palavra em aimará que faz referência a um grupo de mulheres pré-coloniais formado por laços de sororidade e afinidade mais que de descendência. (Rivera, 1997).

Por último, *chixinakax utxiwa* (Rivera, 2010), como entidades *ch'ixis*, são poderosas por serem indeterminadas. Sua potência está em saber habitar entre dois mundos, entre lugares como as mulheres migrantes e as mulheres pré-coloniais andinas, que apostam na mistura como horizonte e possibilidade frente à irrupção colonial.

¹⁷ Pode ser traduzido como: olhando para trás e para frente, podemos caminhar no presente e no futuro.

Todos esses conceitos, transformados em metáforas, me auxiliam a entender melhor e a metaforizar esse conto que migrou comigo, com o desejo de que seja um despertador, um ponto de alavanca para os processos migratórios que abordo e abordarei, sobretudo com mulheres mães migrantes e com professores das redes públicas, para tratar do direito de migrar e viver com dignidade.

Por um potencial epistemológico do tecido

O potencial político e epistemológico secular das tecelãs nos segue e nos alcança até hoje, lembrando-nos do ponto central da vida, que se pensa a partir da forma que ela toma enquanto é feita, na feitura que é tecer com os fios das palavras, dos afetos, das aprendizagens. As tecelãs andinas são educadoras orais e táteis de sua sabedoria, elas sabem ver com a ponta dos dedos, sabem colocar *ajayu* (alma) nas coisas, sabem cuidar da alma, sabem escutar com o *chuyma*¹⁸, sabem dar conselhos àquelas que se sentam ao lado dela, sabem cantar baixinho, alimentando a esperança na vida. Elas sabem resistir, sabem tocar a vida, falam entre si, compartilham as coisas, não se desamparam. São as tecelãs que nos encarnam quando fazemos *panaka*¹⁹, quando longe de nossa terra fazemos tecido com outras iguais a nós.

Seu potencial epistêmico nos abraça neste mesmo momento, enquanto escrevo esse texto e enquanto você o lê. Ela também nos ensina a tecer nossos cabelos com as outras, as diferentes, as pessoas que, mesmo não migrantes, se somam à luta para que a dignidade não se perca por entrar de um lado ou de outro de uma fronteira.

¹⁸ Palavra em aimara que significa coração, pulmão e fígado, referindo-se a fazer as coisas com amor e com presença, a fazer as coisas com as entranhas ou coisas entranháveis.

¹⁹ Palavra em aimara entendida como uma organização pré-colonial de mulheres andinas, formada pelos laços de sororidade e afinidade e não assim de descendência.

Tenho mostrado essa história em diversos espaços de oficinas em alguns lugares contada presencialmente ou por meio do registro audiovisual aqui disponibilizado. Os intercâmbios que esse primeiro encontro suscitou têm sido *esperançantes* no sentido do esperar do Paulo Freire. Deixarei registrado aqui o que aconteceu em uma das sessões do grupo de pesquisa de arte e corpo ECOAR USP, do qual faço parte, em uma sessão que denominamos *Pensar Juntas*.

Em maio de 2025, realizamos uma sessão na qual compartilhei meu “território de pesquisa” com as companheiras do grupo. Organizei a sessão em torno do conto, como primeira produção artística do processo de pesquisa. Partindo do trecho do conto “se alguma vez a virem na rua, não hesitem em sentar ao seu lado e oferecer seus cabelos para que a avó possa tecer algo bonito, algo que alimente a alma”, propus às pesquisadoras presentes que pensassem no cabelo como uma metáfora de nossos senti-pensares e escrevessem ou grafassem o “cabelo” que gostariam de oferecer à avó Plata. Após a escrita, pedi que pudesse prender o cabelo grafiado a um enorme cordão umbilical, que meu filho, agora com 7 anos, teceu com lã vermelha e que estava no meio da sala, as tecelãs *se fizeram presentes*.



Figura 6 – Sessão *Pensar juntas* do Grupo de pesquisa em Corpo e Arte: Ecoar da USP. Fuente: acervo personal.

No outro dia sonhei com uma delas. Nos meus sonhos, a *awichita*²⁰ me mostrava o céu estrelado do altiplano, e me lembrava que para os antigos povos andinos, algumas constelações eram formadas não pelas estrelas, mas pelos bolsões negros ou buracos... eram chamadas as constelações escuras. A *awicha* me disse que era assim que eu devia escrever. Escrever com os vazios, escrever sobre eles. Quando acordei, soube que tinha sonhado com a la abuela plata, ela está me pedindo para juntar tudo o que aprendi com o fio da palavra e fazer um canto à memória. Mas essa é outra história que, aos poucos, também está se transformando em conto, em pessoa, em parte deste *sarnaqaña*²¹ pesquisante.

Referências

- Arnold, D. e Espejo, E. (2013). El textil tridimensional: la naturaleza del tejido como objeto y como sujeto. Fundación Albó, Fundación Interamericana e Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Barone, T. e Eisner, E.W. (2012). Arts based research, Sage, Nueva York.
- Bilbao, B. (2020). El cuerpo como trinchera : experiencias contrainformacionales y modos de configurar la resistencia desde la práctica política del feminismo argentino - 1a ed . - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital.
- Espejo, E. (2022). Yanak uywaña: la crianza mutua de las artes. PCP.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (1997). Las mujeres y la estructura de poder en los andes. De la etnohistoria a la política. *Revista escarmenar. Volume.1(n.2)*, p.16-25, 19.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). Sociología de la imagen. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2020). Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.
- Velardi, M. (2022). Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, [S. l.], v. 9, (n. 1). DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2018v9n1.40646. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/40646>. Acesso em: 18 nov. 2022.

²⁰ Avó em aimará.

²¹ Verbo em aimara que significa tanto caminhar quanto uma metáfora de viver. (Rivera Cusicanqui, 2018)

COMO CITAR ESSE TEXTO

Mallea, V.T.A. (2026). Tecendo memória, pesquisa e criação artística de uma mulher mãe migrante para outras mulheres mães migrantes. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 34-49.
<https://dx.doi.org/10.59068/24476137tecendomemorias>

RECEBIDO EM:11/05/2025
APROVADO EM: 26/08/2025

ARTIGO

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS REFUGIADOS VENEZUELANOS NA ESCOLA TREZE DE SETEMBRO

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137escolarizacaodejovensrefugiados>

Imagem gerada usando o prompt "Uma imagem de sala de aula de uma escola pública brasileira", por Gemini, 2025

Sandra Milena Palomino Ortiz
sandra.palomino@ifrr.edu.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Membro dos grupos de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, Subjetividade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE-UFPA) e Fronteiras e Alteridades (UFRR). Professora de Espanhol do Instituto Federal de Roraima, campus Bonfim.

Escolarização de Jovens Refugiados Venezuelanos na Escola Treze de setembro

Schooling of Young Venezuelan Refugees at Treze de Setembro School

Escolarización de Jóvenes Refugiados Venezolanos en la Escuela Treze de Setembro

Resumo

Este artigo apresenta uma análise das representações sociais de jovens refugiados venezuelanos sobre seus processos de escolarização na Escola Estadual Treze de Setembro, em Boa Vista-RR. Com base na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003; Jodelet, 2005), a investigação de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, contou com a participação de 31 estudantes refugiados, com idades entre 15 e 18 anos, matriculados no Ensino Médio. Os dados foram obtidos por meio de questionários e grupos focais. Os resultados evidenciam sentimentos ambivalentes, nos quais a gratidão pelo acesso à educação convive com desafios linguísticos, culturais e emocionais. As barreiras com a língua portuguesa, episódios de discriminação e as dificuldades de adaptação cultural emergem como aspectos centrais. O estudo destaca a urgência de políticas públicas voltadas à formação docente para a mediação intercultural e a implementação de ações pedagógicas que reconheçam a singularidade das juventudes refugiadas.

Palavras-chave: Representações sociais. Refugiados. Escolarização. Juventudes. Migração forçada.

Abstract

This article presents an analysis of the social representations of young Venezuelan refugees regarding their schooling processes at Treze de Setembro State School in Boa Vista-RR, Brazil. Grounded in the Theory of Social Representations (Moscovici, 2003; Jodelet, 2005), the research adopted a qualitative, case study approach, involving 31 refugee students aged 15 to 18 enrolled in high school. Data collection included questionnaires and focus groups. The findings reveal ambivalent feelings, where gratitude for access to education coexists with linguistic, cultural, and emotional challenges. Portuguese language barriers, episodes of discrimination, and cultural adaptation difficulties emerge as key aspects. The study underscores the urgency of public policies aimed at teacher training for intercultural mediation and the implementation of pedagogical actions that recognize the uniqueness of refugee youth.

Key-words: Social Representations. Refugees. Schooling. Youth. Forced Migration.

Resumen

Este artículo presenta un análisis de las representaciones sociales de jóvenes refugiados venezolanos sobre sus procesos de escolarización en la Escuela Estatal Treze de Setembro, en Boa Vista-RR, Brasil. Basado en la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2003; Jodelet, 2005), la investigación adoptó un enfoque cualitativo, tipo estudio de caso, con la participación de 31 estudiantes refugiados de entre 15 y 18 años, matriculados en la enseñanza secundaria. La recolección de datos incluyó cuestionarios y grupos focales. Los resultados evidencian sentimientos ambivalentes, donde la gratitud por el acceso a la educación convive con desafíos lingüísticos, culturales y emocionales. Las barreras con el idioma portugués, episodios de discriminación y las dificultades de adaptación cultural emergen como aspectos centrales. El estudio destaca la urgencia de políticas públicas dirigidas a la formación docente para la mediación intercultural y la implementación de acciones pedagógicas que reconozcan la singularidad de las juventudes refugiadas.

Palabras-clave: Representaciones sociales. Refugiados. Escolarización. Juventudes. Migración forzada.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem testemunhado um expressivo aumento nos fluxos migratórios internacionais, especialmente em razão de crises humanitárias, políticas e econômicas que assolam países vizinhos da América do Sul, como a Venezuela. A partir de 2015, a intensificação da migração forçada de cidadãos venezuelanos para o Brasil tornou-se um fenômeno de relevância nacional, provocando impactos significativos nas políticas públicas e nas dinâmicas sociais das regiões de acolhimento, com destaque para o estado de Roraima (Silva, 2020; ACNUR, 2022).

Boa Vista, capital de Roraima, tornou-se o principal destino para milhares de refugiados venezuelanos em busca de proteção internacional e melhores condições de vida. Dados do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) e da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) indicam que, entre 2015 e 2023, mais de 100 mil venezuelanos passaram a residir no estado, muitos deles em situação de extrema vulnerabilidade social (Brasil, 2019; ACNUR, 2022).

Nesse contexto, as escolas públicas estaduais de Boa Vista, como a Escola Estadual Treze de Setembro, foram diretamente afetadas por esse processo migratório. O aumento expressivo no número de matrículas de estudantes refugiados gerou desafios inéditos para a gestão escolar, os professores e os próprios estudantes brasileiros. Entre as principais dificuldades destacam-se as barreiras linguísticas, as tensões culturais, os episódios de discriminação e a necessidade urgente de políticas pedagógicas voltadas à inclusão (Gritti, 2017; Nascimento, 2013).

A experiência de escolarização desses jovens refugiados é atravessada por processos complexos de desterritorialização e reterritorialização identitária (Deleuze & Guattari, 1997; Hall, 2001). Deixar seu país de origem, sua língua, seus vínculos sociais e culturais, e ser inserido em um sistema escolar estrangeiro, envolve não apenas uma adaptação curricular, mas, sobretudo, uma reconfiguração de sentidos e significados sobre si mesmos, sobre a escola e sobre o futuro.

Para compreender essas dinâmicas subjetivas e socioculturais, este estudo adota como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Moscovici (1978, 2003) e ampliada por autores como Jodelet (2005, 2011) e Jovchelovitch (2008). A TRS permite analisar como esses jovens constroem, compartilham e ressignificam suas experiências escolares no Brasil, revelando os processos de ancoragem e objetivação que estruturam suas percepções sobre a escolarização.

Além da abordagem teórica das representações sociais, esta pesquisa dialoga com o campo dos estudos sobre educação inclusiva em contextos de migração forçada (Silva, 2020; Gritti, 2017), incorporando também reflexões sobre políticas educacionais, identidade cultural e os direitos humanos no contexto da educação pública brasileira.

Ao delimitar o foco na Escola Estadual Treze de Setembro, a presente investigação busca contribuir com a produção de conhecimento sobre as experiências escolares de jovens refugiados em contextos de acolhimento emergencial, propondo análises que subsidiem práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e interculturais.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com método de estudo de caso, este artigo pretende compreender as representações sociais que esses jovens constroem sobre sua trajetória escolar em Boa Vista-RR, bem como as implicações dessas representações em seus processos de pertencimento e construção identitária.

Assim, este trabalho busca responder à seguinte questão central: Quais são as representações sociais de jovens refugiados venezuelanos sobre seus processos de escolarização na Escola Estadual Treze de Setembro e quais são as implicações identitárias e culturais decorrentes dessa experiência?

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo central analisar as representações sociais de jovens refugiados venezuelanos acerca dos seus processos de escolarização na Escola Estadual Treze de Setembro, bem como refletir sobre as implicações identitárias e culturais decorrentes dessa experiência. Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes; identificar os principais desafios enfrentados na trajetória escolar; compreender as estratégias de enfrentamento desenvolvidas; analisar as representações construídas sobre a escola, os professores e os colegas; e, por fim, discutir as implicações dessas representações na construção de suas identidades culturais.

Método

A escolha metodológica que orientou este estudo foi de natureza qualitativa, com delineamento de estudo de caso, conforme proposto por Yin (2001). Essa abordagem mostrou-se a mais adequada para apreender a complexidade das experiências vividas pelos jovens refugiados no ambiente escolar, considerando as especificidades do contexto sociocultural e educativo da Escola Estadual Treze de Setembro. A metodologia qualitativa permitiu captar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória escolar, privilegiando a escuta sensível e a valorização das narrativas individuais e coletivas.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, bem como a realização de grupos focais com 31 estudantes refugiados venezuelanos com idades entre 15 e 18 anos, todos matriculados no Ensino Médio. Além disso, foram realizadas conversas informais com professores e membros da equipe gestora da escola, o que proporcionou uma compreensão mais aprofundada do cotidiano escolar desses jovens. O tratamento dos dados foi orientado pela análise temática, segundo os princípios metodológicos de Braun e Clarke (2006), o que possibilitou a identificação de categorias significativas emergentes das falas dos participantes.

O processo analítico, segundo Braun e Clarke (2006), desenvolve-se na busca de temáticas centrais que representam as imagens ideativas sobre o objeto social e comparecem no discurso de sujeitos pertencentes a grupos em investigação. Nesse sentido, realiza-se o registro dos discursos seguido da leitura em busca das temáticas centralizadoras e respectivos sentidos atribuídos a cada uma delas.

Para tanto, após o registro das informações, colhidas junto aos participantes da investigação em tela, realizou-se os agrupamentos destas pelas unidades semânticas (objetivações e ancoragens), seguida da elaboração de respectivas temáticas que representam a ideia central de cada agrupamento

A partir das objetivações como “adaptação ao contexto brasileiro”, “adaptação ao processo de escolarização”, “adaptação à cultura”, “adaptação à convivência e socialização” e “estabilidade emocional”, identificou-se que os/as jovens alunos/as refugiados/as constroem significados que revelam tensões entre a preservação das suas culturas de origem e a necessidade de adaptação ao novo contexto brasileiro.

As ancoragens observadas – como o aprendizado dos símbolos nacionais, as condições de moradia, as festividades escolares, as barreiras linguísticas, os sentimentos de saudade, ansiedade e resistência – evidenciam que a escolarização não se dá de forma linear ou uniforme. Ao contrário, a escolarização é vivenciada por esses/as jovens alunos/as refugiados/as de maneira fragmentada, ‘atravessada’ por conflitos subjetivos e a escola é representada por esses/as jovens alunos/as simultaneamente, como espaço de oportunidades e de desafios, contudo, essa escola é marcada por práticas ainda insuficientes para acolher, de forma efetiva e intercultural, as singularidades dos/as sujeitos/as em situação de refúgio.

Ao realizar essa investigação, pretende-se não apenas contribuir para o campo acadêmico da Educação e das Ciências Sociais, mas também oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural nas escolas brasileiras.

Fundamentação Teórica

A compreensão dos processos de escolarização vivenciados por jovens refugiados exige uma abordagem que articule dimensões psicossociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Moscovici (1978, 2003), oferece um referencial conceitual robusto para a análise das construções simbólicas que orientam as percepções e as práticas desses sujeitos no espaço escolar.

Para Moscovici (2003), as representações sociais constituem formas de saber socialmente construídas, compartilhadas e mobilizadas pelos indivíduos em seu cotidiano. Elas exercem um papel estruturante na interpretação da realidade, funcionando como sistemas de referência que orientam comportamentos e relações sociais. Jodelet (2005), ao aprofundar os estudos sobre a TRS, enfatiza que tais representações são historicamente situadas e resultam de processos de comunicação e interação social, expressando as ancoragens culturais e as objetivações que os sujeitos realizam para dar sentido às suas experiências.

No campo educacional, a TRS permite analisar como os jovens refugiados elaboram significados sobre a escola, os professores, os colegas e os processos de aprendizagem, à luz de suas vivências migratórias e de sua bagagem cultural. Como destaca Jovchelovitch (2008), as representações sociais são atravessadas por relações de poder e por contextos de desigualdade, o que é particularmente relevante quando se trata de populações em situação de refúgio.

A condição de refugiado, conforme define o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), caracteriza-se por um deslocamento forçado em decorrência de perseguições, conflitos armados, violência generalizada ou violações de direitos humanos (ACNUR, 2022). No caso dos jovens venezuelanos em Boa Vista-RR, a migração forçada provocou um processo profundo de desterritorialização, entendido como a ruptura de vínculos sociais, culturais e afetivos com o país de origem. Para Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização implica não apenas deslocamentos físicos, mas também simbólicos, exigindo dos sujeitos um esforço de reconstrução identitária no novo território.

Esse processo de reterritorialização, por sua vez, envolve a reelaboração de vínculos e a construção de novas formas de pertencimento, muitas vezes mediadas pela escola. Conforme Hall (2001), as identidades em contextos pós-modernos e migratórios são híbridas, inacabadas e sujeitas a constantes deslocamentos e reelaborações. No caso dos jovens refugiados, as experiências escolares configuram-se como espaços fundamentais para essa reconstrução identitária, embora permeadas por tensões entre a cultura de origem e a cultura do país de acolhimento.

A escolarização, nesse contexto, não se limita ao acesso formal ao ensino, mas envolve a construção de sentidos sobre o aprender, o pertencer e o ser reconhecido no novo espaço social. Gritti (2017) e Silva (2020) apontam que as escolas que recebem alunos refugiados enfrentam desafios relacionados ao preparo dos docentes, à ausência de políticas públicas específicas e à reprodução de práticas excludentes que desconsideram a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Dessa forma, compreender as representações sociais de jovens refugiados sobre seus processos de escolarização demanda não apenas uma análise psicossocial, mas também uma leitura crítica das condições institucionais, culturais e políticas que permeiam o acolhimento escolar desses sujeitos. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre as barreiras e os potenciais que o contexto escolar oferece para a construção de identidades mais plurais, inclusivas e socialmente reconhecidas.

Resultados e Discussão

A análise dos dados coletados na Escola Estadual Treze de Setembro evidencia a complexidade das experiências escolares vivenciadas pelos jovens refugiados venezuelanos, cujas representações sociais revelam ambivalências, tensões e estratégias de ressignificação identitária. Em ordem gradativa os educandos apresentam mais dificuldades nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

No contexto em que esses/as alunos/as vivem, a socialização revela-se como um espaço ambíguo, marcado pela coexistência entre a formalidade das interações e a persistência de barreiras sociais invisíveis. Embora os/as jovens alunos/as refugiados/as compartilhem espaços físicos com os/as colegas brasileiros/as nas atividades escolares, a construção de vínculos afetivos permanece restrita, em grande parte, ao grupo venezuelano. Esse fenômeno de segregação tácita pode ser interpretado como uma estratégia de autoproteção, onde os/as jovens alunos/as refugiados/as buscam em seus pares um sentido de pertencimento e segurança, e, portanto, reproduzem, as dinâmicas de convivência de suas comunidades de origem.

Perfil Sociodemográfico e Condições de Vida

Conforme o PPP da escola, em 2023, 80% (oitenta por cento) dos alunos atendidos na escola Treze de setembro eram estrangeiros (venezuelanos) provenientes de famílias em condições socioeconômicas diversificadas.

O perfil dos participantes aponta uma predominância de adolescentes entre 15 e 18 anos, com concentração significativa de estudantes que residem em Boa Vista há três a cinco anos. A trajetória migratória desses jovens evidencia um processo de estabilização progressiva. Destaca-se que apenas sete alunos ainda residiam em abrigos temporários no momento da pesquisa, enquanto os demais já haviam migrado para outras formas de moradia, como aluguel social ou coabitação com familiares e conhecidos.

Essa transição espacial, da condição de abrigo para a inserção em bairros urbanos, pode ser interpretada como uma etapa do processo de reterritorialização (Deleuze & Guattari, 1997), na qual os jovens e suas famílias buscam recriar vínculos territoriais e sociais na cidade de acolhimento. Esse movimento de fixação territorial revela não apenas um deslocamento físico, mas também um esforço de reorganização simbólica da vida cotidiana, com implicações diretas na forma como os estudantes se posicionam no ambiente escolar.

Segundo Hall (2001), as identidades contemporâneas, especialmente em contextos migratórios, são marcadas por deslocamentos contínuos e pela necessidade de negociar múltiplas pertenças culturais. No caso dos alunos da Escola Treze de setembro, os dados sugerem um movimento de reconstrução identitária atravessado por vulnerabilidades socioeconômicas, mas também por estratégias de adaptação ao novo território.

Barreiras Linguísticas e Processos de Ancoragem Cultural

Língua portuguesa desponta como uma das barreiras mais significativas ao processo de inclusão escolar. Onze alunos relataram enfrentar dificuldades com o idioma, o que afeta diretamente a compreensão dos conteúdos escolares, a participação em sala de aula e a interação com os colegas brasileiros. Tal realidade reafirma a centralidade da linguagem como mediadora do processo educativo, conforme destacado por Vygotsky (1998).

Além disso, nove estudantes relataram restringir o uso da língua materna ao ambiente doméstico, evitando falar espanhol na escola por receio de sofrer discriminação ou por desejo de acelerar o processo de assimilação linguística. Esse comportamento pode ser compreendido à luz do conceito de autorregulação identitária, no qual os sujeitos fazem escolhas linguísticas estratégicas para minimizar conflitos sociais e ampliar suas oportunidades de integração (Gritti, 2017).

Do ponto de vista das representações sociais, evidencia-se um processo de ancoragem (Moscovici, 2003), em que os estudantes tentam integrar as novas referências culturais e linguísticas, ao mesmo tempo em que buscam preservar aspectos de sua identidade de origem. Essa negociação constante de códigos culturais reflete as tensões entre o desejo de pertencimento ao novo contexto e a necessidade de manutenção de vínculos com a cultura venezuelana.

Experiências de Discriminação e Representações sobre o Ambiente Escolar

A vivência de situações discriminatórias foi relatada por 23,3% dos estudantes, sendo a maioria das ocorrências atribuída a atitudes de colegas brasileiros. Essa situação era recorrente no início da migração, em uma pesquisa anterior (Palomino, 2020) na escola pública estadual do ensino fundamental anos finais, relata manifestações de alunos migrantes vítimas de bullying, e o texto traz algumas recomendações de inclusão desses alunos no ambiente escolar brasileiro.

Esses relatos revelam a persistência de estigmas associados à condição de migrante e à nacionalidade venezuelana, frequentemente reforçados por representações sociais negativas construídas no imaginário coletivo (Jodelet, 2005).

De acordo com Jovchelovitch (2008), as representações sociais cumprem uma função reguladora das interações sociais, demarcando fronteiras entre grupos e estabelecendo hierarquias de valor. No contexto da escola, essas representações podem se materializar em práticas excludentes e em barreiras invisíveis ao pleno desenvolvimento dos estudantes refugiados.

Contudo, é importante destacar que a maioria dos estudantes (16) declarou não enfrentar dificuldades de integração, o que revela uma coexistência de experiências positivas e negativas, demonstrando que a escola, apesar dos desafios, também se constitui como um espaço de acolhimento e de construção de novos laços sociais. Essa ambivalência é característica dos processos de adaptação em contextos de mobilidade humana (Silva, 2020).

Estratégias de Enfrentamento e Resiliência

Diante das adversidades, os estudantes venezuelanos demonstram notável capacidade de enfrentamento e resiliência psicossocial. Aproximadamente 90% dos participantes declararam recorrer aos professores em situações de dificuldade, evidenciando a importância das relações pedagógicas no processo de integração escolar. Essa busca ativa por apoio docente indica que os professores são percebidos como figuras de referência e proteção, o que reforça o papel da escola como mediadora das experiências migratórias (Nascimento, 2013).

Além disso, a participação em atividades extracurriculares, como esportes, reforço escolar e cursos de informática, tem se configurado como uma estratégia relevante para ampliar as redes de apoio social e fortalecer o sentimento de pertencimento. Segundo Ungar (2011), a resiliência em contextos de risco social está fortemente associada ao acesso a redes protetoras e a ambientes que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Esses resultados corroboram a literatura que aponta a escola como um dos principais espaços de proteção social para crianças e adolescentes em situação de refúgio, desde que sejam implementadas políticas e práticas pedagógicas interculturais e inclusivas (Gritti, 2017; Silva, 2020).

De acordo com o PPP, a Escola Estadual 13 de Setembro promove a integração entre a comunidade e a escola por meio de diversas atividades, como reuniões, feiras de ciências e eventos extraclasse. Com parcerias de instituições como o UNICEF e universidades, a escola oferece noites e fins de semana a prática de esportes como futsal e artes marciais, além de aulas de musicalização. O objetivo principal é promover a socialização, combater o bullying e estimular o desenvolvimento cognitivo e a autoestima de crianças, adolescentes e jovens.

Sentidos de Pertencimento e Reconfiguração Identitária

Os sentimentos de saudade expressos pelos estudantes — sobretudo em relação à família, à casa e à cultura de origem — refletem o impacto emocional da desterritorialização (Deleuze & Guattari, 1997). As perdas materiais e simbólicas que acompanham o deslocamento forçado contribuem para a formação de representações sociais permeadas por nostalgia, idealização e, em alguns casos, sofrimento psíquico.

Por outro lado, a percepção de melhoria nas condições de vida após a migração, apontada por 85% dos participantes, sinaliza um processo de ressignificação positiva da experiência migratória. Tal movimento denota a capacidade desses jovens de construir novas narrativas identitárias, nas quais a escola desempenha papel central como espaço de mediação cultural e de reconstrução de projetos de vida (Hall, 2001).

Sob a ótica da TRS, as representações sociais elaboradas pelos estudantes sobre a escola e sobre o Brasil são marcadas por ambivalências: ora percebidas como espaços de acolhimento e oportunidade, ora como lugares de desafio e conflito. Essa complexidade aponta para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam as singularidades desses sujeitos e que promovam práticas pedagógicas capazes de valorizar a diversidade cultural e linguística no ambiente escolar.

Considerações Finais

Os resultados da presente investigação evidenciam que a escolarização de jovens refugiados venezuelanos na Escola Estadual Treze de Setembro é atravessada por um conjunto de experiências complexas, marcadas por processos de adaptação, tensões culturais, barreiras linguísticas e estratégias de resiliência. As representações sociais construídas por esses estudantes sobre a escola, os professores e os colegas revelam um campo de significados ambivalentes, no qual sentimentos de acolhimento e pertencimento coexistem com percepções de exclusão e discriminação.

A partir da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003; Jodelet, 2005), foi possível identificar que esses jovens elaboram compreensões multifacetadas de seu processo educativo, atribuindo significados que vão além da dimensão acadêmica. A escola emerge como espaço de reconstrução identitária, de negociação de sentidos e de ressignificação das vivências migratórias. As categorias de ancoragem e objetivação permitiram interpretar como os estudantes integram novas referências culturais, ao mesmo tempo em que preservam aspectos fundamentais de suas identidades de origem.

A análise dos dados reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas no campo da educação para refugiados. É fundamental que as escolas brasileiras, especialmente aquelas situadas em zonas de acolhimento emergencial como Boa Vista-RR, implementem programas de formação docente voltados à mediação intercultural, ao ensino de português como segunda língua e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais e linguísticas desses estudantes (Nascimento, 2013; Gritti, 2017).

Além disso, destaca-se a importância de ações institucionais para o enfrentamento da discriminação, como a promoção de projetos de convivência intercultural, rodas de conversa e espaços de escuta qualificada. Essas iniciativas podem contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade que compõe o ambiente educacional brasileiro.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa reforça o potencial analítico da Teoria das Representações Sociais para a compreensão das experiências de escolarização em contextos de migração forçada, oferecendo subsídios teóricos para futuras investigações. Como limitações do estudo, reconhece-se o recorte espacial e amostral restrito a uma única escola, o que aponta para a necessidade de estudos comparativos em diferentes realidades escolares, bem como de pesquisas longitudinais que acompanhem os processos de adaptação desses jovens ao longo do tempo.

Por fim, reafirma-se que a escolarização de estudantes refugiados representa não apenas um desafio pedagógico, mas uma responsabilidade ética, social e política. Garantir o direito à educação em contextos de refúgio significa também afirmar o direito à dignidade, à identidade e à cidadania plena desses sujeitos em mobilidade.

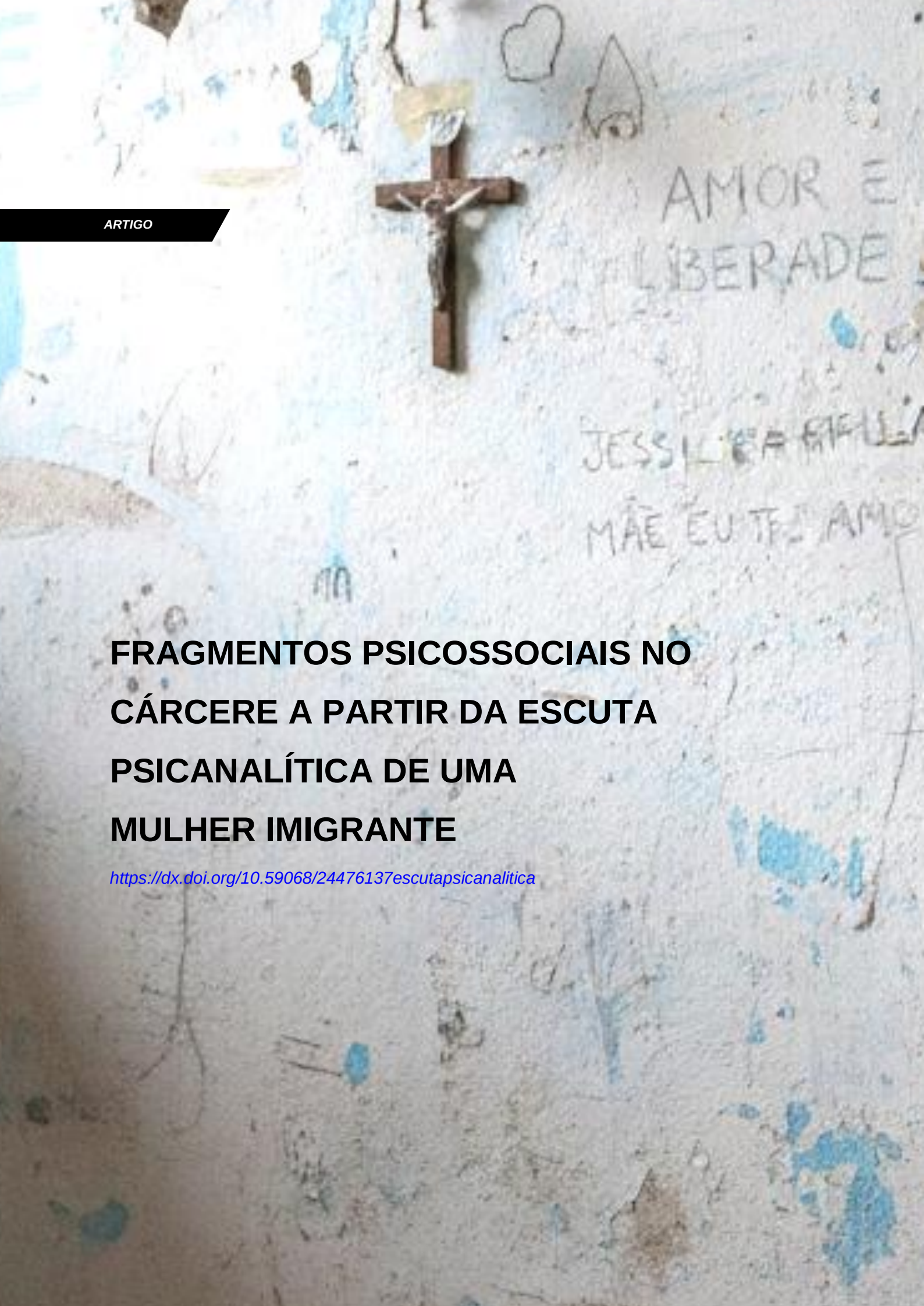
Referências

- ACNUR. (2022). *O ACNUR antes e depois da Operação Acolhida: uma análise à luz da resposta humanitária brasileira*. Brasília: ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/06/ACNUR-Brasil-Antes_e_depois_da_Operacao_Acolhida-1.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Gritti, S. M. (2017). Migração, refúgio e educação: desafios para a inclusão escolar. *Educação & Sociedade*, 38(141), 1107-1124.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jodelet, D. (2001). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão*. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 28-34.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nascimento, I. P. (2013). *Educação intercultural e formação de professores: um estudo sobre o ensino da cultura no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Palomino, Sandra M. *Recomendações de integração no ambiente escolar das crianças imigrantes em Boa Vista-RR*. In: SENHORAS, Cândida (org.). *Políticas Públicas: Agendas em tempos de crise. Coleção: Comunicação e Políticas Públicas*, v. 66. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020
- Silva, G. J. (2020). Migração venezuelana e o desafio da escolarização: a experiência de Roraima. *Educar em Revista*, 36, 1-20.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Palomino, S.M. (2026). Escolarização de jovens refugiados venezuelanos da escola Treze de Setembro. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 50-67. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137escolarizacaodejovensrefugiados>

RECEBIDO EM: 19/06/2025
APROVADO EM: 02/08/25

A photograph of a weathered wall with a small wooden crucifix and graffiti. The wall is light-colored with blue and brown stains. The crucifix is made of dark wood and is mounted on the wall. To the right of the crucifix, there is graffiti in blue and black ink. The graffiti includes the words "AMOR É", "LIBERAR DE", "JESSICA", and "MÃE EU TE AMO".

ARTIGO

FRAGMENTOS PSICOSSOCIAIS NO CÁRCERE A PARTIR DA ESCUTA PSICANALÍTICA DE UMA MULHER IMIGRANTE

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137escutapsicanalitica>

Cristiane Regina da Cruz

criscruzpsico@gmail.com

Psicanalista e Psicóloga. Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), coorientação Universidade de São Paulo (USP). Membro dos grupos Veredas – Psicanálise e Migração do IP-USP; Laboratório de Psicanálise Sociedade e Política (PSOPOL) do IP-USP; e Núcleo de Estudos e Trabalhos Terapêuticos (NETT).

Fragmentos psicossociais no cárcere a partir da escuta psicanalítica de uma mulher imigrante

Psychosocial fragments in prison based on the psychoanalytic listening of an immigrant woman

Fragmentos psicossociales en prisión a partir de la escucha psiconalítica de una mujer inmigrante

Resumo

Este trabalho foi causado por ecos do mal-estar da contemporaneidade, enlaçado na encruzilhada dos processos de migração e encarceramento femininos. O estudo versou sobre as perspectivas sociopolíticas a partir da escuta de uma mulher imigrante com passagem pela condição de encarceramento na cidade de São Paulo, pautado no método das intervenções psicanalíticas clínico-políticas. O principal objetivo foi o de investigar a dimensão sociopolítica do sofrimento e como ela se manifestou nas narrativas dessa mulher, articulando a trajetória de vida, os fenômenos oníricos, os acontecimentos traumáticos e as condições sócio-históricas. Tratou-se de enfatizar a experiência singular em meio à exposição a diversas formas de violência nos processos de migração e de encarceramento. Neste texto foram selecionados alguns fragmentos psicossociais no cárcere, suscitados nos relatos dessa mulher imigrante, em meio à profusão de dados produzidos nos quatro encontros. No horizonte da ética psicanalítica, há um sujeito desejante em cena que pode se desidentificar com o discurso objetificante do *status quo* que cria e mantém desigualdades. O presente trabalho faz uma aposta radical na mudança social por meio do sistema prisional, especialmente focada na sobrepujança de opressões daquelas consideradas fora do laço civilizatório, à parte dos privilégios.

Palavras-chave: sofrimento sociopolítico, imigração, cárcere, mulheres, sonho.

Abstract

This work was caused by echoes of the discontent of contemporaneity, linked to the crossroads of the female migration and incarceration processes. This study dealt with sociopolitical perspectives from the listening of an immigrant woman released from prison into São Paulo city, guided by the method of clinical-political psychoanalytic interventions. The main objective was to investigate the socio-political dimension of suffering and how it manifested itself in this woman's narratives, articulating the life trajectory, the oneiric phenomena, the traumatic events and the socio-historical conditions. It was a matter of emphasizing the unique experience in the midst of exposure to different forms of violence in the migration and incarceration processes. In this paper were selected some psychosocial fragments in prison, elicited in the speeches of this immigrant woman, from the profusion of data produced in four meetings. Within the horizon of psychoanalytic ethics, there is a desiring subject at play who can disidentify with the objectifying speech of the *status quo* that creates and maintains inequalities. This work makes a radical commitment to social change through the prison system, specifically focused on overcoming oppressions of those considered outside the bond of civilization, apart from privileges.

Keywords: sociopolitical suffering, immigration, prison, women, dream.

Resumen

Este trabajo surgió de los ecos del malestar contemporáneo, entrelazados en la intersección de la migración femenina y el encarcelamiento. El estudio se centró en perspectivas sociopolíticas a partir de la escucha de una mujer inmigrante que experimentó encarcelamiento en la ciudad de São Paulo, guiado por el método de intervenciones psicoanalíticas clínico-políticas. El objetivo principal fue investigar la dimensión sociopolítica del sufrimiento y cómo se manifestó en las narrativas de esta mujer, articulando la trayectoria de vida, los fenómenos oníricos, los acontecimientos traumáticos y condiciones sociohistóricas. El objetivo fue enfatizar la experiencia singular en medio de la exposición a diversas formas de violencia en los procesos de migración y encarcelamiento. En este texto se seleccionaron algunos fragmentos psicosociales en prisión, planteados en los relatos de esta mujer inmigrante, en medio de la profusión de datos producidos en los cuatro encuentros. En el horizonte de la ética psicoanalítica, existe un sujeto deseante en juego que puede desidentificarse con el discurso objetivante del *status quo* que crea y mantiene desigualdades. Este trabajo hace un compromiso radical con el cambio social a través del sistema penitenciario, centrándose específicamente en superar la opresión de aquellas consideradas fuera del vínculo civilizado, al margen de los privilegios.

Palabras clave: sufrimiento sociopolítico, inmigración, prisión, mujeres, sueño.

Introdução

Os dados estatísticos do sistema penitenciário brasileiro não são mensageiros de boas notícias. O Brasil ocupa a terceira posição no ranking geral dos países que mais encarcera no mundo (Sisdepen, 2021). Em relação ao encarceramento feminino, os dados também apontam a terceira colocação para o Brasil no ranking mundial; sendo os Estados Unidos na primeira posição com 211.375; segunda posição para China com 145.000; terceira para Brasil com 42.694; quarta para Rússia com 39.120; e quinta posição para Tailândia com 32.952. De acordo com o levantamento do *World Female Imprisonment List* (Lista mundial do aprisionamento feminino) há mais de 740.000 mulheres no cárcere globalmente; desde o ano 2000, o número de mulheres presas quadruplicou no Brasil, enquanto o mundo registrou aumento de 60% da população carcerária feminina, e a população carcerária masculina cresceu 22%.

No tocante ao encarceramento em massa, segundo os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, a literatura aponta que as chamadas *minorias* são recorrentemente atingidas pelo uso excessivo da força policial, tanto no Brasil, quanto no mundo. De acordo com este critério, é explícita a questão da seletividade no uso da força policial direcionada às pessoas negras, pobres e periféricas. Para compreender os meandros das minorias sociais, a historiadora Scott (2005) problematiza os conceitos de igualdade e diferença, gênero, identidades individuais e de grupos, postulando a compreensão em termos de paradoxo. A autora frisa que “as identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos” (Scott, 2005, p.18).

Portanto, estão em cena aquelas pessoas oriundas dos grupos sociologicamente compreendidos minoritários, de acordo com as relações de poder, não exclusivamente do ponto de vista quantitativo. Os dados estatísticos do sistema prisional e o testemunho social da abordagem policial cotidiana reafirmam que o cárcere no Brasil tem cor; a população negra é protagonista dessa estatística mais obscura da nossa sociedade, somada à categoria de classe social.

É um processo complexo enfrentar o jogo das relações de poder e as problemáticas das unidades prisionais, nomeadas como instituições totais por Goffman (2001), e como dispositivos disciplinares por Foucault (2010), que resultaram de um processo sócio-histórico-cultural e primam pela vigilância e punição dos indivíduos que não se adequam às regras do cenário social, muito embora haja a comprovação da ineficácia, da primitividade e da obsolescência desses mecanismos.

Nesse contexto, a figura da mulher imigrante com passagem pelo cárcere ocupa o lugar dos dejetos e inimigos em meio às violências estruturais na trama social contemporânea. A pessoa imigrante que é enquadrada dentro de um crime penal sofre o deslocamento social duplamente, no país de origem e de destino, além de ser lançada na exclusão também em duplicidade, fora das fronteiras originais e dentro dos muros prisionais.

Diante do exposto, essa população acaba por sofrer uma série de violências que ultrapassam os limites da pena privativa de liberdade, oriundas da violência estrutural constitutiva da sociedade autóctone, posta a inserção desta população em meio a mecanismos político, social e cultural que ferem, em alguma medida, os direitos humanos e de pertença.

Os mecanismos de poder engendram o sofrimento na dimensão sociopolítica (Rosa, 2018), mote epistemológico deste estudo, que se propôs a investigá-la; como a dimensão sociopolítica do sofrimento se manifestou na produção onírica e trajetória de vida de uma mulher imigrante com passagem pela condição de encarceramento na cidade de São Paulo, face aos processos de constituição e destituição do sujeito, enredado no contexto de extrema vulnerabilidade social e pujante carga de estigmas e preconceitos.

Partimos da premissa freudiana (2010) de que as fontes do sofrer fazem parte da civilização, no sentido da correspondência entre sofrimento e desamparo, somado ao preceito lacaniano (1996), que o sofrimento é proveniente do encontro com o outro²², no que se refere à concepção do discurso como estruturante do campo social.

²² O outro entendido na relação dialética eu e outro, semelhança e diferença. Na álgebra lacaniana, diferentes tipos de relações e instâncias simbólicas, pequeno outro (a), refere-se ao semelhante, ao outro imaginário, e Grande Outro (A), representa a ordem simbólica, a linguagem, as leis e a estrutura

Na tessitura das perspectivas sociopolíticas entre psicanálise e outros campos do saber que convergem na noção do sofrimento social e contribuem para a construção de operadores psicanalíticos frente aos fenômenos sociais e políticos, nos dedicamos à tarefa de fazer reverberar os ecos do mal-estar contemporâneo, a partir da escuta dos ecos das vidas e exílios que ecoam além das grades, vislumbrando novas rotas possíveis para os impasses da nossa era e, especialmente, colaborar para a criação de políticas públicas específicas para essa população.

Método

Trata-se de uma pesquisa²³ qualitativa, que se utiliza do aporte das intervenções clínico-políticas, com os recursos teóricos, clínicos e éticos da psicanálise e se inserem em uma crítica do social, apoiadas nos saberes da sociologia e ciência política para propor “operadores psicanalíticos para análise dos fenômenos sociais e políticos” e das suas práticas para que “possam fazer resistência” (Rosa, 2018, p. 87) aos processos de exclusão/inclusão próprios às relações de poder no capitalismo.

Foram realizados quatro encontros para a entrevista semidirigida com uma mulher imigrante egressa do sistema prisional, respeitando o princípio da livre associação de ideias. A participante sul-africana escolheu o local: sua residência na região metropolitana de São Paulo, e o idioma de sua preferência: português, do país de acolhida (Brasil), em vez do inglês, idioma de origem. Ela manifestou interesse em participar do estudo para a liderança do seu coletivo de pessoas egressas do cárcere; nossa rede em comum possibilitou essa aproximação.

A coleta e a análise de dados foram ancoradas na dimensão singular, social, institucional e relação transferencial estabelecida com a participante, por meio das narrativas oníricas e trajetória de vida produzidas nos encontros, pautadas nos aspectos éticos e teóricos da psicanálise freudolacanianana.

que moldam o sujeito e seu inconsciente e com quem o sujeito se relaciona. Trata-se da grande seara da alteridade, todo esse vínculo. Os laços sociais são laços discursivos que dizem respeito à relação do sujeito com o semelhante, com o Outro e com seu gozo.

²³ Cruz, C. R. (2023). *Vidas e exílios que ecoam além das grades: perspectivas sociopolíticas a partir da escuta de uma mulher imigrante*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP, Brasil. <https://repositorio.unifesp.br/items/62789cd9-b1d0-4c88-81fa-4c8248a914d8>

Desta forma, variados temas foram analisados nos dados produzidos nos encontros, como o tipo de sofrimento que aparece, o tipo de elaboração presente, as situações comuns, os projetos de vida, os modos de expressão da resistência, entre outras possibilidades, delineando, assim, como a dimensão sociopolítica do sofrimento afeta a dinâmica consciente e inconsciente desta mulher.

Com base na associação livre, esta mulher contou as cenas dos seus sonhos e da sua trajetória de vida, desvelando possibilidades de significados, cujas cenas contêm aspectos libidinais, familiares, políticos em que o sujeito está inserido. A partir do endereçamento sonho, o sujeito pode recontar as narrativas para um outro passo, com aquilo que interpela, convoca para ação, para outra cena.

Discussão

A figura imigrante, na sua jornada errante, acoplada aos estereótipos de inimiga, abjeto e criminosa, decorrente do encarceramento, está imbricada aos modos de gestão e contenção de seu corpo. Desta maneira, no percurso entre os meandros da política e psicanálise, elucidamos os processos de destituição do sujeito que acarretam a dimensão sociopolítica do sofrimento. Os laços sociais concebidos como laços discursivos atualizam os processos de exclusão em curso na sociedade.

Os laços sociais têm seu fundamento na linguagem, mas tal inserção processa-se simultaneamente no jogo relacional, afetivo, libidinal e também no jogo político. Os discursos que circulam num dado tempo indicam modos de pertencimento possíveis para cada sujeito, atribuindo a cada um valores, lugares e posições no laço. (Rosa, 2018, p.24).

Portanto, o conceito do sofrimento sociopolítico opera na direção de equiparação de discursos objetificantes em prol da destituição do sujeito ao “campo simbólico da cultura e da linguagem”. Nesta senda, a estratégia em jogo é a da naturalização das atribuições e o eclipsar da visibilidade dos embates sociais e políticos presentes na sua base. “A invisibilidade dos conflitos gerados *no e pelo* laço social recai sobre o sujeito, individualizando seus impasses, patologizando ou criminalizando suas saídas” (Rosa, 2018, p. 24).

A figura feminina é a mais aviltada na lógica do sistema vigente, aquela que é alijada. O termo estrangeiro, na chave de compreensão psicanalítica, é trazido por Souza (1998), ancorado nos conceitos freudiano *unheimlich* e lacaniano *extimidade*, na figura do estranho, como autômato, duplo e feminino, problematizando a questão da diferença, do preconceito e do desamparo. O mal-estar eclode no encontro do sujeito com a alteridade. Desse modo, as mazelas sociais recaem sobre a figura do estranho, aqui representada por uma mulher imigrante egressa do sistema prisional.

No que diz respeito à teoria psicanalítica do sonho, Freud (2019) pontua que o sujeito do inconsciente revela que os sentidos interpretáveis podem se suceder. Contudo, a noção de “o umbigo do sonho” diz que a interpretação é não toda; cumpre investigar a dimensão inconsciente. O sonho é uma produção psíquica que tem sentido, além de portar verdades e necessidades que nem o próprio sujeito que se dá conta que tem.

Para a tratativa da sobrepujança de violências presentes neste estudo, nos aliamos ao pensamento de Akotirene (2021) sobre interseccionalidade:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que as mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2021, p. 19)

O racismo assume contornos distintos globalmente que culminam em mecanismos de exploração e opressão. Segundo Gonzalez (2019, p. 344), na África do Sul vigora o racismo aberto, enquanto no Brasil opera o racismo disfarçado, o qual é nomeado por ela como racismo por denegação. Aqui, decorrente da formação histórica dos países ibéricos, prevalecem as “teorias” da miscigenação, assimilação e democracia racial; as quais suscitaram políticas eugenistas, com o mote de branqueamento populacional. A população negra (pardos e pretos) é majoritária no território nacional; contudo, o engendramento racista que funda os estratos sociais faz com que um percentual expressivo dessa população ocupe a base da pirâmide social e em posições precarizadas; assim como lidere o ranking do encarceramento no país.

Ayana: uma mulher imigrante egressa do sistema prisional

Apresentamos a participante deste estudo que nomeamos de Ayana, nascida e criada na Cidade do Cabo, África do Sul, na época do apartheid. Em uma linha diacrônica, cumpriu pena privativa de liberdade na cidade de São Paulo, entre 2009 e 2012, nas unidades prisionais: delegacia na região central da cidade, Penitenciária Feminina de Sant'Ana (PFS) e Penitenciária Feminina da Capital (PFC), ambas em regime fechado, posteriormente, no regime semiaberto, no Centro de Progressão Penitenciária CPP Feminino de Butantan.

Após sua saída da prisão, ela desejava e conseguiu permissão legal para permanecer no Brasil, impedindo a sua extradição àquela época, como era de praxe para as estrangeiras. Seu primeiro visto foi temporário para o trabalho até o fim da sua sentença, concedido pela defensoria pública. Em 2017, recebeu o visto de refúgio; ainda hoje ela necessita renová-lo anualmente e tem intenção de pleitear o visto permanente. Assim, ela constituiu família e residência em um município pertencente à região metropolitana da capital, com seu terceiro marido, brasileiro. Tem dois filhos do primeiro casamento, com sul-africano, que moram na Holanda.

As narrativas dessa mulher desvelam as múltiplas modalidades de violência no processo migratório e de encarceramento; além de violências estruturais, tais como racismo, misoginia, violência sexual, trabalho análogo à escravidão, entre outros. Explicita conflitos sócio-históricos-culturais, como apartheid, traumas de guerras na contemporaneidade (Ucrânia e Angola), guerra do tráfico de drogas, pandemia Covid-19, traumas que ela foi exposta na infância, adolescência e vida adulta. Realizamos a análise do desamparo social e discursivo que incide na destituição do sujeito, a partir do sentimento de estranhamento e dos afetos suscitados, tais como raiva, medo e vergonha, investigando a responsabilidade do sujeito e do campo social.

Destacamos a sensação de estranhamento de Ayana sobre a categorização de raças. No relato sobre sua trajetória de vida, Ayana pontuou que “a vida não é tão ‘preto e branco’, como as pessoas acham. Tem uma enorme área cinzenta, onde cabe um monte de coisa, né”.

A questão racial é uma área cinzenta para ela, pois abala a sua identidade e fere o seu sentimento de pertença. Ayana sente-se “perdida” no estereótipo atribuído pelo Outro, uma vez que possui descendência europeia (ingleses, holandeses, franceses, alemães, considerados “brancos puros”) e do povo filipino. Sua avó materna e algumas irmãs dela decidiram ser reclassificadas como brancas; pois, na década de 1960, a pessoa que não tinha a pele tão escura e tinha cabelo liso poderia ser reclassificada como branca. Isto significou que “elas deixaram 70% da família na população dos morenos”, nunca mais se viram, mesmo morando na mesma cidade.

A expressão “preto e branco” utilizada por Ayana nos parece condensar o drama existencial do seu sistema familiar, como também diz sobre o racismo globalmente. Assim como a sua nação de origem foi segregada entre “brancos puros” e “não brancos”, sua família também sofreu cisão e seus membros foram apartados. Ela conectou essa expressão ao radicalismo do julgamento direcionado às pessoas e à segregação dos seres humanos. A vasta “área cinzenta” nos aponta, por um lado, para o colorismo e relações inter-raciais, ou seja, a diversidade que deve ser reconhecida, e, por outro, para as questões multifatoriais que arrastam as pessoas para os seus infortúnios.

Cabe ressaltar que Ayana é fenotipicamente lida como branca no Brasil. Embora tenha vivido na comunidade branca durante o regime do apartheid, ela afirmou ser considerada como escura dentro dessa comunidade; com o final desse regime, foi julgada como muito branca pela comunidade dos “morenos”. Dessa maneira, sofreu ataques de ambos os lados, sem legitimação de pertencimento de nenhuma parte. Ayana relatou que prefere o Brasil por se sentir muito melhor aqui, porque é “um povo diverso, muito miscigenado”, ressaltando não sofrer pressão acerca da sua identidade racial no Brasil, ao contrário do que vivenciou na África do Sul durante e após o apartheid. Portanto, a vivência do seu corpo no território estrangeiro é distinta da terra de origem.

Nos documentos oficiais, ela segue o registro do seu documento sul-africano que a classifica como branca, embora ela declarou se identificar com a população dos “morenos” na África do Sul, que corresponderia aos “pardos” no Brasil. Ayana evidenciou como a questão racial é um ponto nevralgico para ela, aceitando a nomeação que lhe for atribuída, a qual diverge segundo a leitura racial concebida pelos seus interlocutores. Esse contexto reitera sua visão da vasta área cinzenta como um dilema não equacionado, tanto na sua perspectiva pessoal, quanto nas diferentes culturas.

A dicotomia entre pretos e brancos também se presentificava na relação amorosa. O primeiro marido era pertencente ao grupo dos brancos; após essa separação, encontrou pela primeira vez uma pessoa negra, que foi seu segundo marido, “o cara nigeriano”.

No seu périplo pelas unidades prisionais na cidade de São Paulo, há uma profusão de elementos psicossociais que analisamos. Aqui, selecionamos alguns fragmentos.

Começamos pelo tema da assistência de saúde no ambiente carcerário. Segundo o seu relato, foi contaminada com tuberculose assim que ingressou no sistema prisional, ainda na sua breve passagem na delegacia. Ayana descreveu que estava em uma cela pequena com outras duas mulheres, quando uma delas tossiu, acordou “sentindo os ancestrais”, uma “coisa ruim” pegando o seu corpo; naquela hora soube que estava contaminada.

Ayana enfatizou que tardou muito para receber tratamento adequado de saúde durante a sua experiência no sistema prisional; foi de bonde²⁴ da delegacia para PFS, por último, para PFC; somente, quando já escarrava sangue, foi de bonde para o Hospital Penitenciário de Santana. Mais uma vez, ficou esquecida lá por quarenta dias, quando deveria ter ficado internada por apenas quatorze.

Traço da sua história que encontramos na literatura. A tuberculose é uma doença recorrente neste ambiente inóspito, citada amplamente na literatura sobre a prisão (Lourenço *et al.*, 2021, p. 303), da mesma maneira que está presente na trajetória de grandes personalidades, como Nelson Mandela e de pessoas anônimas.

²⁴ Bonde é a transferência de pessoas presas entre cadeias, ou de uma penitenciária para outra.

Durante a sua estadia naquele Hospital, relatou que estava no castigo, sem televisão, bíblia, livro, nem caneta e papel. Depois de tantos dias naquela condição, Ayana relatou que se rebelou, pegou um cilindro de gás embaixo de sua cama e gritou que, se ninguém a soltasse, explodiria aquilo. Usando o seu afeto da raiva, ela conseguiu mobilizar a chegada do Cônsul Zaki da África da Sul para ajudá-la na defesa dos seus direitos e recebimento de tratamento humanizado.

Na cena da blitz na penitenciária, Ayana relatou que aquele grupo de policiais era o pior dos piores, mas não recordava o nome; os policiais jogavam sabão com água no chão e falavam: “corram demônias”. A mediação de Zaki foi imprescindível para a garantia dos direitos das mulheres encarceradas; fez vigorar o cumprimento das Regras de Bangkok (CNJ, 2016) e das leis aplicáveis. Enfatizou que as brasileiras adoravam a fiscalização do Consulado, pois ele extirpou a atuação daquele grupo de policiais; fato que ratifica que assegurar os direitos para imigrantes significa assegurar os direitos da sociedade autóctone.

A rememoração do caminho de horror percorrido por Ayana expõe os traumas sofridos. Em virtude da sua inquietação em torno da questão do abuso sexual, quando esteve na situação de encarceramento, Ayana começou a indagar às mulheres, brasileiras e estrangeiras, se elas já tinham sido abusadas na infância; todas responderam afirmativamente, exceto uma. Também afirmaram que tinham entrado para o mundo do crime por influência de relacionamentos amorosos ou familiares envolvidos na criminalidade.

Em relação às narrativas oníricas, destacamos o relato do seu sonho “As guerras que me preocupam”:

Meus sonhos de guerra têm bombas nucleares, muitas luzes, muito brilho. Há pessoas desaparecendo. São sonhos de perigo. Sabe aquelas cenas que vimos nos filmes da Segunda Guerra Mundial? Os caras na lama, as bombas lançadas pelos dois lados.

O cenário de guerra rondava a sua família. A linhagem paterna branca era formada por militares, desde os ascendentes que pertenciam ao exército de Napoleão. O seu pai foi combatente na Guerra de Angola. O seu irmão lutou em diversas guerras; no princípio, era guarda-costas do Nelson Mandela, posteriormente, recebeu treinamento das forças armadas estadunidenses, aliando-se aos Estados Unidos na Guerra do Iraque e Afeganistão. Para Ayana, a recessão da África do Sul em 2008 foi o fator decisivo para ser *mula*²⁵ novamente, fato que culminou na sua prisão no Brasil.

Ayana reiterou no seu relato que a “mula” não é detentora do desígnio mercantil, nem sequer conhece a rota a ser percorrida, não sabe a quantidade que transporta, tampouco a sua procedência; é a parte mais frágil do laço, quem é cooptada e aprisionada, enlaçada na lógica punitiva do sistema, a lógica do inimigo. Quem efetivamente comercializa e lucra com o sistema são os contratantes, os investidores, ou seja, os donos do tráfico.

Ayana evidencia o mecanismo sem sentido do aprisionamento: “aprendi duas coisas na cadeia: que a vida pode ser super chata e a comida pode ser super ruim, antes eu nem sabia disso”. Para ela, a prisão é inútil, só serve para aprimorar a máquina do crime; complementa que o internato (onde esteve), a escola e a prisão são ambientes iguais, onde a sociedade esconde os seus conflitos. Seu relato salienta que o cárcere, símbolo mestre de exclusão social, é uma máquina de degradação humana, o campo de concentração da contemporaneidade.

²⁵ O termo “mula” refere-se à pessoa que transporta drogas, geralmente para outros países.

Considerações Finais

Os sujeitos imigrantes com passagem pelo sistema prisional interpelam a clínica psicanalítica, assim como o nosso tempo, sobre a finalidade do cárcere: qual é a sua representação em seu amplo espectro? O que ele pretende ser? Para quem? Opera por qual lógica?

Há uma ideia na opinião pública, engendrada estruturalmente, que representa uma sede de vingança social no lugar de justiça. A lógica do sistema é punitiva, a lógica do inimigo. O que é crime grave? A resposta, com base no encarceramento em massa, demonstra que a gravidade é relativizada por classe social, raça e gênero. Se precisamos de ressocialização é porque falhamos como sociedade antes, excluímos, marginalizamos e ceifamos oportunidades.

Este trabalho se propôs, a partir das narrativas suscitadas, apostar na escuta que convoca o sujeito a entrar em contato com o seu imaginário e desejo latente, interrogar os saberes totalizantes e articular com os acontecimentos traumáticos e os conflitos sociopolíticos vividos. Considerando que no horizonte psicanalítico há um sujeito desejante em cena e que ele pode se desidentificar com o discurso objetificante do *status quo* que cria e mantém desigualdades.

Apostamos radicalmente que a mudança social que precisamos deve acontecer por meio do sistema prisional, especialmente focada na sobrepujança de opressões daquelas fora do laço civilizatório, à parte dos privilégios. Desta feita, a mulher negra pobre, que é a mais aviltada no laço social, indicaria o caminho para uma saída possível do *status quo*; portanto, enegrecer o feminismo (Carneiro, 2019) nos ajuda na luta das opressões sistêmicas.

Interessa-nos fomentar o campo propositivo das políticas públicas para a população feminina migrante egressa do sistema prisional, visando o acolhimento e o amparo assistido até a retomada da plena cidadania plena no corpo social.

Referências

- Akotirene, C. (2021). *Interseccionalidade*. (Coleção Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra.
- Carneiro, S. (2019). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In H. B. de Hollanda (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Conselho Nacional de Justiça. (2016). *Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras*. L. G. S. Lanfredi (Coord.). Brasília, DF. Recuperado em 23 setembro, 2022, de <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/cd8bc11ffdc397c32eecd40afbb74.pdf>
- Cruz, C. R. (2023). *Vidas e exílios que ecoam além das grades: perspectivas sociopolíticas a partir da escuta de uma mulher imigrante*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP, Brasil.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. São Paulo: Edições 16, FBSP. Recuperado em 30 janeiro, 2023, de <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis: Edições 38, Vozes (Obra original publicada em 1975).
- Freud, S. (2019). A interpretação dos sonhos. In *Obras Completas, Vol. 4*. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1900).
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. In *Obras Completas, Vol.18*. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1930-1936).
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Edições 7, Perspectiva. (Obra original publicada em 1961).
- Gonzalez, L. (2019). A categoria político-cultural da Amefricanidade. In H. B. de Hollanda (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Institute for Crime & Justice Policy Research (ICPR) – (Instituto de Pesquisa de Políticas de Crime e Justiça). (2022). *World Female Imprisonment List (Lista mundial do aprisionamento feminino)*. Recuperado em 20 abril, 2023, de <https://idpc.net/news/2022/10/world-female-prison-population-up-by-60-since-2000>
- Lacan, J. (1996). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Obra original publicada em 1970).
- Lourenço, A. et al. (2021). Visitas Técnicas em Prisões, Preconceitos e Estigmas: descobrindo as gaiolas que nos prendem. *Revista Brasileira de Execução Penal - RBEP*, 2(1), 293-312. Recuperado em 25 agosto, 2022, de <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/339>
- Rosa, M. D. (2018). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Edições 2, Escuta/Fapesp.
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 11. Recuperado em 05 agosto, 2025, de <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>
- Sisdepen. (2021). Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional. *Ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro*. Recuperado em 20 abril, 2023, de <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>
- Souza, N. S. (1998). O estrangeiro: nossa condição. In C. Koltai (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Cruz, C.R. (2026). Fragmentos psicossociais no cárcere a partir da escuta psicanalítica de uma mulher imigrante. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 68-83. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137escutapsicanalitica>

RECEBIDO EM:05/08/2025

APROVADO EM: 19/08/2025

PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS: A diversidade cabe no seu plano de aula?

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137pedagogiadasdiferencas>



Karla Danielle Matos Menezes King

karladaniellematosmenezes@gmail.com

Mestra em Letras PPGL - UFRR; Pós-Graduada em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES; Graduada em Letras Português-Inglês pela UFRR. Atualmente faz parte do quadro de professores efetivos da SEED-RR.

Cora Elena Gonzalo Zambrano

cora.gonzalo@uerr.edu.br

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente da Universidade Estadual de Roraima e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima.

**Pedagogia das diferenças:
a diversidade cabe no seu plano de aula?**

**Pedagogy of differences:
does diversity fit into your lesson plan?**

**Pedagogía de las diferencias:
¿la diversidad cabe en tu plan de clase?**

Resumo

O mundo contemporâneo, atravessado por pluralidades linguísticas, culturais e identitárias, exige que a escola também se transforme. Diante dessa realidade, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que estejam alinhadas à complexidade dos contextos escolares atuais. Neste artigo, discutimos a Pedagogia das Diferenças como uma abordagem possível e necessária para o enfrentamento das desigualdades educacionais, sobretudo em espaços marcados pela diversidade. Dentro dessa perspectiva, adotamos as noções de translanguagem e letramentos como fundamentos que sustentam práticas mais inclusivas, sensíveis às múltiplas formas de expressão e aprendizagem dos estudantes. O objetivo geral é compreender o potencial da Pedagogia das Diferenças na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e responsivas em contextos escolares plurais, a partir da aplicação de uma sequência didática e da observação da atuação docente em uma escola de Roraima que, atualmente, tem mais estudantes venezuelanos do que brasileiros. Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com foco na pesquisa-ação, e envolveu a análise de dados obtidos por observação participativa durante a aplicação de uma sequência didática sobre o tema dos relacionamentos, além da aplicação de questionários com os alunos. Os resultados apontam que a Pedagogia das Diferenças contribui significativamente para a construção de ambientes escolares mais equitativos e responsivos, ao incentivar práticas pedagógicas que reconhecem as singularidades dos estudantes e promovem maior flexibilidade na organização do ensino.

Palavras-chaves: Pedagogia das Diferenças; Diversidade; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Abstract

The contemporary world, shaped by linguistic, cultural, and identity pluralities, demands that schools also undergo transformation. In light of this reality, it becomes urgent to rethink pedagogical practices that are aligned with the complexity of today's educational contexts. In this article, we discuss the Pedagogy of Differences as a possible and necessary approach to addressing educational inequalities, especially in spaces marked by diversity. From this perspective, we adopt the concepts of translanguaging and literacies as foundational frameworks that support more inclusive practices, sensitive to the multiple forms of student expression and learning. The general objective is to understand the potential of the Pedagogy of Differences in promoting inclusive and responsive pedagogical practices in plural school contexts, through the application of a didactic sequence and the observation of teaching practices in a school in Roraima, which currently has more Venezuelan than Brazilian students. This research was conducted using a qualitative and quantitative approach, with a focus on action research, and involved the analysis of data collected through participant observation during the implementation of a didactic sequence on the theme of relationships, as well as the administration of student questionnaires. The results indicate that the Pedagogy of Differences significantly contributes to the construction of more equitable and responsive school environments by encouraging pedagogical practices that recognize student singularities and promote greater flexibility in the organization of teaching.

Keywords: Pedagogy of Differences; Diversity; Inclusive Pedagogical Practices.

Resumen

El mundo contemporáneo, atravesado por pluralidades lingüísticas, culturales e identitarias, exige que la escuela también se transforme. Ante esta realidad, se vuelve urgente repensar prácticas pedagógicas que estén alineadas con la complejidad de los contextos escolares actuales. En este artículo, discutimos la Pedagogía de las Diferencias como un enfoque posible y necesario para enfrentar las desigualdades educativas, especialmente en espacios marcados por la diversidad. Desde esta perspectiva, adoptamos las nociones de translenguaje y literacidades como fundamentos que sustentan prácticas más inclusivas y sensibles a las múltiples formas de expresión y aprendizaje de los estudiantes. El objetivo general es comprender el potencial de la Pedagogía de las Diferencias en la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas y receptivas en contextos escolares diversos, a partir de la aplicación de una secuencia didáctica y de la observación de la actuación docente en una escuela de Roraima que, actualmente, cuenta con más estudiantes venezolanos que brasileños. Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y cuantitativo, centrado en la investigación-acción, e incluyó el análisis de datos obtenidos a través de la observación participativa durante la aplicación de una secuencia didáctica sobre el tema de las relaciones afectivas, además de la aplicación de cuestionarios a los estudiantes. Los resultados señalan que la Pedagogía de las Diferencias contribuye significativamente a la construcción de entornos escolares más equitativos y receptivos, al fomentar prácticas pedagógicas que reconocen las singularidades de los estudiantes y promueven una mayor flexibilidad en la organización de la enseñanza.

Palabras clave: Pedagogía de las Diferencias; Diversidad; Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

Por que falar sobre diferenças na escola hoje?

Porque a escola não é - e nunca foi - um espaço homogêneo. Todos os dias, convivem ali estudantes com histórias, línguas, culturas, trajetórias e modos de aprender muito diferentes. E diante dessa diversidade, seguir apostando em uma pedagogia padronizada e neutra, ou seja, aquela que parte do princípio de que todos os estudantes aprendem da mesma forma, desconsiderando suas singularidades linguísticas, culturais e cognitivas, não é apenas ineficaz - é injusto. Uma prática pedagógica neutra é, na verdade, cúmplice das injustiças estruturais e legitima a lógica de que apenas determinados saberes, línguas e modos de ser são válidos no espaço escolar

Com as migrações contemporâneas, as salas de aula brasileiras estão ainda mais heterogêneas. Na atualidade, temos testemunhado uma crescente intensificação das migrações Sul-Sul (Silva e Baeninger, 2021), com o deslocamento de pessoas entre países do chamado Sul Global. Nesse contexto, temos os migrantes de crise²⁶ (Moreira e Borba, 2021) vindos de países como Venezuela e Haiti, em grande parte devido a crises econômicas, políticas e humanitárias que atingem suas nações. Os problemas econômicos e políticos da Venezuela, em particular, desencadearam um êxodo para países vizinhos em busca de melhores condições de vida, segurança e oportunidades de trabalho.

Diante desse cenário, as migrações trazem a necessidade de repensar as dinâmicas de acolhimento, sobretudo no âmbito educacional. Em Roraima, com a chegada de grande quantidade de estudantes venezuelanos nos últimos anos, os profissionais da educação estão percebendo realidades transnacionais complexas, incluindo crianças e jovens cujos percursos educacionais foram abruptamente interrompidos. Dessa forma, a inclusão de migrantes na escola roraimense exige uma análise aprofundada das necessidades e dos obstáculos que surgem no processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e sensível às realidades dos migrantes de crise.

²⁶ Tal conceito parte do princípio de que dinâmicas migratórias são constitutivas da história dos seres humanos e que, portanto, migrantes não seriam em si um problema para as sociedades que os acolhem.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral compreender o potencial da Pedagogia das Diferenças (Mantoan, 2017; Marli André, 1999; Perrenoud, 1995) na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e responsivas em contextos escolares plurais, a partir da aplicação de uma sequência didática e da observação da atuação docente em uma escola de Roraima que, atualmente, tem mais estudantes venezuelanos do que brasileiros²⁷. Os objetivos específicos são: (i) refletir sobre o papel do professor de língua inglesa na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as múltiplas identidades dos estudantes; (ii) apresentar estratégias e experiências pedagógicas que operem a diferença como potência, com base em práticas de *translinguagem*, letramentos e escuta ativa; (iii) contribuir para a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre o ensino em contextos diversos, propondo caminhos que fortaleçam a equidade e o pertencimento na escola.

No que tange ao arcabouço teórico, esta pesquisa alinha-se à Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que problematiza questões da linguagem em uso e as demandas da vida social contemporânea. Outra característica da área é a transdisciplinaridade, pois faz uso de teorias de diferentes campos do conhecimento para sustentar o debate e desenvolver encaminhamentos teórico-metodológicos.

Ainda de acordo com Moita Lopes (2006), novos tempos exigem novas formas de teorizar. Ao considerar a interação entre o ensino da língua e as experiências vivenciadas pelos alunos, há uma preocupação em entender como os contextos sociais, culturais e individuais afetam o processo de aprendizagem e o uso da língua.

Seguindo tal viés, defendemos o uso da Pedagogia das Diferenças para o ensino de línguas em contextos *superdiversos* (Vertovec, 2007) como o de Roraima. Dessa forma, devemos repensar o papel do professor, tentar reconfigurar nossas salas de aula e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem para lidar com a pluralidade.

²⁷ Com aproximadamente 80% de estudantes migrantes oriundos, principalmente, da Venezuela.

Conforme King (2025, p. 44), baseada nas postulações de Mantoan (2017), Marli André (1999) e Perrenoud (1995), a Pedagogia das Diferenças se alinha à visão de que “a diferença não deve ser ocultada ou minimizada, mas reconhecida e valorizada como parte fundamental do processo educacional”. Os autores criticam o sistema escolar tradicional, com suas práticas homogêneas, engessadas e padronizadas que, por vezes, marginalizam os alunos que não se encaixam no “padrão”, seja por deficiência, origem cultural ou social, trajetórias de aprendizagem, dentre outras particularidades.

Conforme aponta Mantoan (2017), a Pedagogia das Diferenças apresenta uma crítica direta à segregação e exclusão, principalmente em relação a alunos com deficiência. Tal pedagogia defende a criação de um espaço inclusivo que não rotule ou segmente os estudantes, mas que atenda às suas individualidades, oferecendo igualdade de oportunidades. É importante salientar que a diferença não deve ser invisibilizada em prol de um ideal de igualdade. Pelo contrário, nessa perspectiva, a diferença deve ser reconhecida e celebrada, pois a escola deve se adequar às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Marli André (1999) amplia essa visão ao incluir a dimensão cultural e social no conceito de diferença. O autor sugere que a escola precisa ser um ambiente que acolha as experiências diversas dos alunos, considerando suas origens e trajetórias, assim, a Pedagogia das Diferenças não se limita a uma abordagem técnica, mas é uma postura ética e política de respeito à diversidade. Nas palavras de Perrenoud, “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades” (1997, p. 17).

Seguindo a perspectiva da Pedagogia das Diferenças, trazemos duas abordagens que podem contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas na área de ensino de línguas: os letramentos e a translinguagem. Ambas abordagens fazem parte dos estudos da Linguística Aplicada e visam o uso de língua e linguagem como prática social, de uma forma mais fluida e dinâmica.

Para discutir a aplicação dessas teorias na prática, este artigo está dividido em quatro seções: além desta parte introdutória, uma seção para explicar o arcabouço metodológico, e outra para debater os dados junto com a teoria específica sobre letramentos e translinguagem; por último, são apresentadas as reflexões finais.

Metodologia

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de compreender e interpretar fenômenos sociais dentro de seus contextos específicos. A pesquisa qualitativa em sala de aula deve construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida escolar. Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e interpretativista (Moita Lopes, 1994) visando interpretar fenômenos linguísticos específicos. É classificada como uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), pois busca transformações nas práticas pedagógicas das pesquisadoras enquanto professoras pesquisadoras.

Como instrumentos de geração de dados são utilizados: o diário de pesquisa e a observação participante, com o objetivo de registrar as práticas de ensino e as interações com os estudantes durante as aulas; e os questionários para coletar informações socioeconômicas e feedbacks a respeito da sequência de ensino.

A pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Prof.^a Maria das Dores Brasil, com duas turmas da 2ª série do Ensino Médio. Em levantamento realizado por King (2025, p. 35), em 2024, a instituição tinha “quase 80% de seu corpo de alunos composto por migrantes, enquanto cerca de 20% eram brasileiros”. Nas turmas da 2ª série do Ensino Médio, especificamente, a divisão era de 50% para cada grupo: brasileiros e migrantes internacionais. Um fator que contribui para o aumento da proporção de alunos migrantes é a localização geográfica da Escola Maria das Dores Brasil. Situada no bairro 13 de Setembro, uma área que naturalmente acolhe migrantes devido à proximidade com diversos serviços e instituições que oferecem suporte a essa população, como abrigos e centros da Operação Acolhida.

Dentre os migrantes internacionais, a maioria dos alunos são de origem venezuelana, com a presença de alguns indígenas da etnia warao e não indígenas de diversas regiões do país vizinho. No entanto, “a escola também acolhe migrantes de outras nacionalidades como cubanos, mexicanos, equatorianos, espanhóis, guianenses, dominicanos, além de migrantes nacionais de outros estados” (King, 2025, p. 34).

Para entender como aconteceu a geração de dados por meio do registro das atividades realizadas em sala, é necessário explicar um pouco do planejamento das aulas de língua inglesa na Escola Maria das Dores Brasil, no ano de 2024. As atividades da sequência de ensino²⁸ tiveram início com a elaboração de uma apostila voltada para a sensibilização dos estudantes a respeito da temática “Relacionamentos”. O material incluía tópicos gramaticais, vocabulário relacionado ao tema e propostas de interpretação textual, funcionando como base para o desenvolvimento de uma sequência de ensino estruturada. Algumas das atividades presentes na apostila foram adaptadas de uma unidade do livro do Sistema Farias Brito (Amos, Prescher & Pasqualin, 2016). Toda a sequência foi pensada para ser desenvolvida ao longo de um bimestre, com carga horária de uma aula semanal, totalizando dez encontros.

As cinco primeiras aulas foram dedicadas à realização das atividades propostas na apostila, proporcionando aos alunos uma base teórica e linguística para o desenvolvimento das etapas seguintes do projeto. A fase 1 da sequência de ensino envolveu a introdução do tema e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio da análise de um *cartoon*, do estudo do tempo verbal *Simple Future*, da leitura e interpretação de um artigo sobre violência no namoro, além do trabalho com o sufixo *-ship* e vocabulário relacionado à temática.

²⁸ A sequência completa com as orientações para as atividades está disponível em <https://sites.google.com/view/entrelinguasfronteirakarlaking/projetos/dating-violence-project>

Já a fase 2 foi o momento de aprofundar o aprendizado por meio da apresentação de uma situação ou problema do tema explorado em sala. Na sequência, os alunos assistiram ao filme *It Ends With Us*, que trata da violência doméstica. A exibição ocorreu em duas aulas (aulas 6 e 7) e foi seguida por um momento de debate, no qual os estudantes puderam refletir sobre os temas abordados e compartilhar suas impressões. A partir desse diálogo, propomos a produção de um livro de narrativas sobre namoros abusivos, com histórias construídas pelos próprios alunos (aula 8). Em paralelo, também criaram *lapbooks*²⁹ que representavam visualmente as reflexões feitas ao longo do projeto (aula 9).

A aula 10 foi o momento para a culminância do projeto. Utilizamos as redes sociais para promover o evento e, além disso, criamos um folder específico para divulgar o projeto. Esse material foi distribuído e também impresso em tamanho gigante, tornando-se o painel principal do evento, que aconteceu no auditório da escola. A culminância se deu em duas etapas: 1. realização de palestras sobre o tema; 2. exposição dos *lapbooks* para a comunidade escolar.

Dating violence project - uma proposta prática

A proposta deste projeto surgiu, inicialmente, a partir de um caso de namoro abusivo ocorrido na escola. Esse episódio, somado a um preocupante cenário regional – em que, segundo o G1³⁰, *"Roraima é o quarto estado mais letal para mulheres na Amazônia Legal"* – nos levou a refletir sobre o papel da educação diante de tamanha violência.

²⁹ Um *lapbook* é uma ferramenta educacional interativa que se assemelha a uma pasta tridimensional, cheia de recortes, desenhos, dobraduras e "mini livros". O objetivo é ajudar a compreender um conteúdo de forma criativa e dinâmica. Os *lapbooks* podem ser utilizados em projetos escolares, hobbies ou pesquisas. São uma forma divertida de os alunos mostrarem o seu aprendizado.

³⁰ Disponível em <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2024/12/12/roraima-e-o-terceiro-estado-mais-letal-para-mulheres-na-amazonia-legal.ghtml>

Diante disso, surgiu uma pergunta mobilizadora: como podemos contribuir para a redução dessa realidade por meio da formação das futuras gerações, ainda sob o alcance transformador da escola? Paulo Freire (2024) convida o educador a compreender que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos: implica “transformar a realidade” (Freire, 2024, p. 67). Ensinar, nesse sentido, é também um gesto político e ético, pois envolve intervir no mundo com intencionalidade, provocando mudanças que tornem a vida mais justa e significativa.

Leffa (2016) aponta uma mudança significativa no papel dos professores (e não apenas dos) de línguas no contexto educacional atual. Essa mudança favorece um ensino mais sensível às singularidades dos alunos e aos desafios específicos de cada realidade, permitindo abordagens mais personalizadas e contextualizadas. De acordo com o autor,

Durante o longo período da história de línguas, o professor sempre esteve submisso ao que determinavam os teóricos da área; agora, pela primeira vez, cria-se uma situação nova, em que ele tem a possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica (Leffa, 2016, p. 40).

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do projeto foi desenvolver e aprimorar a competência translíngua e o letramento dos alunos por meio de uma sequência didática que culminou na criação de *lapbooks* criativos e na produção de um livro de narrativas autorais. Como destaca King (2025, p. 77), “o contexto fronteiriço exige abordagens pedagógicas que reconheçam e integrem a diversidade linguística dos alunos”. Alinhado a essa perspectiva, a base teórica abarcou as práticas de Translinguagem, Letramentos e Multiletramentos, aqui compreendidos não apenas como recursos didáticos, mas como fundamentos éticos para uma prática pedagógica inclusiva.

Para compreender o embasamento teórico do projeto, é importante conceituar os fundamentos que o sustentam. Ofélia García (2009) define a Translinguagem como a prática de utilizar, de forma flexível e integrada, todo o repertório linguístico de um indivíduo, rompendo com fronteiras rígidas entre as línguas.

Nessa perspectiva, os falantes não alternam entre línguas separadas, mas constroem significados a partir de um único repertório linguístico, que reflete suas experiências culturais e identitárias. A translanguagem, portanto, rompe com a lógica monolíngue tradicional e valoriza os saberes linguísticos dos alunos como recursos legítimos para a aprendizagem.

Associada a essa perspectiva, está a concepção de letramento como prática social, conforme defendida por Kleiman (1995) e aprofundada por Brian Street (1984), com o conceito de letramento ideológico. Aqui, o letramento não é visto como uma habilidade técnica isolada, mas como uma prática situada, atravessada por relações de poder, cultura e identidade. Escrever e ler, nesse caso, são ações carregadas de sentido, que se constroem nas interações sociais e podem - e devem - ser mobilizadas para ler criticamente o mundo. Nesse sentido, a proposta de escrever um livro de narrativas ultrapassou os limites de uma simples atividade escolar, tornando-se uma ação com potencial transformador, capaz de tocar vidas e dialogar com a realidade social dos alunos. Por fim, a perspectiva dos multiletramentos conforme discutida por Rojo e Moura (2012) que,

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo e Moura, 2012, p. 13).

Ao mesmo tempo, essa abordagem reconhece a multiplicidade cultural das populações escolares, especialmente nas grandes cidades e regiões de fronteira, como Roraima. Nesse contexto, faz-se necessário que, simultaneamente, se lide com a diversidade e a integre às práticas pedagógicas de forma intencional e sensível. Dessa maneira, ao considerar tanto os repertórios linguísticos múltiplos quanto as práticas sociais de leitura e escrita, essas abordagens ampliam as possibilidades de ensino, favorecendo a expressão das identidades dos alunos e promovendo o protagonismo estudantil ao permitir transformar a sala de aula em um espaço de escuta, pertencimento e produção de sentidos que dialogam com a vida real.

Após o encerramento do projeto, disponibilizamos um questionário online com o objetivo de obter o feedback dos alunos sobre a experiência vivenciada. Ao serem questionados sobre a relevância do tema abordado e se se sentiam mais informados após as atividades, 86% dos estudantes avaliaram o tema como extremamente relevante, enquanto 68% afirmaram estar mais conscientes e informados sobre o assunto. Esses dados reforçam a necessidade de que temas como o do namoro abusivo ocupem um espaço contínuo no currículo escolar, sendo discutidos de forma crítica e recorrente ao longo do processo formativo.

Em relação às atividades do projeto, os alunos tiveram preferências variadas, com destaque para as palestras, que receberam o maior número de votos (cerca de 38%). Acreditamos que esse *feedback* mostra o quanto momentos de discussão, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de informações são importantes e deveriam fazer parte da rotina escolar.

Além disso, ao serem questionados sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, 63% dos alunos afirmaram que conseguirão utilizar o que aprenderam, o que evidencia o impacto prático do projeto na vida dos estudantes e sua relevância para além do ambiente escolar. Em relação ao desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e comunicação, 54% dos alunos sentiram que as atividades os ajudaram a melhorar nessas áreas. O que comunica que o projeto foi especialmente eficaz para aqueles que ainda apresentam dificuldades de letramento, oferecendo um suporte positivo nesse processo.

Outro ponto importante foi a percepção dos alunos sobre o uso de diferentes formas de linguagem – multiletramentos – nas atividades do projeto³¹. Cerca de 84% dos alunos confirmaram que a diversidade de abordagens foi bem recebida e contribuiu para um aprendizado mais amplo. E ao serem questionados sobre a prática da Translinguagem, quase 70%³² dos alunos expressaram que a possibilidade de utilizar todo o seu repertório linguístico tornou o processo de aprendizagem mais acessível.

³¹ Como por exemplo, a construção dos *lapbooks*, escrita das narrativas no Google Docs, leitura e interpretação de *cartoons* e artigos.

³² Os outros 30% que responderam provavelmente eram brasileiros.

Diante dos resultados obtidos, fica evidente que a seleção de um tema relevante para a sequência de ensino desempenha um papel altamente importante no sucesso das atividades pedagógicas, como ressaltado por Menezes, Welp, Sarmiento e Dídio (2023). A abordagem translíngua se mostrou extremamente eficiente, especialmente neste contexto multicultural e multilíngua, e permitiu que os estudantes migrantes se sentissem mais à vontade para se expressar e participar das atividades. A possibilidade de alternar entre as línguas que conhecem promoveu maior confiança e, conseqüentemente, melhorou a qualidade das produções e o engajamento nas discussões. Não obstante, o trabalho com os multiletramentos também se destacou como um fator de grande peso no processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível observar interações muito significativas entre os alunos migrantes e brasileiros, especialmente nos momentos de produção coletiva, como a elaboração dos *lapbooks* e a escrita das narrativas. A princípio, havia certa hesitação entre alguns estudantes - principalmente por parte dos migrantes, que demonstravam insegurança ao usar o português ou o espanhol, além do receio de serem julgados por utilizarem portunhol. Nesse sentido, trabalhar com projetos tem, de fato, um poder singular de romper barreiras emocionais e linguísticas, especialmente em contextos marcados pela diversidade. A natureza colaborativa desse tipo de abordagem favorece a construção de vínculos e o fortalecimento da aprendizagem.

É comum observar que, de forma espontânea, os alunos começaram a se ajudar: aqueles com mais familiaridade com os letramentos passam a apoiar os colegas que enfrentam mais dificuldades, enquanto os estudantes brasileiros, muitas vezes, auxiliaram os migrantes na escrita em português. Ao mesmo tempo, todos aprenderam com todos - inclusive em aspectos tecnológicos, como o uso do Google Docs, ferramenta inicialmente desafiadora para alguns, mas que logo se tornou ponto de cooperação entre os estudantes, à medida que um ensinava ao outro.

É até prazeroso refletir sobre isso, porque percebemos, com clareza, que temos em nossas mãos a possibilidade real de transformar nosso planejamento pedagógico. Quando assumimos uma postura aberta e sensível, abrimos espaço para que essas trocas aconteçam. Nas rodas de conversa, por exemplo, era comum que alunos migrantes se mostrassem inicialmente tímidos, evitando se expor verbalmente devido ao esforço que precisavam fazer para serem compreendidos. No entanto, quando a temática é bem escolhida e articulada com intencionalidade pelo professor, e quando há estímulos que favoreçam o acolhimento linguístico, a interação acontece - às vezes lentamente, mas de maneira significativa.

Essa experiência positiva comprova o alcance transformador da Pedagogia das Diferenças, quando aplicada com compromisso. Ao permitirmos que os alunos migrantes utilizassem suas línguas maternas para compartilhar suas vivências e histórias, legitimamos suas identidades dentro do espaço escolar. Simultaneamente, os estudantes brasileiros foram convidados a ampliar sua percepção de mundo, reconhecendo o outro como legítimo, digno de atenção e de escuta.

Como professoras, percebemos que nosso papel deixou de ser apenas o de transmissoras de conteúdos. Assumimos, cada vez mais, o lugar de mediadoras das relações, incentivando o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Claro que, em alguns momentos, intervenções foram necessárias - como nos casos em que estudantes brasileiros, por impaciência, tentavam completar rapidamente as falas dos colegas migrantes em vez de esperá-los formular sua resposta. Nessas ocasiões, aproveitamos a oportunidade para reforçar a importância da escuta, da paciência e do direito de cada um falar no seu tempo e no seu modo.

Logo, ao refletirmos sobre essas experiências, temos a convicção de que o trabalho com práticas de letramento e de translinguagem, é uma pedagogia comprometida com as diferenças, não apenas por favorecer a aprendizagem, mas por transformar as relações em sala de aula. É nessa construção conjunta, feita de palavras, silêncios, acolhimento e resistência, que a escola se reinventa como espaço de pertencimento e formação humana.

Reflexões finais: e se a diferença for a nossa melhor pedagogia?

Certas de que há ainda um longo caminho a percorrer, encerramos esta etapa da pesquisa com a consciência de que a transformação educacional exige continuidade, escuta e compromisso. Ao trazer a Pedagogia das Diferenças por meio de um projeto que desenvolveu os letramentos e valorizou a translanguagem, este trabalho lançou um olhar intencionalmente voltado para o aluno migrante, cuja trajetória, marcada por deslocamentos geográficos, linguísticos e afetivos, demanda práticas pedagógicas mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com o acolhimento real.

A presença desses sujeitos na escola não pode ser tratada como exceção ou desafio a ser contornado, mas como uma oportunidade de reinvenção da própria prática docente. Desinvisibilizar esses alunos é reconhecer que, por muito tempo - e ainda hoje - foram marginalizados, silenciados ou forçados a se adaptar a modelos pedagógicos homogeneizadores. Reconhecer diferentes línguas, culturas e identidades é apenas o primeiro passo; o verdadeiro desafio está em garantir que essas diferenças se tornem parte viva, atuante e estruturante da rotina escolar, ressignificando o fazer pedagógico em sua essência.

Isso implica romper com planejamentos pedagógicos engessados e abrir espaço para que os alunos migrantes também escrevam o currículo com suas vivências, seus repertórios e suas formas de ser e estar no mundo. A escola que queremos não é aquela que tolera a diferença, mas a que a incorpora como parte essencial de sua existência.

Portanto, mais do que adaptar o ensino para que esses alunos caibam no plano de aula, é preciso reformular o próprio plano a partir da escuta dessas vozes. Porque só quando o conhecimento é construído em diálogo com a vida de todos os que compõem a escola, ele se torna verdadeiramente emancipador.

Referências

- Amos, E., Prescher, E., & Pasqualin, E. (2016). *Challenge* (3ª ed.). Editora Moderna.
- André, M. (Org.). (1999). *A pedagogia das diferenças na sala de aula*. Papirus.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Freire, P. (2024). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (79ª ed.). Paz e Terra.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- King, K. D. M. M. (2025). *Entre línguas e fronteiras: desafios e possibilidades no ensino de inglês para estudantes migrantes em Boa Vista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TM0Tka_lycnROU5qgwzAwHd6GygsZFOA0/view?usp=sharing
- Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- Leffa, V. J. (2016). *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. EDUCAT.
- Lopes, L. P. M. (1994). *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 10(2). <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. In F. G. Lustosa & F. B. Mariana (Orgs.), *Diversidade, diferença e deficiência: Análise histórica e narrativas cinematográficas* (p. 235). Edições UFC.
- Menezes, N. O. da S., Welp, A., Sarmento, S., & Didio, A. R. (2023). *O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 22(1), DT3. <https://doi.org/10.26512/rhla.v22i1.46840>
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar* (2ª ed.). Parábola Editorial.
- Moreira, J. B., & Borba, J. H. O. M. de. (2021). Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. Revista Brasileira de Estudos de População, 38, 1–20. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0137>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. ESF.
- Rojo, R. H. R., & Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial. https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola
- Silva, J. C. J., & Baeninger, R. (2021). O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 29(63), 123–139. <https://www.scielo.br/j/remhu/a/5CJ6rWdFCgGWKzdYqLdQLhx/?format=pdf&lang=pt>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, 31(3), 443–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

COMO CITAR ESSE TEXTO

King, K.D.M.M.; Zambrano, C.E.G. (2026). Pedagogia das diferenças: a diversidade cabe no seu plano de aula? *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 84-101. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137pedagogiadasdiferencas>

RECEBIDO EM:26/05/2025
APROVADO EM: 22/06/2025



ARTIGO

**ENTRE FRONTEIRAS E REDES:
migração Warao, saúde mental e direitos humanos
em João Pessoa, PB.**

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137entrefronteiras>

Thaís Munholi Raccioni

thaism.raccioni@gmail.com

Graduada em Terapia Ocupacional e Mestranda do Programa de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba

Thiago de Souza Santos

thiagosantopsi8@gmail.com

Mestre em psicologia da saúde pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Psicólogo do Centro Estadual de Referência de Migrantes e Refugiados - CERMIR

Laura Paz de Araújo Silva

laurapazaraujo@gmail.com

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Lanna Carolyna Vieira da Costa

costa.carolyna@gmail.com

Graduada em Psicologia e Mestranda do Programa de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba

Anselmo Clemente

anselmo.clemente@academico.ufpb.br

Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba, pesquisador do Grupo de Pesquisa ApoiaRaps.

Juliana Sampaio

julianasmp@hotmail.com

Professora Titular do Departamento de Promoção da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba, vice Líder do Grupo de Pesquisa ApoiaRaps.

Imagem gerada por Inteligência Artificial³³

³³ Esta imagem foi construída pelos autores com o uso de inteligência artificial (chatGPT) reunindo elementos de diversas fotos de abordagens do CERMIR. O desenho na parede, feito por um indígena Warao é um barco que viaja pelo mundo inteiro sob a luz do sol e da lua. Durante uma abordagem do CERMIR numa situação de conflito no abrigo, o homem foi convidado a contar essa história e acrescentou novos elementos: uma casa, cadeira, estrelas e outros elementos simbólicos.

**Entre fronteiras e redes:
migração Warao, saúde mental e direitos humanos em João
Pessoa, PB**

**Between borders and networks:
Warao migration, mental health care, and human rights in João
Pessoa, Paraíba, Brazil**

**Entre fronteras y redes:
migración Warao, atención en salud mental y derechos humanos en**

Resumo

Nos últimos anos, o Brasil recebeu sistematicamente pessoas venezuelanas refugiadas, e entre elas, indígenas Warao. Neste processo, João Pessoa-PB acolhe mais de 600 Warao, o que tensiona a criação do Centro Estadual de Referência a Migrantes e Refugiados (CERMIR), responsável por ações intersetoriais de acolhimento e cuidado. Neste estudo analisamos a experiência do CERMIR na articulação com a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), destacando estratégias e manejos construídos. Trata-se de um estudo cartográfico entre julho/2024 e maio/2025 de imersão no CERMIR, com registro em diários de campo e processamento do vivido à luz dos referenciais teóricos assumidos pelo grupo de pesquisa ApoiaRaps da Universidade Federal da Paraíba. Este processo permitiu problematizar como a RAPS, enquanto rede, oscila entre proteger e punir; acolher e excluir, quando o cuidado, muitas vezes, escorrega para a tutela e a escuta vira protocolo. O CERMIR, em devir agulha, busca costurar encontros, possibilidades, agenciamentos, mas também escorrega e volta. Neste balançar, apesar da criação do impossível encontrar limites em vigas institucionais, pessoas, encontros e redes possibilitam invenções interculturais que SUS-tentam algum cuidado.

Palavras-chave: Warao, Migrantes Refugiados, Indígenas, Intersetorialidade.

Abstract

In recent years, Brazil has systematically received Venezuelan refugees, including Warao Indigenous people. In this process, João Pessoa, Paraíba, has welcomed more than 600 Warao, which has placed pressure on the creation of the State Reference Center for Migrants and Refugees (CERMIR), responsible for intersectoral actions of reception and care. In this study, we analyze the experience of CERMIR in its articulation with the Psychosocial Care Network (RAPS), highlighting strategies and forms of management developed in practice. This is a cartographic study conducted between July 2024 and May 2025, based on immersion in CERMIR, with records produced through field diaries and the processing of lived experiences in light of the theoretical frameworks adopted by the ApoiaRaps research group at the Federal University of Paraíba. This process enabled a problematization of how RAPS, as a network, oscillates between protecting and punishing, welcoming and excluding, when care often slips into guardianship and listening turns into protocol. CERMIR, in a becoming-needle, seeks to stitch together encounters, possibilities, and assemblages, but it also slips and returns. In this swinging movement, despite the creation of the impossible encountering limits within institutional structures, people, encounters, and networks enable intercultural inventions that sustain forms of care.

Keywords: Warao, Refugee, Migrants, Indigenous People, Intersectorality.

Resumen

En los últimos años, Brasil ha recibido sistemáticamente personas venezolanas refugiadas, entre ellas indígenas Warao. En este proceso, João Pessoa-PB acoge a más de 600 Warao, lo que tensiona la creación del Centro Estatal de Referencia para Migrantes y Refugiados (CERMIR), responsable de acciones intersectoriales de acogida y cuidado. En este estudio se analiza la experiencia del CERMIR en su articulación con la Red de Atención Psicosocial (RAPS), destacando estrategias y manejos contruidos. Se trata de un estudio cartográfico realizado entre julio de 2024 y mayo de 2025, basado en la inmersión en el CERMIR, con registros en diarios de campo y procesamiento de lo vivido a la luz de los referentes teóricos asumidos por el grupo de investigación ApoiaRaps de la Universidad Federal de Paraíba. Este proceso permitió problematizar cómo la RAPS, en tanto red, oscila entre proteger y castigar, acoger y excluir, cuando el cuidado a menudo se desliza hacia la tutela y la escucha se convierte en protocolo. El CERMIR, en un devenir-aguja, busca coser encuentros, posibilidades y agenciamientos, pero también resbala y retorna. En este balanceo, a pesar de la creación de lo imposible encontrar límites en las estructuras institucionales, personas, encuentros y redes posibilitan invenciones interculturales que sostienen el cuidado.

Palabras clave: Warao, Migrantes Refugiados, Indígenas, Intersectorialidad.

Introdução

O deslocamento forçado ao redor do mundo alcançou 120 milhões de pessoas (ACNUR, 2024a), o dobro da quantidade vivenciada dez anos antes. Aproximadamente 7 milhões são de venezuelanos/as, que precisaram migrar em decorrência da intensificação da crise socioeconômica que a Venezuela vem enfrentando na última década (R4V, 2025).

Sabe-se que o Brasil é o terceiro país que mais recebeu essa população, atrás apenas da Colômbia e do Peru. Atualmente há cerca de 568.058 venezuelanos/as radicados/as no país, incluindo solicitantes de refúgio, refugiados/as reconhecidos/as e migrantes com autorização de residência (R4V, 2025). A Operação Acolhida, coordenada pela Força-Tarefa Logística Humanitária (FT Log-Hum), vinculada às Forças Armadas (FAB) do Brasil, foi iniciada em 2018 na fronteira do país, especificamente em Roraima e Amazonas, em resposta a esta alta demanda migratória, desenvolvendo ações de *controle e ordenamento da fronteira, acolhimento e assistência humanitária, e interiorização* (Dároz, 2022).

Em razão da insalubridade e superlotação das unidades de acolhimento, conflitos de convivência, episódios de racismo e violações de direitos humanos, disputa territorial na venda de artesanato, desejo de reencontrar parentes alocados em outras regiões, dentre outros fatores, os/as indígenas Warao³⁴ optam por enfrentar longos trajetos de carona, barco, ônibus e a pé, de forma dissociada da via institucional da Operação Acolhida (ACNUR, 2024b).

Em 2022, foi emitida uma Portaria do Ministério da Cidadania, nº 770, que dispôs sobre o repasse emergencial de recursos federais para a oferta de ações socioassistenciais nos estados e municípios que receberam migrantes e refugiados/as interiorizados/as ou por demanda espontânea (Brasil, 2022). A Paraíba vem sendo um desses estados escolhidos pelos/as venezuelanos/as, onde atualmente totalizam cerca de 611 Waraos (Paraíba, 2022a; Paraíba, 2022b).

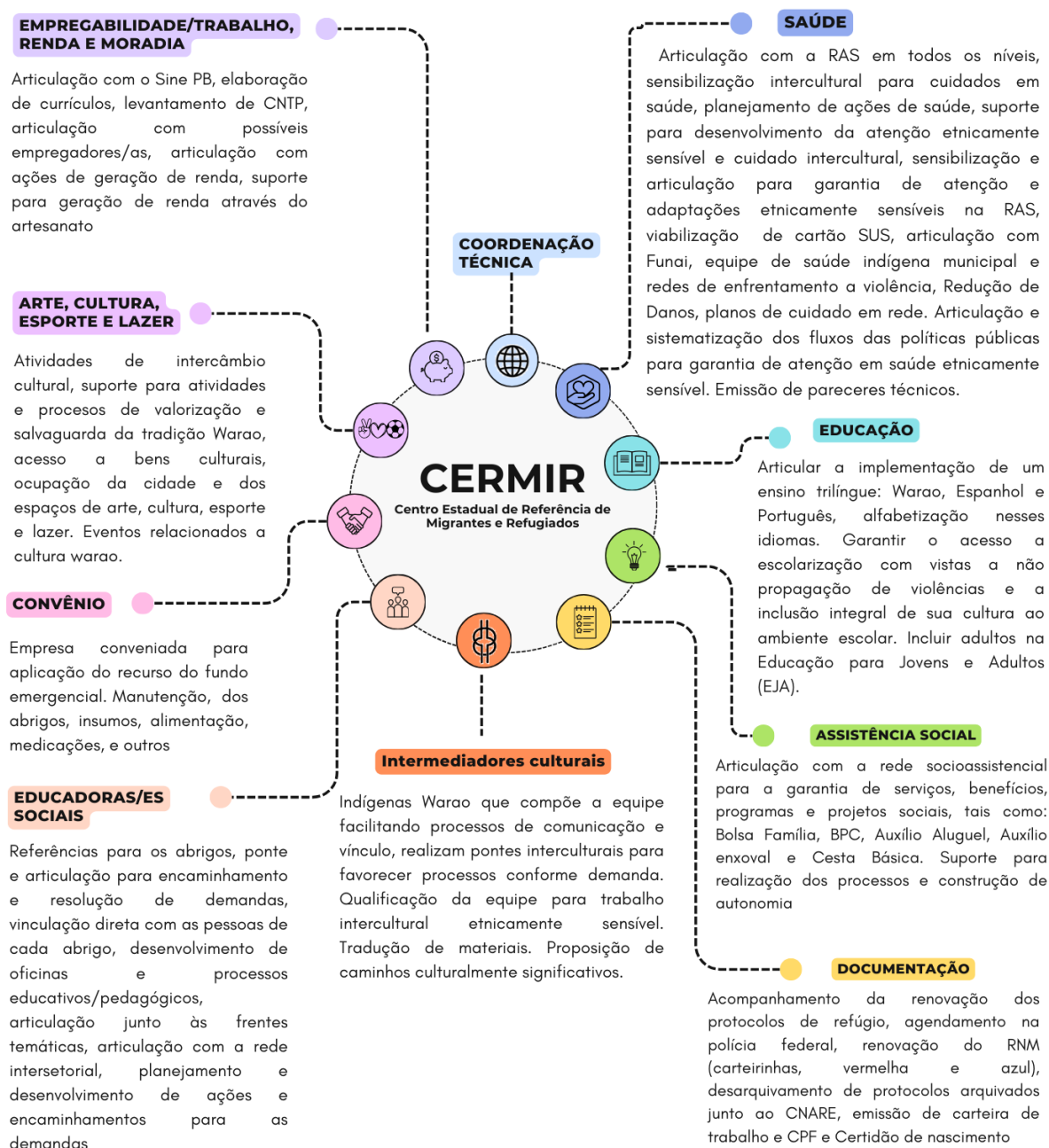
³⁴ Povo indígena originário do delta do rio Orinoco, na Venezuela, cujo nome significa *povo da canoa*. Tradicionalmente organizados em comunidades ribeirinhas, possuem forte vínculo com a vida aquática, práticas de pesca, agricultura, artesanato e mobilidade fluvial. Desde meados da década de 2010, os Warao têm protagonizado processos migratórios forçados para países vizinhos, incluindo o Brasil, em razão de crise humanitária e ambiental, escassez de alimentos, precarização dos serviços públicos e ameaças ao modo de vida tradicional.

Após sucessivas violações de direitos humanos, o Ministério Público Federal (MPF, 2022) acionou a Secretaria de Desenvolvimento Humano do Estado da Paraíba (SEDH-PB), requerendo atuação emergencial. A SEDH, portanto, apresentou um Plano de Ação intitulado *Oferta de Ações Socioassistenciais para Migrantes e Refugiados em Situação de Vulnerabilidade Social na Paraíba, Decorrente do Fluxo Migratório por Crise Humanitária e Acolhimento de Venezuelanos Indígenas da Etnia Warao* (Paraíba, 2022b), ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), e o recurso federal pôde, finalmente, chegar ao fundo de assistência social do estado da Paraíba.

Tal articulação respaldou a Gerência Executiva de Direitos Humanos - SEDH a contratar uma equipe mínima interprofissional para iniciar a implementação do Plano de Ação Emergencial. Posteriormente, em 2024, a equipe foi reconfigurada e selecionada de acordo com a experiência, conhecimento e afinidade com o trabalho com migrantes e povos indígenas, sendo composta por: dois motoristas, quatro intermediadores culturais indígenas, dois educadores sociais, três assistentes sociais, dois psicólogos, um antropólogo, uma terapeuta ocupacional e uma advogada — sob a coordenação técnica de um sociólogo. Entre as ações previstas no plano, encontravam-se: instalação do Centro de Referência do Migrante e Refugiado (CERMIR) e articulação intersetorial para ações estratégicas; ampliação e melhoria da infraestrutura das unidades de acolhimentos; e inclusão laboral e acompanhamento pós-abrigamento dos/as migrantes.

O CERMIR funciona como centro de triagem, atendimento emergencial e acolhida provisória de migrantes indígenas Warao. Seu funcionamento se dá por frentes de trabalho: saúde, educação, documentação, assistência social, arte, cultura, esporte e lazer, e empregabilidade, trabalho e renda (Figura 1).

Figura 1: Organização interna do Centro Estadual de Referência de Migrantes e Refugiados:



Sistematização por: Thaís Munholi Raccioni

Fonte: Produção Própria.

As frentes de atuação deste equipamento se estruturam de maneira interdisciplinar, intercultural e intersetorial, a começar pela área da saúde, que envolve ações de promoção, prevenção e vigilância comunitária em saúde, articuladas com equipes da Rede de Atenção à Saúde (RAS), além de mediação comunicativa entre os serviços de saúde e as/os indígenas. A frente de educação realiza intervenções em conjunto com escolas e profissionais da rede de educação, promovendo o ensino intercultural voltado ao povo Warao, com ações que abrangem desde a educação básica até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A frente de assistência social atua na articulação com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), por meio da rede socioassistencial de João Pessoa e do estado da Paraíba, especialmente no que diz respeito ao acesso a benefícios e direitos sociais por parte do povo Warao. Já a área de documentação abrange todo o apoio necessário à regularização documental dos migrantes, com destaque para a mediação junto a serviços jurídicos e cartoriais. As ações de arte, cultura, esporte e lazer visam promover o intercâmbio cultural e a valorização das tradições Warao, fortalecendo a identidade cultural desse povo no contexto do acolhimento brasileiro. Por fim, a frente de empregabilidade, trabalho e renda oferece apoio aos/as migrantes interessados/as em exercer atividades laborais, por meio de iniciativas que vão desde o incentivo ao artesanato tradicional até a elaboração de currículos e encaminhamentos para oportunidades de geração de renda.

Apesar dos avanços institucionais na Paraíba e da ampliação de políticas voltadas ao acolhimento de migrantes indígenas Warao, ainda são escassas as produções que examinam, a partir do cotidiano dos serviços, como as equipes interprofissionais têm construído estratégias de cuidado e articulações intersetoriais diante de desafios complexos, como barreiras linguísticas, tensões interculturais, trajetórias migratórias contínuas e violações persistentes de direitos. Nesse cenário, compreender os modos de funcionamento do CERMIR e os manejos produzidos em sua interface com a Rede de Atenção à Saúde torna-se fundamental para ampliar o debate sobre práticas de cuidado intercultural, orientar políticas públicas e dar visibilidade às invenções cotidianas dos trabalhadores e trabalhadoras que atuam na linha de frente desse processo.

Método

Trata-se de um estudo qualitativo de abordagem cartográfica, compreendida aqui como um método que acompanha processos e produz conhecimento a partir do próprio plano da experiência, tal como proposto por Passos e Barros (2009) e aprofundado por Kastrup e Passos (2013). Considerando o conjunto de responsabilidades do CERMIR, o objetivo deste trabalho é analisar a experiência de trabalho de sua equipe, em especial na frente “saúde”, em articulação com a rede de atenção psicossocial (RAPS), destacando estratégias e manejos por ela construídos.

A pesquisa envolveu a imersão de três pesquisadores/as no CERMIR-PB, entre julho de 2024 e maio de 2025. Os dados foram produzidos mediante análise das implicações dos/as pesquisadores/as em campo, considerando que o pesquisador integra e é afetado pelo território que investiga, sendo dois deles técnicos/as atuantes no próprio CERMIR. Utilizaram-se diários cartográficos como dispositivo de registro das experiências, dos encontros e afetações, que compuseram o processo da pesquisa.

Ventilamos neste trabalho agenciamentos produzidos pela equipe do CERMIR em interlocuções possíveis com a RAPS, mais especificamente com um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), e com uma Unidade de Acolhimento Adulto (UAA). Partindo de Nego Bispo (2015) e da sabedoria da terra, o relato é tecido à luz da lógica *início-meio-início*, produzindo conhecimento circular e afetivo, na medida em que a presença Warao em João Pessoa ainda vem se estabelecendo como um processo, e sequer nos seria possível narrar experiências de trabalho de maneira demasiadamente conclusiva, ou linear, como comumente é visto em produções *início-meio-fim*.

O vivido e o registrado foram processados coletivamente em reuniões do grupo de ensino, pesquisa e extensão intitulado *Apoia RAPS*, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, onde a experiência era analisada à luz dos referenciais teóricos assumidos no presente estudo.

Os resultados foram alinhavados a partir do cruzamento da experiência de manejo de três histórias marcantes que atravessaram os/as profissionais/pesquisadores no encontro com os/as indígenas e os serviços. Os três indígenas são jovens de 17 a 29 anos, da etnia Warao, do sexo masculino, residentes em unidades de acolhimento na Paraíba desde aproximadamente 2021 e em fluxo migratório no Brasil desde 2016.

Este estudo é um recorte da pesquisa Práticas e saberes que vêm das margens: produção de cuidado em territórios de João Pessoa que foi aprovada no Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, sob o CAAE: 79612124.2.0000.8069.

Resultados e Discussão

*“Antes caminhávamos na utopia
Agora, os/as Warao coletam
os louros que jazem da RAPS
E passam a dormir na rede
mesmo que no serviço não haja parede.”
(Thaís Munholi e Thiago Santos)*

Tessituras do desencontro

O povo Warao, navegante de deltas e diásporas, incide atualmente em uma realidade urbana, e traz em sua canoa não apenas corpos em deslocamento, mas cosmologias inteiras — modos de cuidar, viver, morrer, sofrer e resistir. Estudos da ACNUR (2024b) evidenciam que os protocolos de cuidado da etnia possuem uma malha explicativa assentada em cosmologia espiritual própria e bastante complexa. Trazem na canoa a memória líquida de uma vida comunitária que resiste e pulsa — mesmo que nas margens secas das políticas públicas brasileiras.

Uma etnia em rede e um sistema em teste, os Warao, em sua travessia, mobilizam sentidos, desconstroem e revelam as engrenagens enguiçadas de uma RAPS, que embora operada pela estabilidade, tem sido provocada a construir uma política do comum (Teixeira, 2015), a partir da fluidez de um povo em constante movimento.

A experiência junto às/aos Warao revela a fragilidade do cuidado diante da diferença radical. Por meio do sofrimento psíquico e social do sujeito racializado, emerge um espelho — onde a rede se vê, não como deveria ser, mas como realmente é. A violência epistêmica (Segato, 2021), manifestada quando os conhecimentos e experiências de grupos racializados são deslegitimados, contribuindo para a hegemonia de uma racionalidade eurocêntrica nas políticas públicas, produz barreiras no acesso aos serviços, desafiando todos/as envolvidos/as. A presença indígena expõe a arquitetura da rede: com seus vãos e vigas, protocolos e portas fechadas, promessas e esquecimentos.

No manejo com essa população, não estamos apenas diante de uma demanda de saúde mental, mas de um vetor desterritorializante que convoca a clínica, a política e o território a se refazerem. Não é apenas fissura, é linha de fuga, ruptura que explode as segmentaridades — culturais, institucionais, epistemológicas. (Deleuze & Guattari, 2012) A presença Warao, ao não caber no molde, exige que o molde se refaça e crie novos vocabulários. Assim, a grande política — aquela pactuada com a colonialidade (Quijano, 2014), precisa se a ver com invenções moleculares, desvios e brechas. E quanto mais tenta se solidificar, mais precisa lidar com os fluxos de corpos dissidentes que a contestam (Guimarães & Ribeiro, 2016).

A RAPS, ao se deixar afetar, pode compor territórios, incluindo os Warao; mas para isso, precisa ser permeável; escutar sem traduzir demais, sustentando o incômodo - não como erro, mas como motor de transformação, e o que é impossível. Para ilustrar os entraves de composição, evocamos duas cenas analisadoras que se relacionam com o uso de álcool e outras drogas, que dão visibilidades a acessos e barreiras na RAPS.

A cama era rígida. Cabe uma rede?

O primeiro caso iniciou quando a equipe do CERMIR foi acionada para uma urgência. O rapaz já havia passado por uma escuta no CAPS mas hesitava entre o desejo do cuidado e o receio de um novo *acolhimento*. No dia que, finalmente, o levamos ao CAPS, numa escuta compartilhada (antropólogo, terapeuta ocupacional, intermediador cultural do CERMIR e psicóloga do CAPS), foi suscitada uma vivência de múltiplos lutos.

Acolhido no serviço, os primeiros dias de adaptação ilustram um importante tensionamento: O Sistema de cuidado foi desenhado para quem? A alimentação padrão, além de não o contemplar, o fez passar mal por uma semana. A língua não lhe traduzia. Os rituais biomédicos não dialogavam com sua cultura. A cama era rígida. “Cabe uma rede?”. Os efeitos colaterais dos medicamentos eram perturbadores. Tudo gritava a diferença e a dificuldade em realizar uma atenção diferenciada e etnicamente sensível.

A atenção psicossocial com refugiados/as deve sustentar o acesso a direitos, viabilizando assistência social, saúde, renda, moradia digna, etc, mas sobretudo, garantir a singularização das ofertas (ACNUR, 2024b; Costa, 2022). Apesar de tentativas de cuidado intercultural, o encontro entre o sujeito-Warao e o dispositivo CAPS evidencia uma linha de fratura que revela muito mais do que o desencaixe entre um corpo e uma estrutura. É uma infiltração molecular que atravessa estratificações duras da rede e opera como analisador do que há de mais molar em nossas políticas públicas. O modo como elas sustentam, silenciam e, por vezes, capturam a diferença (Deleuze, 1996; Guimarães, 2016).

O Warao quer ser pai

Numa segunda cena, um Warao, residente numa Unidade de Acolhimento Adulto (UAA), desejava voltar para seus filhos em casa. Seguindo essa trilha, ele tentava reorganizar sua vida; com auxílio do Bolsa Família, comprou roupas para as crianças e um celular. Tentou se “reconectar”, mas até o chip recusou seu CPF. O cuidado se fragmentava — o psicólogo não pôde acompanhá-lo até o centro e os contatos caíram na caixa postal. Na rede de apoio faltava equipe, vaga e tempo. Ainda assim, o Warao encontrou a Escola Redução de Danos. Sonhando em ser intermediador cultural, queria transformar sua história em referência para seus pares. Queria protagonismo; desejava reconstrução. Mas a assistência não é linear, e as descontinuidades são características no cuidado em saúde.

Na passagem do ano ele vai para casa encontrar os filhos, mas uma cena explode em denúncia: Alcoolizado, ele fere, invade e fura a coletividade. O pai cuidador vira ameaça. A rede silencia para proteger.

A paternidade, antes sonho de reconstrução, vira ausência decretada. A rede respira, reflete, e tenta retomar o cuidado, mas confunde-se no discurso de que o “usuário regrediu”. O CERMIR contra-argumenta: Ele permanecia no trabalho (prestes a assinar a carteira), mantinha uma namorada e o desejo de alugar uma casa - havia um projeto de vida em curso. Mesmo nesse convite para SUSstentar o processo, a UAA declara alta administrativa e os fios do diálogo em rede são cortados.

Nessa costura, o CERMIR surge como agulha viva nos furos do cuidado, traçando caminhos, facilitando escuta diferenciada, produzindo pontes entre desejo e realidade, furando barreiras em ações intersetoriais. São construídas parcerias com atores que, embora institucionalmente silenciados, tecem alinhavos inventivos a partir de micropontos e olhares múltiplos.

Furos no muro e efeitos da produção de cuidado

O cuidado é uma aposta, e nela o CERMIR se localiza a partir da coabitação, estabelecendo trocas que viabilizem uma assistência molecular em estruturas rígidas e pouco porosas. São tentativas constantes de furar muros (Merhy et al, 2016), que, mesmo em um cenário de desmonte radical, têm cumprido um importante papel. Afinal de contas, se não houvesse a construção de alguma política do comum (Teixeira, 2015), ou efeitos significativos derivados da encruzilhada do cuidado, por que os Warao continuariam escolhendo João Pessoa como rota crescente?

É importante valorizar os casos de fortalecimento da autonomia e protagonismo dos indígenas, que apoiados pela rede, vêm elaborando sofrimentos e ventilando projetos de vida. Um, que não se lembrava como segurar no lápis, deseja conhecer a escola onde outros estudam. Outro decidiu retomar a paternidade e mudar-se para uma casa. O outro retomou o casamento e maneja questões da separação.

A partir da escuta, mesmo que frágil, no CAPS tem sido possível inserir os Warao, com dificuldades, em grupos terapêuticos, produzindo espaços comuns com outros/as usuários/as. Ideias interculturais são fomentadas, como quando nas encruzilhadas alimentares, sugeriu-se que um Warao cozinhasse e compartilhasse o alimento com os/as demais usuários/as.

Ou quando num dia de grupo, na sala de atividades, o Warao provoca o CAPS a compor com outros *sonidos*: no português, no espanhol e no Warao. Assim, nas margens do cotidiano, reviram-se as normas da RAPS, para garantir seus princípios estruturantes; tendo o CERMIR como retaguarda significativa aos planos de vida: “Se você for comigo, eu vou nessa entrevista de trabalho”.

Mas às vezes a criação do impossível encontra limites em vigas institucionais. Diante da falta do balanço das camas, sugerimos: Vamos colocar uma rede, eu trago um armador! Alguém chegou a considerar, verdadeiramente, a possibilidade, mas depois recuou: Não, a parede não aguenta. Mas, na verdade, qual “parede” não aguentava? O Warao dormiu no chão, e nesse dia o CERMIR garantiu produtos de limpeza, roupas, travesseiro e lençóis.

Apesar disso, é válido reconhecer que muitas barreiras são fruto do desmonte do SUS, na medida em que há profissionais interessados, mas que precisam de apoio institucional e políticas públicas consistentes; e que muitos Warao protagonizam a busca por moradias, escolas, geração de renda, e em parcerias, vêm ocupando brechas rumo à equidade.

Considerações finais

A experiência dos/as Warao revela a fragilidade do cuidado diante da diferença radical, onde a RAPS oscila, e oferta acesso como barreira (Merhy, 2016). Neste contexto, o CERMIR aparece como agulha viva na encruzilhada do cuidado, reconhecendo e tecendo encontros com profissionais afetivamente disponíveis para a invenção de impossíveis, assumindo uma aposta ética, estética e política, para um cuidado etnicamente sensível.

Neste estudo, a cartografia das narrativas e vivências de trabalhadores-pesquisadores, permitiu compartilhar reflexões sobre o cotidiano de trabalho e os saberes relacionados à práxis. Os diários cartográficos, com registros das experiências e afetações, e seu processamento coletivo, foram centrais para este texto.

Assim, nas costuras de redes balançantes, invocamos o que motiva a composição inventiva do cuidado, na busca e na defesa do encantamento - da vivacidade:

Os sobreviventes podem virar “supraviventes”: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de serem apenas reativos ao outro e irem além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro (Simas & Rufino, 2020, p. 6).

Referências

- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR]. (2024a). *Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes* (2ª ed. rev. e ampl.). ACNUR.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR] (2024b). *Total de deslocados à força no mundo chega a 120 milhões*. ONU News. Recuperado em 8 março de 2025, de <https://news.un.org/pt/story/2024/06/1833121>
- Bispo dos Santos (Nego Bispo), A. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.
- Brasil. Ministério da Cidadania. (2022). *Portaria MC nº 770, de 29 de abril de 2022*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 14. <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=6064>
- Costa, L. C. V. (2022). *Notícias da Bajuka: Percalços e pistas na produção de saúde mental indígena Warao em João Pessoa a partir de relato de experiência de estágio*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba — Orientador: Anselmo Clemente]. Repositório Institucional da UFPB.
- Daróz, C., & Celestino, S. (2022). *Operação acolhida: A força-tarefa logística humanitária e o apoio aos imigrantes venezuelanos*. Biblioteca do Exército.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo. In E. Cordeiro (Trad. e prefácio), *O mistério de Ariana* (pp. 80–85). Lisboa: Editora Vega/Passagens.
- Guimarães, I. V., & Ribeiro, V. (2016). Notas para pensar o sujeito: Geografia humanista com Deleuze e Guattari. *Revista Abordagem Gestáltica*, 22(2), 156–161.
- Kastrup, V., & Passos, E.. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista De Psicologia*, 25(2), 263–280. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>
- Ministério Público Federal (2022). MPF pede na Justiça início imediato de atendimento no SasiSUS para indígenas warao refugiados na Paraíba. Site do Ministério Público Federal. <https://www.mpf.mp.br/pb/sala-de-imprensa/noticias-pb/mpf-pedena-justica-inicio-imediato-de-atendimento-no-sasisus-para-indigenas-waraorefugiados-na-paraiba>
- Merhy E. E., Baduy R.S., Seixas C.T., Almeida D.E.S., Slomp Júnior, H. (2016). Avaliação compartilhada do cuidado em saúde: Surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexis.

Paraíba. (2022a). Experiência da Paraíba no abrigamento de indígenas Warao é destaque em publicação nacional. *Portal do Governo da Paraíba*.

<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/experiencia-da-paraiba-no-abrigamento-de-indigenas-waraos-e-destaque-em-publicacao-nacional>

Paraíba. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. (2022b). *Oferta de ações socioassistenciais para migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social na Paraíba, decorrente do fluxo migratório por crise humanitária e acolhimento de venezuelanos indígenas da etnia Warao*. Governo da Paraíba. Documento impresso.

Passos, E., & Barros, R. B. D. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia* (Pista 1, pp. 17-31). Porto Alegre, RS: Sulina.

Quijano, A. (2014). Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, B. S. & Paula, M. M. *Epistemologias do Sul*. Cortez

R4V. (2025). *Plataforma de coordinación interagencial para refugiados y migrantes de Venezuela*. Recuperado em 8 março de 2025, de <https://www.r4v.info/>

Segato, R. L. (2021). *Crítica da colonialidade em oito ensaios – e uma antropologia por demanda* (D. Gontijo & D. Jatobá, Trans.). Bazar do Tempo.

Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento: Sobre política de vida*. Mórula editorial.

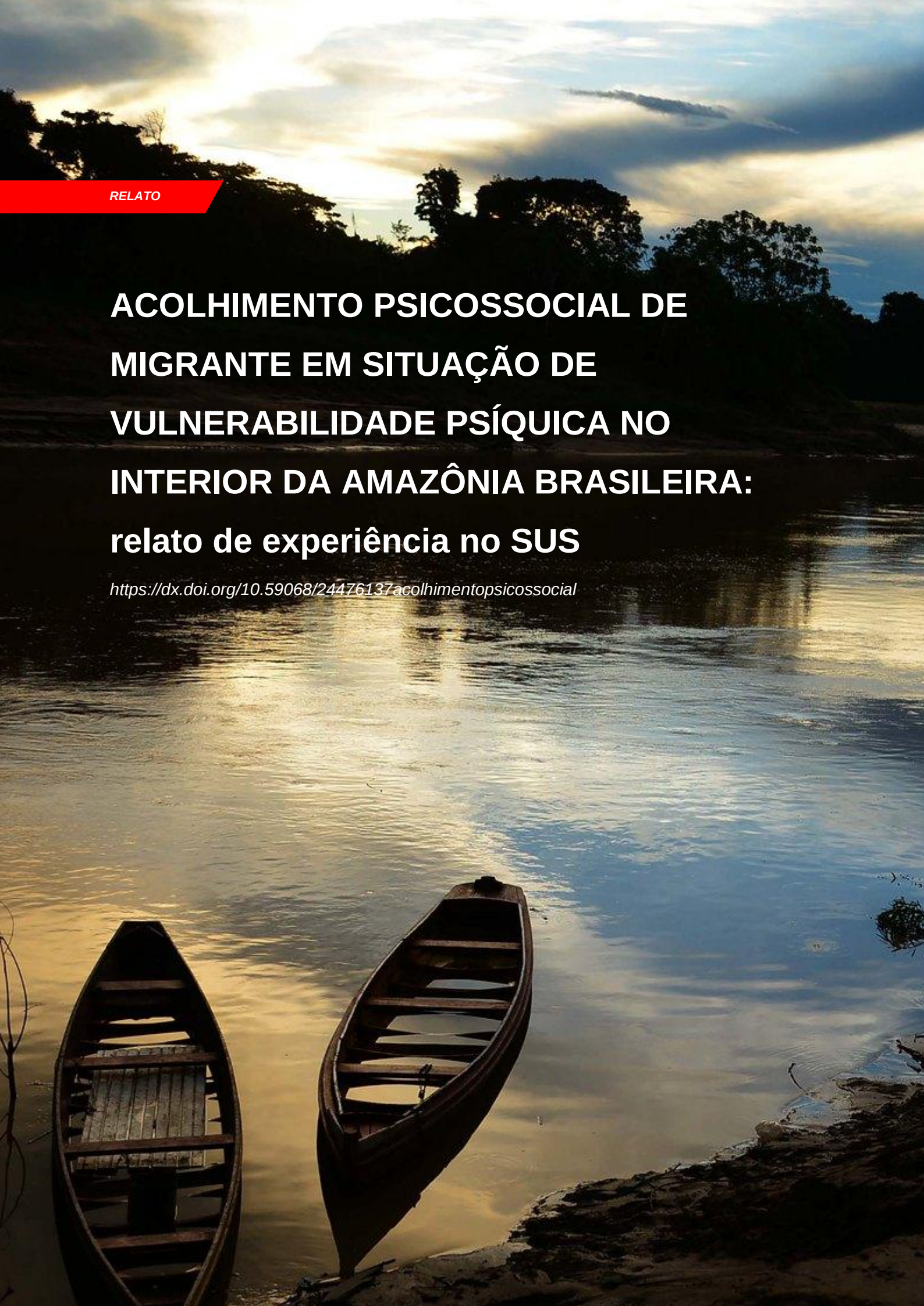
Teixeira, R. R. (2015). As dimensões da produção do comum e a saúde. *Saúde e Sociedade*, 24(Supl.1), 27–43.

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/CsS5xwZcLWn3VbLNLTGVPdL/abstract/?lang=pt>

COMO CITAR ESSE TEXTO

Raccioni, T.M.; Santos, T.S.; Silva, L.P.A.; Costa, L.C.V.; Clemente, A.; Sampaio, J. (2026). Entre fronteiras e redes: migração Warao, saúde mental e direitos humanos em João Pessoa, PB. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 102-117. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137entrefronteiras>

RECEBIDO EM:10/05/2025
APROVADO EM: 26/08/2025

The background image is a photograph of a calm body of water, likely a river or lake, during sunset or sunrise. The sky is filled with soft, golden light and scattered clouds. The sun is low on the horizon, creating a bright reflection on the water's surface. In the foreground, two small, empty wooden boats are moored near the shore. The water reflects the colors of the sky and the silhouettes of the trees on the far bank. The overall mood is peaceful and contemplative.

RELATO

ACOLHIMENTO PSICOSSOCIAL DE MIGRANTE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PSÍQUICA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: relato de experiência no SUS

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137acolhimentopsicossocial>

Ana Cristina Sales de Messias
anacrismessias@yahoo.com.br

Mestre em Educação na Saúde. Especialista em Saúde Mental e em Saúde Pública. Assistente Social. Coordenadora da Rede de Atenção Psicossocial do Estado Acre. Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gestão e Trabalho em Saúde - NUPGES/UFF.

Ana Carlota Vieira Niero
anacarlota.niero@gmail.com

Doutoranda no Programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Ciências pelo mesmo programa. Coordenadora pedagógica do Ensino Médio do Colégio São Luís e do Instituto OMUNGA. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar em Estudos de linguagem (GIEL/CNPq)

Bruno Pereira da Silva
bruno.silva@ufa.br
bruno.pereira21@unifesp.br

Pós-doutor em Enfermagem e em Saúde Pública. Professor Adjunto na Universidade Federal do Acre (UFAC). Ensina e orienta na graduação e na pós-graduação stricto sensu na UFAc e na pós-graduação stricto sensu na UNIFESP. Saúde mental e atenção psicossocial, Saúde coletiva e Saúde Pública são suas áreas de atuação.

**Acolhimento psicossocial de migrante em situação de
vulnerabilidade psíquica no interior da Amazônia brasileira:
relato de experiência no SUS**

**Psychosocial support for migrants in psychological
vulnerability in the interior of the Brazilian Amazon:
an experience report within the SUS.**

**Acompañamiento psicossocial de migrantes en situación de
vulnerabilidad psíquica en el interior de la Amazonía brasileña:
relato de experiencia en el SUS.**

O relato de experiência é caracterizado como uma estratégia metodológica empregada na observação da realidade em pesquisas descritivas. Ele se fundamenta na reflexão crítica sobre uma ação ou um conjunto de ações específicas, as quais emergem de uma prática profissional ou vivência relevante para a comunidade científica (Velho, 2003; Silva et al, 2024).

Relatos de prática como este contribuem para a compreensão dos desafios éticos, clínicos e institucionais que envolvem o cuidado de pessoas em situação de vulnerabilidade, especialmente quando se trata de sujeitos em deslocamento internacional, com barreiras linguísticas, culturais e em estado de possível alteração da consciência. A articulação intersetorial e a sensibilidade clínica da equipe foram fundamentais para garantir o respeito à autonomia da paciente e o acolhimento humanizado, evitando condutas hospitalares coercitivas e possibilitando a reconstrução de vínculos familiares e sociais.

Às 22h48 do dia 3 de abril de 2017, a gerente do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, de um município do interior do Acre foi acionada por telefone por um massoterapeuta que conhecia o trabalho do CAPS, pois já havia realizado atividades de formação para a equipe. Ele informou sobre uma jovem de nacionalidade italiana que apresentava quadro de confusão mental desde o final de semana, após passagem por uma área rural conhecida como Rio Crôa. A jovem havia sido encontrada na cidade, sem documentos, sem pertences pessoais e ainda desorientada.

Diante da situação, foi orientado que ela fosse levada imediatamente ao hospital regional para avaliação clínica e possível internação temporária, até que o CAPS pudesse realizar acompanhamento. O psiquiatra do CAPS, também integrante da equipe hospitalar, foi acionado e prontamente articulou o recebimento da paciente pela equipe plantonista do hospital. Na manhã seguinte (04/04), a equipe do CAPS foi informada de que a paciente havia se evadido da unidade hospitalar. Orientou-se, então, que o caso fosse comunicado às autoridades locais.

No dia 05/04, a paciente foi localizada pela Polícia Civil após ter pulado de uma ponte sobre o Rio Juruá, fato que, dada a profundidade e extensão do rio e a altura da ponte, representava risco iminente à sua integridade física. A equipe do CAPS recomendou seu encaminhamento imediato à unidade, onde foi acolhida por volta das 8h. Na ocasião, apresentava-se lúcida e orientada, porém bastante desconfiada, com higiene comprometida, recusando-se a fornecer muitas informações ou a aceitar intervenções mais diretas. Foram oferecidos banho, alimentação e suporte inicial.

Durante o acolhimento, o CAPS recebeu contato telefônico de representante do consulado italiano no Brasil, solicitando apoio e acompanhamento da paciente até a chegada dos familiares. A jovem foi identificada, nascida em 1988, e foi autorizado seu contato com parentes residentes no Brasil, por telefone e redes sociais. Com auxílio de recursos financeiros enviados por familiares, a equipe adquiriu roupas e produtos de higiene pessoal.

Ainda no mesmo dia, a jovem foi avaliada pelo médico psiquiatra da equipe, que utilizou o espanhol para facilitar a comunicação. No momento da consulta, apresentava-se orientada, lúcida, mas desconfiada. A hipótese diagnóstica inicial foi de transtorno mental relacionado ao uso de substâncias, não especificado. Optou-se por mantê-la em observação na unidade até a chegada dos responsáveis, por não haver critérios legais ou clínicos para internação involuntária.

No período da tarde, a paciente permaneceu na sala da gerência da unidade, utilizando redes sociais, de celular e computador, para contato com familiares. Dada sua resistência à medicação e à institucionalização, e considerando a ausência de comportamento heteroagressivo ou autolesivo, a equipe decidiu por um acolhimento alternativo, tendo em vista que não há na Rede de Atenção Psicossocial local serviço de acolhimento noturno. Com anuência da paciente, a gestora do CAPS a hospedou temporariamente em sua residência, com apoio da farmacêutica e da assistente social da unidade, em regime de plantão. As outras opções eram o hospital geral, que a paciente já havia evadido ou delegacia.

Ao final da tarde, após nova avaliação médica, a paciente apresentava-se mais calma, embora ainda demonstrasse desconfiança em relação aos profissionais, relatando temor de sofrer algum tipo de dano. Tal comportamento foi compreendido no contexto de desorientação espacial e emocional, possivelmente associado ao uso de substâncias naturais, considerando o percurso recente da paciente por áreas rurais e comunidades tradicionais. Por ser adepta a práticas vinculadas ao naturalismo, a paciente demonstrava recusa ao uso de medicamentos alopáticos e também alimentos industrializados. Foram oferecidos cuidados complementares como Reiki³⁵ e o uso de própolis para tratar edemas nos pés, que foram bem aceitos. Em nenhum momento houve a necessidade de intervenção medicamentosa forçada.

³⁵ É uma prática de imposição de mãos que usa a aproximação ou o toque sobre o corpo da pessoa com a finalidade de estimular os mecanismos naturais de recuperação da saúde. A prática promove a harmonização entre as dimensões físicas, mentais e espirituais. Estimula a energização dos órgãos e centros energéticos.

No dia 06/04, a paciente retornou voluntariamente ao CAPS, onde participou de oficinas terapêuticas e manteve comunicação com familiares. No dia seguinte, foi organizada a logística para sua viagem até à cidade de São Paulo, SP, onde encontraria a mãe e outros familiares. A gerente do CAPS acompanhou a jovem até a capital paulista, com embarque realizado em 07/04.

O desembarque ocorreu na noite de 08/04, onde foram recepcionadas por familiares e uma tradutora. Durante os dias seguintes, a profissional do CAPS permaneceu hospedada com a paciente e sua mãe na residência de um familiar, acompanhando sua readaptação e auxiliando no encaminhamento consular. No dia 10/04, a paciente recebeu documento provisório emitido pelo consulado italiano, que permitia seu retorno ao país de origem, acompanhado de sua mãe.

O caso relatado evidencia a complexidade no atendimento de saúde mental no contexto do SUS e especificamente no âmbito da saúde mental e atenção psicossocial (Costa-Rosa, 2000). A situação de vulnerabilidade psíquica vivenciada pela paciente — uma mulher migrante, em deslocamento, sem documentos, desconfiada e com possível histórico de uso de substâncias — exigiu da equipe uma atuação pautada na escuta qualificada, na ética do cuidado e na articulação intersetorial.

A condição de migrante da paciente aparece como um elemento que reforça a complexidade do atendimento. Braga e Gabriel (2022) apontam que, no contexto do mundo globalizado, os fluxos migratórios contemporâneos têm provocado reflexões acerca dos direitos – e não apenas do direito à mobilidade – exigindo tanto o posicionamento dos Estados quanto a mobilização da sociedade civil para a garantia da cidadania plena aos sujeitos migrantes. Diversos fatores podem levar à migração, como questões econômicas, políticas, violência, entre outros. Essa variedade de motivos contribui para que a migração seja organizada em diferentes categorias³⁶.

³⁶ SÁ (2022) durante a palestra Migração e Multiculturalidade proferida na Escola Superior de Educação Bragança, Portugal, organiza a migração nas seguintes categorias: exilado, apátrida, refugiado, asilo político, indocumentado, profissional qualificado, trabalhador temporário, permanente, turismo, interna, imobilidade e ambiental. No caso da paciente italiana, estamos diante de uma migrante decorrente de turismo.

Apesar do comportamento da paciente, a condução clínica mostrou-se coerente com os princípios da Reforma Psiquiátrica Brasileira - RPB, ao evitar a internação compulsória e a medicalização imediata, mesmo diante de uma situação de risco, priorizando o acolhimento, a escuta qualificada e a construção de vínculo com a paciente, tecnologias leves de cuidado, especialmente utilizados no campo da saúde mental e da atenção psicossocial (Costa-Rosa, 2000), em consonância com o paradigma do cuidado em liberdade.

Segundo Melo (2012), a Reforma Psiquiátrica Brasileira teve início no contexto de redemocratização do país, impulsionada por movimentos sociais e pela mobilização de profissionais e usuários da saúde. Seus principais avanços ocorreram a partir da década de 1990, com a implementação de serviços substitutivos em saúde mental e a consolidação de práticas assistenciais alinhadas aos princípios do SUS. Trata-se de acolher a pessoa como sujeito que pensa, sofre, sente e deseja. Foi com esse princípio, que a paciente migrante foi acolhida durante a crise pela equipe do CAPS. Ao identificarem que ela confiava em práticas mais naturais de alimentação e saúde, a equipe priorizou a utilização desses procedimentos criando um espaço mais confortável para a paciente.

Considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza o reconhecimento e incorporação das Medicinas Tradicionais e Complementares nos sistemas nacionais de saúde em 2006 o Ministério da Saúde institui a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). A Portaria nº 849, de 27 de março de 2017, inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares.

O SUS, enquanto um sistema universal de saúde pública, destaca-se pela sua originalidade em comparação aos sistemas de saúde de muitos outros países, especialmente por garantir acesso integral e gratuito a toda a população, independentemente de nacionalidade ou status migratório. Diferente de modelos baseados em seguros privados ou restritos a cidadãos, o SUS assegura o direito à saúde como dever do Estado e direito de todos, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Essa característica foi evidenciada no caso relatado,

em que uma pessoa migrante em situação de vulnerabilidade foi acolhida e atendida gratuitamente, sem qualquer tipo de discriminação ou exigência burocrática excludente. O atendimento prestado reafirma o compromisso do SUS com os princípios da equidade e da universalidade, consolidando sua importância como uma política pública inclusiva e humanitária.

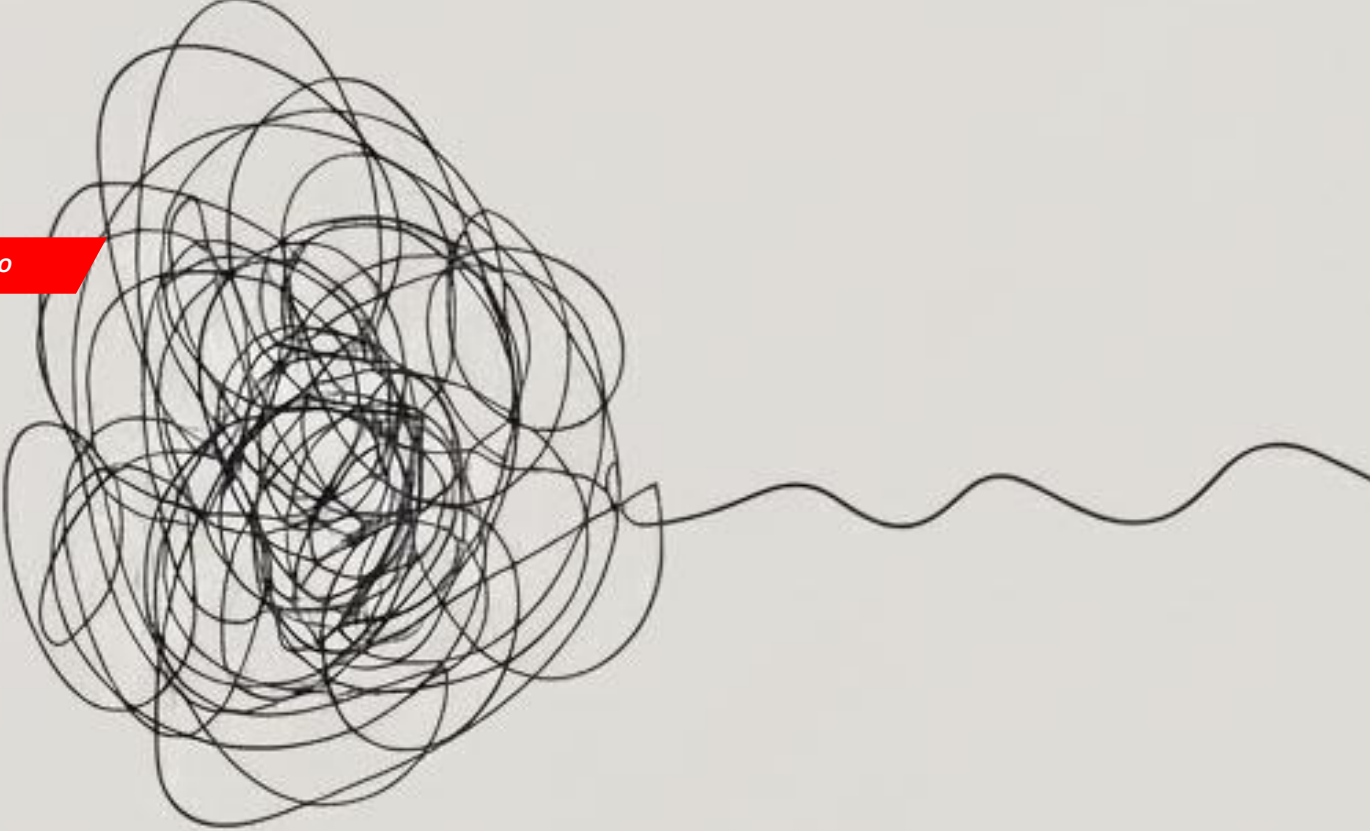
Referências

- Braga, A. C. A., & Gabriel, A. K. L. (2023). Narrativa, identidade e língua no processo de acolhimento de refugiados em São Paulo. In R. L. Sá (Org.), *Por uma filosofia da migração em perspectiva anticolonial* (pp. 13-34). UNIFESP.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2017, 27 de março). *Portaria nº 849, de 27 de março de 2017*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_27_03_2017.html
- Costa-Rosa, A. (2000) O Modo Psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: Amarante, P. (org.). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Coleção Loucura & Civilização. pp.141-168.
- Melo, A. M. da C. (2012). Apontamentos sobre a reforma psiquiátrica no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 8(9), 84–95.
- Sá, R. L. (2022). *Migração & multiculturalidade* [Palestra apresentada na Semana de Interculturalidade, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Silva, G. S., Mazzaia, M. C., Domingos, T. S., Avezani, A. C. F., Silva, B. P., Honorato, T. G. (2024) Trajetória da curricularização da extensão universitária no ensino de enfermagem. *Revista Conexão UEPG*, v. 20, p. 1-13.
- Velho, G. (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Jorge Zahar Ed.

COMO CITAR ESTE TEXTO

Messias, A.C.S de.; Niero, A.C.V.; Silva, B.P.da (2026). Acolhimento psicossocial de migrante em situação de vulnerabilidade psíquica no interior da Amazônia brasileira: relato de experiência no SUS. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 118-125. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137acolhimentopsicossocial>

RECEBIDO EM: 01/08/2024
APROVADO EM: 29/11/2025



RELATO

**ATENDIMENTO PSICOLÓGICO A REPATRIADOS
DO LÍBANO EM FOZ DO IGUAÇU:
do trabalho em rede à atuação com mediadores
interculturais**

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137atendimentopsicologico>



Alisson Vinícius Silva Ferreira

alisson.psferreira@gmail.com

Psicólogo na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), mestre e doutorando em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Núcleo de Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) da UFSC, da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UNILA e representante do CRP/08 no Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu (PR).

**Atendimento psicológico a repatriados do Líbano em
Foz do Iguaçu:
do trabalho em rede à atuação com mediadores interculturais**

**Psychological care for returnees from Lebanon in Foz do Iguaçu:
from networking to working with intercultural mediators**

**Atención psicológica a retornados del Líbano en Foz do Iguaçu:
del trabajo en red al trabajo con mediadores interculturales**

O deslocamento involuntário e a cidade acolhedora

O deslocamento forçado impõe rupturas, perdas e situações potencialmente traumáticas. Em uma situação de emergência, como uma guerra, preservar a vida se torna imperativo, mas deixar casas, carreiras profissionais, sonhos e pessoas, pode implicar em impactos importantes na saúde mental de sujeitos que, em busca de segurança, acabam abrindo mão, pelo menos temporariamente, de elementos importantes de suas vidas.

Ao regressar para o país de origem ou migrar para o país acolhedor, é necessário que não apenas os países estejam preparados para acolher e reintegrar essas pessoas à sociedade local, mas, sobretudo, que as cidades estejam preparadas, pois é nelas que o cotidiano de pessoas deslocadas involuntariamente acontece. Neste sentido, relata-se a experiência da cidade de Foz do Iguaçu (PR) na atenção em saúde mental de pessoas repatriadas pela operação “Raízes de Cedro” do governo Lula, em 2024 (Brasil, 2024), que realizou acolhida às vítimas dos ataques de Israel a cidades do Líbano. Foz do Iguaçu recebeu 653 repatriados do Líbano entre outubro e novembro de 2024, totalizando cerca de 25% das pessoas acolhidas na operação. A escolha da cidade por parte dos repatriados se relaciona ao fato de Foz do Iguaçu e a cidade vizinha, Ciudad Del Este, no Paraguai, serem constituídas por uma grande comunidade árabe, que participou ativamente das ações de acolhimento com o poder público e organizações da sociedade civil (Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, 2024).

Porém, uma das preocupações foi a questão do acolhimento em saúde mental, principalmente devido às diferenças culturais e à necessidade de preparação para que os profissionais da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) pudessem desenvolver competências culturais básicas para as potenciais demandas. Destaca-se ainda que no Plano Municipal de Políticas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu (Decreto 32607/2024) já havia a previsão de conceder formação para atendimento psicológico intercultural aos profissionais do município e estabelecer uma rede de intérpretes/mediadores interculturais aptos a trabalharem em ações coletivas e atendimentos individuais. No entanto, tais ações ainda não haviam sido realizadas, demandando emergencialmente o desenvolvimento de formação aos profissionais e capacitação de mediadores interculturais para atuar no acolhimento em saúde mental dos repatriados.

A articulação em rede em meio às incertezas

Com a previsão de chegada de 3.500 repatriados entre outubro e dezembro de 2024, que não se concretizou devido à pausa nos ataques de Israel, foi realizada uma força tarefa entre integrantes da comunidade árabe, profissionais da saúde mental do município, voluntários, Secretaria de Direitos Humanos, representantes do Conselho Regional de Psicologia, professores e estudantes da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), esta última via integrantes da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm). A primeira ação consistiu na apresentação de um projeto de acolhimento em duas Unidades Básicas de Saúde do Município, territorialmente próximas às residências da comunidade árabe local e da fronteira com o Paraguai.

Para começar os acolhimentos, foi realizada uma formação básica via metodologia de roda de conversa com os profissionais destas unidades sobre cultura árabe/Libanesa e atendimento em saúde, conduzida voluntariamente por uma psicóloga brasileira de origem árabe. Nessa ocasião, temas como gênero, toques corporais no atendimento em saúde, cumprimentos, propensão à busca por psicoterapia, traumas, lutos vinculados ao deslocamento forçado e língua de atendimento, foram as principais questões levantadas pelos profissionais. Sem esmiuçar cada ponto neste texto, ressalta-se que o objetivo principal foi desenvolver certa sensibilidade cultural e trabalhar algumas homogeneizações e estereótipos envolvendo a diversidade inerente a qualquer cultura.

Posteriormente, estas Unidades de Saúde organizaram grupos e plantões para acolhimento individual. Todavia, durante as quatro primeiras semanas do projeto nas UBSs, a procura foi quase inexistente para o plantão e o grupo, de forma que ambos foram suspensos. Diante de tal fato, conjectura-se fatores envolvendo os estereótipos culturais de resistência para a procura de atendimento psicológico, a emergência de necessidades básicas, como moradia, alimentação, inserção educacional de crianças, por exemplo, e o próprio acolhimento entre pares efetuado pela comunidade árabe como um fator de proteção à saúde mental dos recém chegados, incluindo ainda o suporte religioso, econômico e cultural da comunidade.

Paralelo ao projeto de acolhimento psicológico nas UBSs houve a preocupação de viabilizar psicoterapia a pessoas que necessitassem de atendimentos mais prolongados. Porém, esta preocupação esbarrava na fila de espera para psicoterapia no serviço público de Foz do Iguaçu, onde os pacientes poderiam esperar meses para serem atendidos, a depender da gravidade do caso. Assim, o poder público municipal fez o pedido ao representante do CRP-PR no Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas, para verificar a possibilidade de atendimentos psicológicos voluntários às pessoas que não conseguissem ser atendidas de forma imediata na rede pública.

Realizou-se então um convite aos possíveis profissionais voluntários via grupo dos psicólogos locais, explicando a demanda do município, juntamente com um formulário que esclareceu os objetivos do projeto³⁷ e as condições para atender voluntariamente pessoas repatriadas do Líbano com demanda de psicoterapia, encaminhadas pelo serviço público. No formulário pedia-se nome, telefone, número de registro no CRP, se o profissional tinha experiência em atender vítimas de deslocamentos forçados, sua preferência de público (adulto, criança ou adolescente), disponibilidade para atender quantos pacientes, se preferia atender em consultório próprio ou em sala cedida pela Mesquita³⁸, línguas em que se comunicava e um campo para dúvidas. Ao todo, sete psicólogos se voluntariaram, sendo três homens e quatro mulheres. Não havia uma restrição linguística, apesar de haver preferência por profissionais falantes de árabe, pois já se previa a possibilidade de utilizar mediadores interculturais para fazer parte dos atendimentos.

O passo seguinte constituiu-se na oferta de uma capacitação mais específica sobre a dimensão psicossocial no atendimento aos repatriados em condição de deslocamento involuntário, desta vez, destinada a estudantes da pós-graduação em saúde pública da Unioeste e aos profissionais voluntários. Nesta palestra, em outubro de 2024, foram trabalhados temas como: cultura, descentramento cultural no atendimento psicológico, etnocentrismo, competências culturais para psicoterapia, etapas do processo migratório, migração involuntária, impactos psicológicos da imigração involuntária, desenraizamento cultural e linguístico, aculturação, identidade cultural, desafios para os repatriados integrarem-se na região da tríplice fronteira, rede de apoio ao migrante em Foz do Iguaçu e o plano de políticas públicas para migrantes de Foz do Iguaçu.

³⁷ O projeto iniciou em outubro de 2024 e finalizou suas ações em abril de 2025.

³⁸ A sala cedida pela Mesquita foi mediada pela Secretaria de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade e a Diretoria de Assuntos Internacionais de Foz do Iguaçu, sendo que inicialmente foi realizada uma visita técnica para esclarecer as dúvidas da administração da Mesquita e para verificar potenciais espaços que preservassem o sigilo das sessões.

Nesta palestra também foi distribuída a versão física do caderno do *XII seminário de psicologia e políticas públicas: interface entre psicologia e populações em situação de refúgio, migração e apátrida*.³⁹

Após algumas semanas, e diante do interesse dos profissionais que estiveram na primeira palestra, ofertou-se novamente uma capacitação a este grupo e demais interessados na Unioeste, desta vez realizada pela psicóloga Rima Awada que organizou e traduziu o livro “*Sumud em tempos de genocídio*”, (2024) de autoria da psiquiatra e psicoterapeuta Samah Jabr, chefe da unidade de saúde mental do Ministério da Saúde da Palestina. Esta palestra abordou principalmente a dimensão psicológica e histórica do conceito de *Sumud*, termo utilizado pelos palestinos para expressar uma cultura voltada à resistência, além de questões psico-políticas envolvendo a guerra colonial de Israel no Oriente Médio e os ataques a civis.

Após este período de capacitações aos profissionais da rede pública e demais interessados, eis que surgiram as primeiras demandas de atendimento psicológico que não puderam ser acolhidas na rede pública. Porém, o que já era esperado concretizou-se: as pacientes abrigadas em uma casa de passagem e encaminhadas pela assistente social não falavam português ou outra língua que os psicólogos voluntários tivessem domínio. Havia entre as psicólogas voluntárias a possibilidade de atendimento em português, espanhol e inglês, mas não em árabe e/ou francês como era a demanda.

³⁹ Disponível para download em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/06/relatorio-seminario-migracoes_.pdf

Construindo o trabalho com mediadores interculturais

Tal fato fez com que fosse tirada do âmbito da ideia a presença de intérpretes linguísticos ou mediadores interculturais⁴⁰ aptos a contribuir com o atendimento em *setting* psicológico, quando houvesse necessidade.

Todavia, ainda de forma voluntária e pontual, pois apesar de o Plano de Políticas Públicas de Foz do Iguaçu prever o desenvolvimento desta agenda, ainda não existia nada concreto. Assim, mediante o auxílio da professora do curso de Mediação Cultural, Letras e Artes da UNILA, Giane Lessa, organizou-se uma capacitação básica a pessoas que falassem francês e/ou árabe e que estivessem disponíveis para acompanhar voluntariamente os atendimentos psicológicos com a demanda de mediação.

Novamente, realizou-se um chamado de voluntários, no qual doze pessoas se disponibilizaram a colaborar como intérpretes/mediadores interculturais e participar da capacitação. Dentre estes, havia haitianos falantes de francês, brasileiros falantes de francês, um sírio falante de árabe e uma brasileira de origem libanesa falante de árabe, sendo que grande maioria dos voluntários eram estudantes internacionais da UNILA.

De forma geral o trabalho com mediadores interculturais no *setting* psicológico é extremamente incipiente, mas já existem algumas experiências, como do Núcleo de Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e do Service d'Aide Psychologique Spécialisée aux Immigrants et Réfugiés (SAPSIR) da Universidade Laval, em Quebec, no Canadá, que foram referência para a constituição do *setting* neste projeto (Martins-Borges & Pocreau, 2012). Neste ponto, faz-se necessário trazer alguns elementos teóricos e práticos relevantes do trabalho com intérpretes e/ou mediadores interculturais.

⁴⁰ Primeiramente, é importante entender a diferença entre o intérprete linguístico e o mediador intercultural na clínica, pois este último extrapola o papel de tradutor das palavras à medida que a traduz não apenas a língua, mas a cultura e o contexto social de onde está emerge, decodificando os significados de cada contexto (Estimable & Botega, 2022). Não obstante, no presente projeto tivemos voluntários que conheciam uma das línguas de expressão das pacientes, mas desconheciam a cultura, e voluntários que tinham conhecimento tanto da língua quanto da cultura árabe.

Em relação à mediadora escolhida para estes atendimentos iniciais, foram repassadas à ela, antes de iniciar o trabalho, algumas informações básicas sobre as pacientes para que esta pudesse avaliar sua disponibilidade psíquica e temporal para executar a função. Isto se deve à possibilidade de existirem conflitos de interesses envolvendo a comunidade imigrante local, assim como variações linguísticas dentro do mesmo país que podem ser limitadores do processo. Também explicou-se à mediadora o objetivo do atendimento, pois, inicialmente se tratavam de casos de acolhimento e avaliação que poderiam resultar em uma psicoterapia breve.

Seguindo as orientações de Leanza, et al (2014), em relação a atendimentos em saúde mental, é importante que o intérprete ou mediador intercultural não tenha apenas a habilidade linguística, mas também conhecimentos sobre a área. Deste modo, orientou-se à psicóloga voluntária que reservasse alguns minutos antes e depois da sessão para falar com a mediadora sobre como foi a tradução e se algum conteúdo foi mais difícil do ponto de vista emocional e cultural. Conteúdos compartilhados envolvendo guerras e violências sofridas ao longo do processo migratório, podem impactar tanto emocionalmente quanto na capacidade de imparcialidade da mediação/tradução. Neste sentido, reforça-se a importância da formação continuada, da supervisão técnica e do suporte psicológico aos mediadores interculturais (profissionais ou voluntários) para que se tornem cada vez mais capazes de lidar com as identificações e projeções envolvendo religião, raça, gênero, origem migratória, etc.

Na capacitação e na orientação direta à psicoterapeuta voluntária que participou dos atendimentos com a mediadora, enfatizou-se a importância da imparcialidade, recomendando que esta realizasse a tradução sem inferências próprias. Todavia, de um ponto de vista linguístico pragmático, ressalta-se que os mediadores dificilmente deixarão de inserir alguns de seus próprios conhecimentos e perspectivas na interação clínica de forma verbal e não verbal, através da expressão no rosto, tom de voz, gestos e tempo de tradução. No caso de dimensões que envolvem especificidades culturais, orientou-se que estas deveriam ser traduzidas, porém, deveriam ser comunicadas que estariam para além da fala direta das pacientes, conforme indicação de Leanza et al (2014).

Sobre o decorrer dos atendimentos, ainda recomendou-se que, caso ocorressem dúvidas entre psicóloga e migrante, era possível pedir esclarecimentos para a mediadora sobre o que estava sendo dito. Recomendou-se ainda que não se traduzisse palavra por palavra, nem que a tradução ocorresse após longos enunciados, sendo mais apropriado tanto para a mediadora quanto para os interlocutores que a tradução fosse feita após algumas frases, porém, respeitando os momentos de maior catarse afetiva.

Por parte da psicóloga, orientou-se ainda sobre a análise da interação entre mediadora e paciente, bem como sua transferência e contratransferência lateral⁴¹ com a mediadora intercultural. Ressalta-se que, devido ao vínculo e identificação a ser construído entre estas, poderia haver um conflito de papéis e certa exclusão de um integrante da dinâmica do *setting*. Recomendou-se assim que, ao final das primeiras sessões e/ou quando sentissem alguma diferença do padrão de comunicação dentro do *setting*, fosse perguntado às pacientes como estava sendo para elas o processo de mediação. Assim, também orientou-se à profissional da Assistência Social, a qual encaminhou as pacientes, que informasse a elas antecipadamente que haveria uma mediadora falante de árabe ou francês nas sessões.

Outra orientação dada à psicóloga que realizou o atendimento com a mediadora foi a observação das resistências e identificações das pacientes e da mediadora, que poderiam ser expressas mediante lapsos de comunicação, dificuldades de tradução ou através de uma comunicação direcionada apenas às pacientes. Além disso, recomendou-se que nas ocasiões em que a paciente dialogasse sem tradução com a mediadora, recomendar-se-ia interromper e pedir tradução. Também foi ressaltado à psicóloga que era importante escutar a própria contratransferência, pois não são incomuns sentimentos de exclusão, impotência e perda de controle em consultas com mediação linguística e cultural, e que diante disso, estas dinâmicas deveriam ser detectadas e trabalhadas (Darling, 2004).

⁴¹ Para Pocreau e Martins-Borges (2013), na clínica intercultural é fundamental que o psicoterapeuta analise não somente a transferência do paciente, que consiste na projeção de desejos, fantasias, padrões de relacionamentos primordiais da infância para com o psicoterapeuta, mas também realize a análise da transferência lateral, ou seja, identifique e maneje a transferência entre todos que compõe o *setting*.

Reflexões finais

Por fim, foi possível compreender que a experiência de acolhimento psicológico a repatriados em Foz do Iguaçu reafirma e revela diversas questões a respeito da capilaridade do poder público em atender estas demandas. O primeiro ponto é que, apesar da incipiência do trabalho em saúde mental com imigrantes de forma contínua, a cidade apresentou um conjunto de atores, envolvendo profissionais da rede pública, profissionais voluntários, universidades, comunidade árabe e etc, que foram capazes de se organizar em torno de uma rede de atendimento minimamente capacitada para acolher e encaminhar as demandas de saúde mental, de forma que ninguém que buscasse os serviços ficasse desamparado.

Porém, considera-se que uma cidade multicultural como Foz do Iguaçu, que recebe migrantes e refugiados cotidianamente, e que estes, como cidadãos, demandam atendimento nos mais variados dispositivos públicos, precisa organizar uma rede de mediadores interculturais não apenas para garantir atendimento na clínica psicológica, mas também em outros serviços de saúde, assim como na educação, justiça, assistência social e regularização migratória.

Já em relação à compreensão do alcance do projeto de formação e atendimento psicológico, considera-se que não foi possível uma mensuração total do número de atendidos na rede pública ou voluntária geral, visto a dificuldade de compilação dos dados de atendimento dos diversos atores da rede pública, particular e voluntária. No entanto, o objetivo de oferecer capacitação básica aos profissionais interessados para atendimento intercultural a migrantes involuntários foi atingido. Por fim, enfatiza-se que, embora este fosse uma das metas do Plano de Atenção ao Migrante de Foz do Iguaçu - formar mais e mais psicólogos e demais profissionais com competências interculturais para qualificar o atendimento a migrantes e refugiados, foi a tragédia no oriente médio e o programa de repatriação do governo brasileiro, que acabou acelerando tais ações, porém ainda de forma pontual e descontinuada.

Referências

- Brasil. (2024). *Operação Raízes do Cedro*. Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/operacao-raizes-do-cedro/pagina-inicial>
- Darling, L. (2004). Psychoanalytically-informed work with interpreters. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 18(3), 255–267
- Estimable, C., & Pereira Botega, G. (2022). A mediação cultural no atendimento psicossocial aos imigrantes e refugiados na perspectiva das trabalhadoras de um Centro de Referência de Assistência Social. *Das Amazônias*, 5(01), 46–61. <https://doi.org/10.29327/268903.5.1-9>
- Leanza, Y; Miklavcic, A; Boivin, I; Rosenberg, R (2014). Working with Interpreters. L.J. Kirmayer et al. (eds.), *Cultural Consultation: Encountering the Other in Mental Health Care, International and Cultural Psychology*, DOI 10.1007/978-1-4614-7615-3_5, © Springer Science+Business Media, New York.
- Martins Borges, L., & Pocreau, J.-B. (2012). Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 29(4), 577–585. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400012>
- Pocreau, J.-B., & Martins-Borges, L. (2013). *La cothérapie en psychologie clinique interculturelle. Santé mentale au Québec*, 38(1), 227–242. <https://doi.org/10.7202/1019194ar>
- Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. (2024). *Decreto nº 32.607/2024: Dispõe sobre o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu*. Leis Municipais. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2024/3261/32607/decreto-n-32607-2024-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-politicas-publicas-para-migrantes-refugiados-e-apatridas-de-foz-do-iguacu-para-o-periodo-compreendido-entre-2024-a-2028>
- Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. (2024, dezembro 15). *Foz do Iguaçu recebeu 25% dos repatriados da Operação Raízes do Cedro*. <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-53921>
- Jabr, S. (2024). *Sumud em tempos de genocídio*. Rio de Janeiro: Tabla.

Agradecimentos

Agradeço especialmente às psicólogas Carline Engel Krein, Makariana Pinheiro, Rima Awada, a professora Giane Lessa da UNILA, a voluntária Fadia Soueid e todas as pessoas voluntárias que ficaram a disposição para os atendimentos, assim como a Mesquita Omar Ibn Al-Khattab e os demais profissionais envolvidos em todo o projeto.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Silva-Ferreira, A.V. (2026). Atendimento psicológico a repatriados do Líbano em Foz do Iguaçu: do trabalho em rede à atuação com mediadores interculturais. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, p. 126-139. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137atendimentopsicologico>

RECEBIDO EM:10/05/2025
APROVADO EM: 26/08/2025

RELATO



INTERVENÇÕES CLÍNICO-POLÍTICAS DO GRUPO VEREDAS COM A POPULAÇÃO IMIGRANTE

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137grupoveredas>



Cristiane Regina da Cruz
criscruzpsico@gmail.com

Psicanalista e Psicóloga. Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), coorientação Universidade de São Paulo (USP). Membro dos grupos Veredas – Psicanálise e Migração do IP-USP; Laboratório de Psicanálise Sociedade e Política (PSOPOL) do IP-USP; e Núcleo de Estudos e Trabalhos Terapêuticos (NETT).

Gabriel Inticher Binkowski
binkowski@usp.br

Psicanalista, Psicólogo e Professor Doutor. Pós-Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Psicologia e Mestre em Clínica Transcultural pela Universidade Paris 13. Supervisor do Grupo Veredas – Psicanálise e Migração do IP-USP.

Intervenções clínico-políticas do Grupo Veredas com a população imigrante

Clinical-political interventions of the Veredas Group with the immigrant population

Intervenciones clínico-políticas del Grupo Veredas con la población inmigrante

O Grupo Veredas - Psicanálise e Migração consiste em um projeto de extensão do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política (PSOPOL) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). O projeto é coordenado pela Profa. Tit. Miriam Debieux Rosa e pelo Prof. Dr. Gabriel Inticher Binkowski. Oferece acolhimento e escuta psicanalítica para imigrantes em diferentes espaços da cidade de São Paulo há 21 anos, tendo o início das atividades de extensão acontecido em 2004.

A equipe trabalha com o referencial psicanalítico e de clínica transcultural, propondo atendimentos em português, francês, espanhol, inglês e árabe. São ofertados atendimentos nas modalidades presencial e online. Durante toda a pandemia de Covid-19 foram realizados, exclusivamente, atendimentos online para a população imigrante residente na cidade de São Paulo e em todo território nacional, além de participações pontuais em mutirões e intervenções acompanhando instituições públicas e caritativas que atuam junto a populações imigrantes da cidade de São Paulo.

O trabalho do Veredas é compreendido pelas intervenções clínico-políticas e seus impasses nos contextos marcados por conflitos políticos e culturais, como postulado por Rosa (2018), uma escuta psicanalítica das vidas secas, sujeitos afetados pelas temáticas da exclusão social, pobreza, racismo, gênero, indiferença, humilhação, exílio e aprisionamento.

Segundo Rosa (2018), o sofrimento sociopolítico desarvora o sujeito do seu lugar de fala, culminando no desamparo discursivo, que é indissociável ao desamparo social, expoente da clínica do traumático em meio à errância do sujeito nesse contexto.

Entra em cena a psicanálise implicada, compreendida pela problematização da articulação entre sujeito e enlaçamento social, os modos de desejo e gozo enredados na máquina de poder, que culminam na suspensão do lugar discursivo do sujeito (Rosa, 2018). Para tanto, recorremos a práxis de intervenções psicanalíticas clínico-políticas no campo da clínica do traumático, e da articulação de redes, saberes e estratégias para mitigar o sofrimento que compromete radicalmente a condição humana.

A clínica psicanalítica implicada convoca a população imigrante para a construção de uma rede discursiva e de dispositivos de instituição de amparo para esse público, ocupando papel crucial neste cenário de vulnerabilidade e de luta pela sobrevivência.

Antes de apresentarmos um panorama do trabalho do Veredas fora do *setting* tradicional, pontuamos é histórica a discussão das práticas clínicas fora do consultório tradicional, assim como existem criações significativas de diferentes dispositivos interventivos ao longo da história psicanalítica.

O Veredas tem logrado consistentes trabalhos, de forma gratuita, em parceria com instituições de referência para o atendimento da população imigrante na cidade de São Paulo. Ponderamos que um trabalho dessa magnitude e complexidade não se realiza de forma isolada, é imprescindível a articulação do trabalho em rede.

A nossa equipe é formada por profissionais voluntários em saúde mental - psicólogos e psicanalistas -, e estagiários em formação de universidades públicas e privadas na cidade de São Paulo.

O nascedouro das nossas atividades foi na sede da Missão Paz - Casa do Migrante, uma instituição filantrópica religiosa de scalabrinianos na região do Glicério em São Paulo, que oferece abrigo para refugiados e migrantes de diferentes nacionalidades, com uma multiplicidade de serviços para essa população. Continuamos atuando junto à Casa do Migrante até a presente data, com o dispositivo nomeado escuta de corredores, ou escuta migrante, que se desloca em direção ao outro, deixando o território de origem para adentrar o território do outro.

Desenvolvemos o nosso trabalho junto a outras instituições parceiras, tais como Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI), Programa de Psiquiatria Social e Cultural (PROSOL) do Instituto de Psiquiatria (IPq) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP), Centro de Integração do Migrante (CIM), Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), escolas públicas do município de São Paulo, redes de saúde e assistencial SUS e SUAS, Clínica de Psicologia do IP-USP, coordenação da REDE – reunião mensal de profissionais e instituições que atuam com essa população.

Para exemplificar a escuta migrante realizada pelo Veredas, partilhamos, a seguir, um caso atendido no CRAI, um dos eixos do Veredas desde o final de 2017.

José (nome fictício), jovem venezuelano de 17 anos, recém-chegado ao Brasil, estava na sala de atendimento do CRAI, acompanhado da sua mãe. Na posição de analista do Veredas, neste dispositivo de livre circulação pelas dependências do espaço, eu Cristiane Cruz estava conversando com outro imigrante, ao lado de José e sua mãe, quando essa pessoa foi chamada pelo atendente para dar entrada no processo de documentação. Nesse momento, a mãe de José, curiosa e atentamente me observando, iniciou uma conversa comigo. Expliquei sobre o trabalho de escuta que realizava, então, ela contou resumidamente a situação de José e disse que ele precisava conversar comigo, me entregando uma miríade de relatórios e exames médicos.

José ficou calado o tempo todo, seus olhos, às vezes, nos fitavam, outras, vagavam pelo espaço. Perguntei se ele desejava conversar comigo, ele respondeu afirmativamente. Nesse cenário, fui confirmar uma sala disponível, como de praxe, assim, subimos para o andar superior. Antes, ele estava segurando um “paninho” que foi entregue para sua mãe, isso chamou a minha atenção, contudo um sentido simbólico para aquele ato somente foi possível *a posteriori*, com base na transferência e contratransferência estabelecidas. Aquele paninho se assemelhava a uma fraldinha de bebê, aquele objeto que pareceu assumir a função de objeto transicional, de ninar e materno. Essa hipótese pareceu relevante a partir do relato da sua trajetória de vida.

José se contou como uma criança criada no mundo, por conta própria, saiu de casa muito criança e estava retomando o contato com a sua mãe somente naquele momento no Brasil. Sua história familiar é assustadoramente trágica e sua vida uma sucessão de infortúnios. Seu pai foi assassinado quando ele estava na primeira infância, já separado da sua mãe; assim, ele estreitou o seu vínculo afetivo com o irmão mais velho, que assumiu uma função paterna.

Contou que seu irmão era o seu herói, uma figura destemida, valente, com quem aprendeu a manusear armas. Seu irmão tinha ingressado na vida do crime, se tornou uma espécie de “Robin Hood” para ele, sustentava a família, segundo a sua visão. Em dia fatídico, seu irmão também foi assassinado. Doravante, José, em torno dos 11 anos, decidiu entrar para o mundo do crime e vingar a morte do seu irmão. Desde essa época começou o uso intenso de álcool e drogas, foi expulso de casa pela mãe e cortaram os laços.

Assim, iniciou sua jornada de errância por outras cidades e países, passando uma temporada na Colômbia, e, por último, estava no Peru, onde tinha sido sentenciado por conflito com a lei e estava em tratamento em um hospital psiquiátrico por crise psicótica, instituição que conseguiu localizar sua mãe no Brasil, onde estava vivendo com o atual companheiro brasileiro. Partindo dessa decisão judicial, sua mãe retomou sua tutela e buscava encaminhamento para o seu tratamento de saúde, com aquele dossiê de documentos apresentado no CRAI.

Naquela época, o atendimento do Veredas no CRAI acontecia como um único ato clínico, uma única vez, pois as pessoas não costumavam voltar ao serviço, seja pela especificidade do equipamento, impossibilidade financeira ou de outra ordem.

Contudo, o caso do José convocava outra tratativa. Em conjunto com a assistência social, conseguimos um encaminhamento para o CAPS-AD na região central. No dia agendado, marquei encontro com José no CRAI para irmos juntos ao CAPS-AD, exercendo uma função similar de A.T. (acompanhante terapêutico), na escuta migrante pelo novo território, no país de acolhida para José. Foi uma interessante conversa e caminhada pela cidade. No CAPS-AD, ajudei na mediação das tratativas burocráticas e tradução do idioma; posteriormente, tive uma conversa individual com a responsável pelo atendimento da equipe multidisciplinar. Com o tratamento iniciado na rede pública de saúde, o acompanhamento do Veredas é finalizado. Trata-se do término de uma etapa, não do encerramento do caso propriamente dito, tampouco das nossas angústias suscitadas neste dispositivo escuta migrante. Para sustentar o fazer psi, temos que sustentar essa posição.

Em meio à exposição de violências e dessubjetivação, entendemos que a escuta psicanalítica oferecida possibilita o sujeito falar por si, não entrando em cena o saber totalizante do outro, os saberes médicos e jurídicos. Dessa forma, há possibilidade de o sujeito retomar o seu lugar no laço, contar e se implicar na sua história, elaborar suas vivências e construir novas saídas. São indissociáveis as questões subjetivas das sociais que se apresentam, portanto, incidem concomitantemente sobre os sintomas e as diversas formas de opressão que o próprio sintoma denuncia.

Referências

Rosa, M. D. (2018). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. Edições 2, Escuta/Fapesp.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Cruz, C.R.; Binkowski, G.I. (2026). Intervenções clínicas do grupo Veredas. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, p. 140-147. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137grupoveredas>

RECEBIDO EM:05/08/2025
APROVADO EM: 29/11/2025

A low-angle, upward-looking shot of the Eiffel Tower in Paris. The tower's intricate iron lattice structure is visible, extending from the bottom right towards the top right of the frame. The sky is filled with large, dark, and dramatic clouds, with some lighter patches where the sun might be breaking through. The overall mood is somber and contemplative.

RELATO

QUANDO O SONHO DO PAÍS IDEAL EM BUSCA DO FUTURO PÕE EM RISCO A EXISTÊNCIA DO PRESENTE

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137sonho>

Júlia Maria Suleiman do Nascimento

psijulia.suleiman@gmail.com

Formada em Psicologia pela Universidade Positivo, Mestre em Psicanálise pela Universidade Paul Valéry III, formação em atendimento a migrantes pela Universidade Paris 7, pesquisadora na área de migrações atuando na clínica com brasileiros vivendo fora do país desde 2017.



Quando o sonho do país ideal em busca do futuro põe em risco a existência do presente

**When the dream of the ideal country in search of the future places
the existence of the present at risk**

**Cuando el sueño del país ideal pone en riesgo la existencia
del presente**

Um processo de imigração repentino na adolescência

Entre os anos de 2020 e 2021 (início da epidemia do Covid – 19) atendi um caso que me chamou muita atenção: uma adolescente de 13 anos que mudou com os pais para a Europa e que a família me procurou por conta de problemas que foram, em um primeiro momento, reduzidos a adaptação da jovem ao novo colégio e da sua relação estremecida com os pais desde a mudança. Logo no início dos atendimentos foi possível perceber que a jovem apresentava uma total repulsa ao país, aos costumes, à língua e tudo no que se referia ao novo ambiente.

A paciente nasceu em uma grande cidade do Brasil e desde os três anos começou a frequentar uma escola não tradicional, ambiente em que se sentia plenamente à vontade e que possuía um grupo de amigos que haviam crescido juntos, além de receber uma educação muito particular visto a pedagogia singular da instituição.

A mudança aparece no discurso familiar a partir de uma herança recebida pelos genitores que possibilitaria a eles investir em uma vida no exterior visando, assim, a busca por uma ótima formação escolar e acadêmica da filha em “um país de primeiro mundo” (SIC), no qual a rebenta teria acesso a tudo do “bom e do melhor” (SIC), podendo se transformar em uma ótima profissional - sem ao menos questionarem o que a filha gostaria de estudar em seu futuro, e como ela se sentia a respeito da mudança, a título de, ao menos, uma abertura de diálogo.

Diante da possibilidade financeira que se abre, o casal toma essa decisão de forma repentina e muito abrupta, sem levar em consideração a profundidade e complexidade dos desejos de vida, não só da jovem como de si mesmos, buscando algo muito atrelado a um ideal do que seria uma boa vida, sem ao menos considerarem um outro ponto importante: a jovem chegou ao país sem falar a língua, assim como sua mãe e seu pai, que falavam muito pouco, o que me chamou bastante atenção, quase como algo da negação da complexidade e das questões que viriam ser enfrentadas na dinâmica de uma vida.

A idéia de que o acesso financeiro possibilitaria e abriria as portas necessárias revelou que houve uma preparação precária e até mesmo uma desconsideração para as questões psicológicas, subjetivas e até mesmo burocráticas pertinentes ao processo, como se os pais não vislumbassem o tamanho da mudança que estava prestes a acontecer, caindo no discurso do senso comum que as crianças e os adolescentes fossem esponjas que se adaptam muito facilmente. Fato este que ao longo dos anos tenho percebido de forma cada vez mais presente no que chamamos de *Diáspora Brasileira*.

Nas primeiras entrevistas ambos disseram que haviam decidido mudar de país para proporcionar um futuro melhor à filha, porém em nenhum momento a jovem foi considerada frente à decisão e ao processo de mudança. Muito pelo contrário, em uma viagem de férias meses antes da partida ela foi informada que deveria escolher a cidade na qual a família mudaria-se dentro de alguns meses; como se a notícia fosse um presente ou um prêmio, mas que toma um lugar completamente contrário: foi um imenso choque a partir do qual a garota desencadeou um estado depressivo, em que ela não comia e pouco falava com os pais nos meses seguintes.

A adolescência é tempo de se desenvolver, crescer. É tempo também de experimentar os sofrimentos e adoecimentos que perpassam esta travessia, um segundo nascimento: um nascimento do sujeito para o espaço social adulto, um percurso.

Uso aqui a palavra travessia inspirada na imagem de uma ponte que une a dimensão infantil e pré-adolescente do jovem, ao início da dimensão adulta. A travessia se dá por esta ponte na qual o que é real se apresenta, como nos ensina Guimarães Rosa. Diz ele: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 86).

Estando neste novo país, a relação de P⁴² com seu entorno foi abalada por conta da nova realidade: com um fuso horário de 4 a 5 horas do Brasil, seus amigos de uma vida inteira já não eram possíveis de se ter tanto acesso, mesmo com a internet, e convívio com pares era quase inexistente visto que fazer amizades se tornava muito difícil visto que a jovem nem sequer foi introduzida ao novo idioma antes da mudança.

Estes fatores faziam com que a jovem estivesse cada vez mais em um estado depressivo importante, o que consequentemente a impedia de realizar novos investimentos e que eram agravados pela forma como seus pais agiam mais lhe forçando a uma integração e lembrando-a que estava lá por conta dela, do que encontrando formas de lhe ajudarem a encontrar novos interesses ou de sequer instigar formas de a jovem ter curiosidade com seu entorno.

Faltavam-lhe motivos presentes para tentar construir uma forma de estar ali, a relação com os pais passava por muita agressividade e brigas, cobranças com relação ao futuro e a frustração de não ver nada significativo e interessante no presente.

Quando fala-se em atendimentos de crianças e adolescentes e pontua-se a questão da inclusão dos filhos em meio às decisões e mudanças familiares, erroneamente as pessoas tendem a entender pela lógica do senso comum que os filhos precisam consentir totalmente com as decisões e muitas vezes até mesmo pontuam e se defendem dizendo que dessa forma os pais *perderiam* a autoridade. Algo que sempre procuro pontuar no atendimento clínico e venho observado no que tange a migração é como muitas vezes os pais tendem a enxergar seus filhos como mais um *item* a ser levado no processo migratório e poucas vezes enquanto um sujeito que precisa ser incluído e respeitado.

⁴² Abreviação fictícia para a adolescente do caso.

A procura pela análise se deu por decisão dos pais como comentado anteriormente, mas mesmo não tendo partido da jovem, a mesma estava muito aberta e logo do início conseguiu compartilhar muito sobre o que vinha sentindo, a falta que sentia de seus amigos e a sensação que estava tendo de perder o seu processo de adolescência – que enquanto seus amigos estavam tendo suas primeiras experiências do início da adolescência como sair e ir para lugares para se divertir, terem as primeiras experiências sexuais, além do luto de não mais estar estudando na mesma escola em que passou a maior parte da sua vida, local no qual se sentia à vontade e acolhida, e que diferentemente do que vinha acontecendo no novo país, conseguia ter boas notas, enquanto se sentia falhando mais e mais a cada dia no novo sistema de ensino e diante da nova realidade.

A jovem também trazia a revolta que tinha com relação aos seus pais por estar morando nesse novo país em nome de um futuro melhor sendo que ela nunca havia sido questionada sobre qual tipo de futuro ela gostaria de ter em sua vida, e se questionando como ela poderia ter esse futuro sendo que nem ao menos falar a língua ela conseguia. Tudo parecia tão desmotivante e assustador que desde as atividades mais simples às mais complexas tudo era extremamente cansativo, desesperador e sem sentido.

Ouvindo esta família algo que começou a me chamar a atenção era o indicativo que aparentemente nem a mãe, nem o pai e como já estava dito desde o início, nem a filha estavam desejosos por esta decisão de mudança: conversando com os pais, tanto nas sessões quanto na troca de mensagens, ficava claro o que havia entrelinhas: que ninguém desejou estar ali, tudo não passava de uma busca pelo ideal de uma vida no exterior, o ideal do primeiro mundo.

Diante dessa constatação comecei a trazer questões com relação a vida dos pais neste contexto e para surpresa de ambos eles conseguiram verbalizar que em busca de um ideal de vida no exterior como sinônimo de realização profissional para o que idealizaram para a filha é que estavam vivendo essa experiência. Pelo desejo de ambos gostariam de continuar vivendo na cidade natal e tinham até mesmo planos e sonhos de um negócio que poderiam abrir no interior no estado.

Lembro que esta sessão foi bastante impactante, pois a família conseguiu perceber que não estava no desejo de nenhum de seus membros essa experiência, que passar por todos aqueles desafios em prol do futuro da filha estava fazendo com que todos – mas principalmente a jovem que estava em um lugar de profundo adoecimento pois recebeu o peso dessa decisão como sendo de sua responsabilidade e se mostrava com o sintoma da família – estivesse perdendo o seu presente e consequentemente toda a sua possibilidade de futuro. Em nome de um ideal de futuro o presente estava sendo completamente negligenciado, pois em seus discursos vinham muitas frases que diziam sobre um desejo de morte e uma desesperança com relação a toda possibilidade de futuro. Após essa epifania em uma sessão dentro de pouquíssimo tempo, a família começou os procedimentos para a volta para o Brasil, pois foi nítido que nenhum deles estava feliz e que não fazia sentido nenhum para eles continuarem na França.

Infelizmente, o momento em que esse processo de retorno se iniciou coincidiu com o início da pandemia de Covid 19, situação que fez com que esse retorno tão sonhado e desejado pela paciente fosse drasticamente abalado, pois diante da necessidade de distanciamento social ela teve seu contato com os amigos também abalado.

A pandemia também foi bastante complicada para a continuidade do tratamento analítico, pois com a nova dinâmica social e com todos em casa, a paciente não estava se sentindo confortável para seguir com os atendimentos online.

Lacan escreve em 1959, no seminário a Seminário VII - a Ética da Psicanálise, a ideia de que a dimensão do bem levanta uma muralha poderosa na via do desejo, o que implica a cada um, uma necessidade de um repúdio radical a um certo ideal do bem, pois aquilo que está na lógica do bem e generalista, possivelmente exclui aquilo que é individual do desejo de cada sujeito. Portanto, é válido considerar que promover um ideal de gozo impossível como meta provoca mais angústia do que prazer, mais conflito do que satisfação em si.

A partir das reflexões de Lacan, Melman (2008) escreve sobre os novos posicionamentos subjetivos emergentes na contemporaneidade, descrevendo o fenômeno que ele chama de paranóia social ou paranóia da vida cotidiana. Segundo Melman, os dispositivos sociais atuais contribuem para que os indivíduos ajam de maneira delirante, seguindo um modelo estrutural paranóico. Ele define a paranoia como "a certeza para um sujeito de ter o saber da verdade, da verdade absoluta" (p. 13), uma verdade que é vista como redentora, capaz de corrigir todas as falhas nas esferas familiares, sociais e políticas. Todos somos tentados por essa possibilidade de ter o conhecimento da verdade que o paranoico possui que promove a ideia de um saber ilimitado, capaz de proporcionar um domínio completo da realidade, eliminando a categoria do impossível. Isso é amplificado pelo discurso contemporâneo e radical que tende a demonizar certas coisas e idealizar outras, como por exemplo o tema tratado do ideal da vida no exterior como sendo a solução para todas as questões que a jovem poderia enfrentar em sua vida.

A busca de uma suposta felicidade plena e ideal se faz presente, em contraposição aos intensos sofrimentos que fazem parte da miséria humana, que se tornam ainda mais intensos e difíceis de lidar quando o desejo e a individualidade de cada sujeito são ignorados fazendo com que todos se encaixem em caminhos que não lhes fazem sentido. O sofrimento fica nítido quando se vive em função da realização de Ideais impostos direta ou indiretamente pela sociedade, fazendo com que a referência deixe de ser a realização de si e passe a ser uma resposta ao Outro, fazendo com que o sujeito se depare com uma busca de uma completude que nunca virá da forma que se espera.

Apesar deste desfecho repentino por conta da pandemia, considero esse caso um dos mais significativos da minha carreira, pois pude ver através dele claramente questões relacionadas à adolescência e a imigração, me deparei com a complexidade e o impacto da imigração dita voluntária, se mostrando forçada por motivos inconscientes para adultos e forçada para crianças e adolescentes que se vem como reféns de seus responsáveis.

Referências

Rosa, J.G. (1994) *Grande Sertão: Veredas*. Nova Aguilar, 1994.

Lacan, J. (1959) *A ética da psicanálise* (Seminário VII) Jorge Zaar.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

Nascimento, J. M. S. (2026). Quando o sonho do país ideal em busca do futuro põe em risco a existência presente. Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia, v. 12, n.1, 148-157. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137sonho>

RECEBIDO EM: 24/05/2024
APROVADO EM: 25/08/2025

RELATO

RELATO DE UMA MIGRANTE-PSICANALISTA NA AUSTRÁLIA: por uma clínica antirracista

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137clinicaantirracista>

Foto: arquivo pessoal.





Keila Máximo dos Reis

keila.maximo18@gmail.com

Psicanalista, Psicóloga (FMU-SP). Atua no acompanhamento terapêutico (*Support Worker*) com famílias, em Sydney, Austrália. Mediadora do grupo de escuta com a comunidade brasileira *LBGTQIAPN+ Fruits from Brazil*. Psicóloga voluntária no time de futebol *Brighton Heat*, primeiro clube brasileiro de futebol registrado na Austrália.

**Relato de uma migrante-psicanalista na Austrália:
Por uma clínica antirracista**

**A migrant psychiatrist's journey in Australia:
Towards an anti-racist clinic**

**Relato de uma migrante-psicoanalista en Australia:
Hacia una clínica antirracista**

Meu nome é Keila, sou brasileira e nascida na periferia de São Paulo, Zona Sul, bairro Jardim Rosana. Começo este texto com imperativos que me são valiosos, pois constituem minha identidade e também um ato de afirmação e contextualização sobre os caminhos e territórios percorridos em minha prática clínica.

Em junho de 2015, recém-formada em psicologia, meu desejo era viver do consultório de psicanálise, e esse foi meu ponto de partida. Buscava equilibrar dois trabalhos: assistente de RH em uma empresa privada e psicóloga na clínica. No meio corporativo, percebi que seria imprescindível o conhecimento do idioma inglês, já que a empresa era global. Pesquisei por uma agência de intercâmbio e parcelei um curso de inglês na Austrália para o ano seguinte.

Naquele momento eu ainda não sabia se seria possível exercer uma escuta clínica no país. Em meio à adaptação à nova cultura e à dedicação ao curso de inglês, fiquei um período de um ano e meio sem atuar na clínica, devido a restrições de visto e questões burocráticas de regularização da minha profissão. Esse contexto não só impactou meu distanciamento do fazer clínico, mas também me reposicionou enquanto estrangeira, adicionando mais um imperativo à minha condição: ser migrante. Naquele tempo, eu não alcançava os impactos dessa condição, que, inicialmente, me instigaram a pesquisar sobre os efeitos subjetivos da migração.

Porém, foi por meio das minhas vivências pessoais que me deparei com o já conhecido desejo de retornar à clínica, mas não como continuidade ao trabalho que iniciei no Brasil, mas inaugurando essa travessia em busca de possibilidades para construir uma clínica psicanalítica interseccional. Compreendo hoje que a principal consequência de se tornar migrante em um país como a Austrália é manter um visto vigente, algo fundamental para a condição de cidadania que vem antes da escolha do exercício de qualquer profissão, não somente para *psis*.

Nos próximos parágrafos, vou detalhar alguns dos principais caminhos que percorri para formalizar minha atuação dentro das normas legais da Austrália. Dado o cenário, as opções de vistos para brasileiros exigiam fluência no idioma inglês para aplicação. Minha única opção possível era a condição de estudante de inglês, pois eu estava iniciando meu aprendizado no idioma do zero. No entanto, esse visto tem algumas regras a serem cumpridas, o que, ao meu ver, impacta diretamente na experiência de aprendizagem, como a carga horária obrigatória de 25 horas de estudo por semana, limite de horas de trabalho de 20 horas semanais (atualmente são 24 horas), e um valor de aplicação menor para quem estuda no período noturno.

Comecei a perceber os impasses para atuar em uma clínica psi, devido às condições do visto. Por exemplo, os trabalhos realizados por brasileiros na construção civil costumam encerrar às 15 ou 16 horas, majoritariamente ocupados por homens nas funções de *labour* (pedreiro) e por mulheres nas funções de *traffic controller* (controladora de trânsito de pedestres e carros na região das obras), além de limpeza (reparo e limpeza dos empreendimentos antes da entrega). Comecei a trabalhar na obra em ambas as funções. Para cada uma delas, a Austrália exige certificações e equipamentos de proteção individual (EPIs), como roupas, botas e capacetes, que são custeados pelo trabalhador. Os valores eram repassados ao governo em documento, o qual responsabiliza o sujeito migrante por possíveis incidentes durante o trabalho.



Foto: arquivo pessoal.

Meu primeiro emprego foi entregando *flyers* (panfletos) para uma imobiliária. O trabalho consistia em, com um mapa na mão, seguir a direção das casas onde deveria deixar panfletos dentro das caixas de correio dos endereços previamente mapeados. Depois, seriam fiscalizados a realização desse trabalho e o percurso a pé, carregando os flyers (cerca de 10 mil panfletos, que pesavam entre 8 e 10 quilos).

A garantia do trabalho era feita via rastreador, que marcava quantos passos eram dados em 8 horas de trabalho e calculava o tempo que uma pessoa leva para concluir a rota. Destaca-se que esse trabalho era desenvolvido apenas por migrantes, comumente com o nível básico de inglês. Esses trabalhos impactam no nível de exaustão física, logo, os efeitos eram percebidos no meu corpo, mas também nos colegas que estudavam no período noturno comigo.

Alguns meses depois, com o avanço na minha comunicação em inglês, migrei para trabalhos que exigiam uma mínima compreensão do idioma, como na construção civil, além de trabalhar como garçoneiro, babá, faxineira e assistente de salão de cabeleireiro. Após dois anos (em 2020), com o início da pandemia, a escola passou para a modalidade online, o que também me possibilitou pensar em retomar a clínica no modelo online. Neste período, eu morava em uma casa compartilhada com 17 pessoas, onde tive a chance de conhecer brasileiros de diversos estados do Brasil e ouvir sobre as dificuldades de mudar de país. Essa casa ficava no bairro de Bondi, onde também está localizada uma das praias mais famosas do país. Essa região possui uma das maiores comunidades brasileiras, com estação de trem, escola de inglês e a praia, o que facilita a mobilidade com a rotina escolar e os trabalhos. A praia foi apelidada carinhosamente pela comunidade brasileira de *Bondi de Janeiro*.

Comecei a pesquisar como poderia atuar como psicóloga de forma legalizada na Austrália. Para essa validação era necessário equiparar a formação acadêmica do Brasil com a da Austrália. Depois, é fazer uma prova de conhecimentos gerais em psicologia na língua inglesa e cumprir um período de atendimento supervisionado por psicólogos registrados na *The Australian Health Practitioner Regulation Agency* - AHPRA (equivalente ao Conselho Regional de Psicologia).

Recusei-me a seguir esse caminho, pois a carga horária exigida era de 20 horas semanais, equivalente às horas de trabalho permitidas no meu visto da época.

Pesquisei outras possibilidades e encontrei uma alternativa de registro como *counsellor* (conselheira) utilizando a experiência de psicóloga. Na primeira vez que tentei o registro, foi negado. A justificativa foi que as cartas de supervisão não estavam com as informações necessárias, muito embora não existisse um modelo padrão. Refiz tudo, recolhi as assinaturas dos professores do Brasil e novamente submeti o pedido. Pela segunda vez, foi negado, por meio de e-mail automático e, portanto, sem direito à argumentação.

Foi a partir das minhas vivências e angústias durante o intercâmbio, além do desejo de voltar para a clínica, que decidi retomar o trabalho na modalidade online, convidando brasileiras para um grupo de escuta. Os encontros aconteceram semanalmente, com quatro pessoas (três mulheres e um homem) compartilhando suas experiências.

As queixas giravam em torno das interdições, de ir e vir, condições de trabalho, carga de estudos, custeamento de vistos provisórios ou não, além do processo de adaptação cultural e de linguagem. Foi a partir dessas escutas, em encontros com pessoas que partiram de países da América Latina e do Sul da Ásia, que fui também produzindo reflexões sobre os marcadores sociais de raça, gênero e classe, somados à condição de ser migrante em terras estrangeiras.

As demandas na clínica carregavam atravessamentos singulares e sociais. Divulguei meu trabalho nas redes sociais, especialmente no Facebook, em grupos como *Brasileiros na Irlanda* e *Papo Calcinha em Sydney*, para promover uma Roda de Escuta semanal online. Quatro pessoas se interessaram – duas da Irlanda e duas da Austrália. Embora desconfortável com a divulgação na época, vejo hoje que esse processo fez parte da minha formação como analista em um novo território, onde minhas credenciais anteriores não eram reconhecidas e as questões de interseccionalidade eram particularmente desafiadoras.

Na época, minha supervisora clínica, Adriana Marino, apresentou-me o pensamento de Neusa Santos Souza e sua obra *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão*, onde ela discute como o racismo estrutural e a construção social da identidade podem levar sujeitos a não reconhecerem suas identidades e a própria herança cultural. Foi lendo Neusinha e me escutando que foi possível enxergar o racismo velado que atravessou em diversas experiências no Brasil, no mundo corporativo, nos ambientes de formação de psicanálise e situações cotidianas, que foram se repetindo também neste outro contexto. Lembro-me do sentido antitético de uma frase dita em uma sessão de análise que abriu um sentido outro sobre a minha própria história. Eu disse: "Porque lá onde eu fui criada."

Essa frase não remeteu ao desenvolvimento de uma criança, mas nomeou uma experiência não compreendida de trabalho escravocrata, enquanto a *criada* ou *empregada doméstica*, experiência que se repetia nos trabalhos informais de faxineira e babá aqui na Austrália, pois estes são os trabalhos ditos informais destinados aos imigrantes com esses marcadores sociais: brasileira, periférica e migrante. Essa constatação também foi a abertura para me aprofundar ainda mais sobre minha identidade, onde me deparei com a pergunta: "Eu sou negra?"

Essa resposta não estava pronta, foi necessário tempo cronológico, recontar minhas vivências no divã e em outro território para enxergar minha negritude e assim compreender diversas memórias, e admitir fragmentos da minha história que me fizeram repensar o Brasil como um território onde preservo minhas raízes, mas que também constituiu minha subjetividade. Processo que produziu reflexões acerca da clínica, pois onde no imaginário nega-se o racismo, não é possível simbolicamente incorporá-lo no discurso. As questões sintomáticas advindas do racismo dificultaram minha autorização enquanto psicanalista, ou seja, não eram somente minhas próprias neuroses, mas também o social, o imaginário, o racismo, o gênero, a classe social, a migração e, conseqüentemente, a xenofobia sofrida.

Encontrar-me com o pensamento de Neusinha foi um grande alívio e *escureceu* meu processo de subjetivação, que por vezes eu achava estar *claro*. De fato, estava em um tom que rubricava as páginas das cartas negadas sem justificativas, como se alguém passasse os olhos rapidamente na documentação de uma psicóloga que possuía um visto provisório aprovado, mas considerada indigna dessa atuação profissional, cabendo a ela, somente, trabalhos subalternos.

Ler Neusa Santos Souza atravessou não só minha história pessoal, mas também minha prática clínica. *Escurecer* meu processo de subjetivação foi também *escurecer* minha escuta. Passei a reconhecer como o racismo atravessa a constituição psíquica dos sujeitos que chegam até minha clínica. Atualmente (2025), ainda faço uso das redes sociais para transmissão da psicanálise e propor reflexões acerca do tema da migração e seus impactos emocionais para brasileiros, principalmente se tratando de sujeitos que, além do visto emitido pela imigração, são vistos pela ótica dos marcadores sociais segregatórios que impactam diretamente no sofrimento que chega à clínica.



Foto: arquivo pessoal.

Esse processo pessoal reposicionou meu lugar também como analista, comprometida com uma psicanálise que não é neutra diante das violências sociais. Implicada na reformulação de uma psicanálise antirracista, que denuncia o silenciamento estrutural imposto a corpos negros e periféricos, e sustenta a escuta dos efeitos psíquicos desse apagamento. Compartilhar este relato constitui também um gesto de formalização da minha prática clínica em um território que, ao mesmo tempo em que oferece novas possibilidades de atuação, evidencia de forma contundente as desigualdades estruturais. Trata-se, portanto, de um posicionamento ético-político que atravessa e fundamenta meu fazer clínico.

Encerro esta escrevivência com afeto, em reconhecimento a cada colega que contribuiu para minha formação e apostaram em mim, e aos pacientes que passaram pela minha clínica, continuando a travessia de suas próprias fronteiras.

Referências

Souza, N.S. (2021). O estrangeiro: nossa condição. In N. S. Souza (Org.), *Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. (pp. 121-130). Zahar.

COMO CITAR ESTE TEXTO

Reis, K.M. (2026). Relato de uma migrante psicanalista na Austrália: por uma clínica antirracista. Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia, v. 12, n.1, 158-167. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137clinicaantirracista>

RECEBIDO EM:24/11/2024
APROVADO EM: 05/03/2025



RELATO

TRAJETÓRIA E RESILIÊNCIA DE UMA ACADÊMICA MIGRANTE

<https://dx.doi.org/10.59068/24476137academicamigrante>



María Victoria Velásquez Calderón
maria.velasquez@unifesp.br

Bolsista venezuelana, doutoranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Educação Superior pela Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) e em Gestão Educacional pela Universidade de Yacambu, ambas na Venezuela. Professora na graduação, com trajetória acadêmica voltada à Cultura da Pesquisa, à Formação de Pesquisadores e à Pedagogia Hospitalar.

Foto: Minha mãe, Fabiana Aurora Calderón de Velásquez, em nossa viagem da Venezuela para o Brasil, 2023.

Trajetória e resiliência de uma migrante acadêmica**The trajectory and resilience of an academic migrant****The trajectory and resilience of an academic migrant**

Sou María Victoria Velásquez, professora universitária venezuelana com mais de quinze anos de experiência na formação de professores. Hoje, curso o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e resido em Guarulhos (SP), de onde escrevo essas *linhas*. Minha história de migração não é a de quem parte com tudo resolvido, mas sim a de quem reconstrói seu caminho com o que traz consigo: uma sólida formação, uma resiliência forjada em anos de adversidades, inclusive as institucionais, e a convicção de que a educação pode ser um território de encontro e resistência, mesmo quando tudo ao redor parece desmoronar.

É inegável que escrever me provoca ansiedade, pois exige que eu olhe para dentro de mim e relembre as experiências vividas. É como reviver meus conflitos internos, que em algum momento me causaram um tremor que ainda persiste. Narrar minha própria história como migrante, repleta de sonhos, incertezas e inquietações, é abrir uma caixa de memórias que dói revisitar, mas que também guarda fragmentos de quem eu fui e de quem sou agora. Cada palavra escolhida pulsa como um batimento entre duas terras: a que deixei e ainda anseio, e a que me recebeu e está me acolhendo.

Minha migração não foi apenas física, mas foi também uma migração narrativa: precisei aprender a contar de mim, para os outros e para mim, a mesma história, em outro idioma, em outro contexto, com uma perspectiva diferente sobre mim.

Migrar também me permitiu ter a oportunidade de compartilhar e aprender com outras culturas, um sonho que acalento desde a graduação. Esse aprendizado tem sido uma experiência enriquecedora, inestimável e revigorante: o convívio com pessoas de outros países, a oportunidade de aprender uma nova língua, de descobrir outros costumes, de ampliar meus horizontes e expandir minha forma de pensar.

Não posso negar que emigrar implicou uma renúncia íntima e múltipla, pois deixei para trás não apenas um território, mas também uma paisagem emocional construída ao longo de décadas. Significou separar-me dos meus filhos, do meu marido e da universidade que, durante quinze anos, foi o meu espaço de trabalho e de pertencimento. Esta decisão, longe de ser impulsiva, foi um ato consciente de coragem em prol da continuidade profissional e acadêmica, em que cada pequeno avanço burocrático ou intelectual foi vivido como uma conquista pessoal, e cada amanhecer longe dos meus entes queridos foi também um passo rumo à reinvenção do meu lugar no mundo.

Desafios e obstáculos

Os desafios e obstáculos que encontrei estavam presentes desde o momento em que decidi emigrar e foram colocados diante de mim logo nos trâmites administrativos e econômicos. Deixei a Venezuela em março de 2023, convencida de que essa era uma possibilidade real. Eu tinha em mãos uma bolsa de doutorado do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) de Mobilidade Internacional, que oferece bolsas de mestrado e doutorado em 58 universidades brasileiras, com apoio de diversas organizações internacionais.

Com o passaporte e a bolsa em mãos, acompanhada da minha mãe, uma mulher de 79 anos, vim para o Brasil. Nossa viagem não foi um voo direto, mas uma viagem de carro de mais de 24 horas. As adversidades políticas e financeiras que caracterizavam a vida na Venezuela durante o período e a todos atingiam, nos exigiam uma viagem econômica, sem gastos e uma jornada que nos trouxesse ao Brasil sem saber como faríamos quando chegássemos. Com isso quero dizer que nossa jornada foi marcada pela falta de recursos financeiros, escassez de alimentos, impossibilidade de encontrar previamente um imóvel no Brasil, para alugar antes de sair do meu país, pela falta de transporte, por problemas com documentos e barreiras linguísticas e, juntamente com tudo isso, também tivemos que lidar com a burocracia da imigração que, além de lenta, por vezes *beirava o absurdo*. Já no Brasil, descobri que nossa experiência se assemelha à de outros migrantes, outros pesquisadores e colegas de outros países relatam histórias semelhantes, e convém refletir sobre por que essas histórias são recorrentes.

Chegamos no Brasil por terra, pelo estado de Roraima, e depois pegamos um voo de Boa Vista até Guarulhos, onde, por exemplo, não sabíamos em que local dormiríamos em nossa primeira noite. Ou seja, nossa única certeza era a de que por trás dessa oportunidade acadêmica havia uma chance de mudança de vida.

Após me instalar em Guarulhos, São Paulo, ingressei na UNIFESP e fui recebida pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, que me ajudou a resolver alguns procedimentos de admissão e me acompanhou em uma visita pelo campus, mostrando-me a biblioteca, o restaurante universitário, o serviço médico e outras instalações. Essa mediação institucional foi fundamental para o meu primeiro contato com uma rede de apoio que não estava descrita em nenhum manual, mas que se desenvolveu gradualmente ao longo do tempo.

Essa rede cresceu com a chegada de colegas e professores que me ofereceram abrigo — literal, emocional e afetivo. O apoio de uma professora de português foi essencial para superar meu medo de me comunicar com outras pessoas. Posteriormente, os cursos de língua portuguesa para estrangeiros na UNIFESP me permitiram participar de discussões acadêmicas mais complexas e alcançar uma melhor integração.

Nas primeiras semanas no Brasil, outro desafio foi a obtenção dos documentos de imigração, essenciais para lidar com diversos procedimentos e para garantir minha permanência legal no país. Isso me obrigou a comparecer várias vezes à Polícia Federal para solicitar o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE). No entanto, a cada visita surgiam novas exigências documentais, o que transformou o processo em um verdadeiro ciclo vicioso. Somente após dois meses, consegui regularizar minha situação imigratória e abrir uma conta bancária. Tudo isso ocorreu em meio a um cenário de incerteza econômica e tensão administrativa, o que me ensinou que a perseverança é uma forma de inteligência prática.

Essa experiência me levou a refletir sobre como a dinâmica diária dilui nossas fronteiras e reconhecer que, no meu país, minha energia estava focada em manter minhas atividades de ensino e pesquisa, apesar da extrema escassez e das deficiências estruturais. Realizar esta pesquisa de doutorado no Brasil me permitiu redirecionar essa energia para a produção acadêmica.

Hoje, no meu terceiro ano de estudos, tenho conseguido progredir, publicar artigos científicos, apresentar trabalhos em simpósios internacionais, coordenar projetos de conclusão de curso, participar de cineclubes e conhecer estudantes internacionais. Os vínculos construídos na UNIFESP e no Programa de Pós-Graduação me proporcionaram um espaço não apenas para fazer pesquisa e estudar, mas também para continuar lecionando, aprendendo a língua, conhecendo e me relacionando com as pessoas e com um mundo que é maior que os limites institucionais, os quais não são apenas físicos ou geográficos, mas também traçados pelo tempo histórico, político e afetivo.

Então, por que contar essa história? Para testemunhar que a migração acadêmica nem sempre é tranquila ou simples. Que por trás de um doutorado existem corpos que sentem o frio, mentes que têm dúvidas e receios, mas também desejos, esperança e histórias que carregam o peso da própria história. Assim, compartilhar a minha/ as nossas histórias não é uma busca por compaixão, mas trata-se de tornar visível um fenômeno que exige respostas institucionais mais sensíveis e protocolos de acolhimento mais humanos.

O que aprendi com essa experiência até agora?

Aprendi que nem todos os processos são iguais para todos e que cada contexto tem sua própria dinâmica para gerenciar os procedimentos de imigração, sendo necessário que programas semelhantes ao que me trouxe até aqui, contenham também protocolos prévios de reconhecimento que permitam que tanto as instituições que recebem quanto os estudantes internacionais possam ter possibilidades alternativas de acolhimento nos primeiros dias, assim como contar com a orientação necessária na busca de um teto e da nova documentação.

Aprendi que cada experiência vivida e obstáculo superado foi uma oportunidade de aprendizado e crescimento, o que me permitiu explorar meus limites e revelar meus pontos fortes.

Aprendi a pedir ajuda quando necessário, a não desistir e a persistir até realizar o planejado e o sonhado.

Aprendi a enfrentar com coragem os momentos de incerteza.

Aprendi a receber e apenas agradecer, mesmo sem poder oferecer nada em troca.

Aprendi que, apesar das circunstâncias, não estamos sozinhos, e confirmei isso quando uma rede de apoio se formou, tornando-se o alicerce emocional e prático capaz de amortecer os impactos da burocracia e da distância.

Essa experiência me mostrou que, no ambiente acadêmico, onde o individualismo é frequentemente enfatizado, também é possível aprender que o progresso pode ser alcançado com o apoio de outros, o que se revelou uma lição mais profunda e humana.

Ao longo desses três anos foram muitas *aventuras*. Dias de incertezas, dificuldade e também de descobertas e muita alegria. A experiência não apenas me permitiu crescer profissionalmente, mas também me ensinou que a solidariedade acadêmica existe, que pontes são construídas com gestos concretos e que, como diria a filósofa Martha Nussbaum (2012), as capacidades humanas se realizam em contextos que as tornam possíveis, porque migrar, no fim das contas, não é apenas cruzar fronteiras, mas aprender a habitar os espaços intermediários, aqueles em que a resistência se torna resiliência e a resiliência, uma possibilidade.

Para mim, migrar foi um ato de reafirmação pessoal e profissional. Ao migrar, abracei o desejo de mudar e, principalmente, de reencontrar um lugar onde minha profissão tivesse significado, onde os recursos não fossem um luxo e onde minha voz como pesquisadora pudesse dialogar com outras vozes. Esse é um desejo que também exige de mim, que me faz proativa, que me lança à busca e exige de mim resiliência e esperança.

Não nego as dificuldades e os obstáculos que encontrei e ainda encontro neste árduo caminho, mas escolho narrá-los a partir do lugar de quem os transforma em aprendizado. Cada desafio superado me lembra que a educação é, acima de tudo, um ato de confiança no futuro e nos outros.

María Victoria Velásquez Calderón
Bairro do Pimentas, Guarulhos (SP), 16 de janeiro de 2026.

Referência

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

COMO CITAR ESSE TEXTO

Calderón, M.V.V. (2026). Trajetória e resiliência de uma acadêmica migrante. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 12, n.1, 168-177.
<https://dx.doi.org/10.59068/24476137academicamigrante>

RECEBIDO EM:17/01/2026
APROVADO EM: 26/01/2026

Sobre Nós

A Revista Pathos é uma iniciativa independente de seus editores, com publicações semestrais e que recebe textos em português de temáticas ligadas a saúde mental numa perspectiva ampliada, ou seja, não apenas dos tradicionais espaços de atenção em saúde mental, mas também de lugares, práticas e pesquisas decorrentes de áreas ligadas à educação, assistência social e jurídica, a partir de diferentes enfoques teóricos e categorias profissionais. A Pathos surgiu do desejo de um grupo de profissionais que atuam nessas redes, tendo como objetivo oferecer espaços dedicados à publicação de práticas oriundas desses campos de atuação de modo a construir “pontes” de saberes entre profissionais. Trata-se, portanto, de um espaço que foi pensado para compartilhar a voz dos trabalhadores e permitir a circulação de suas reflexões acerca das experiências de seu dia a dia de trabalho. O escopo desta revista é a produção de saberes da práxis e, desse modo, “práticas públicas” e “psicopatologia” implicam o tensionamento em seu dinamismo ético, clínico e político.



REVISTA PATHOS

www.revistapathos.com.br