



# Desafios interculturais na recepção de migrantes em instituições públicas de ensino na cidade de São Paulo, Brasil

Juily Manghirmalani<sup>1\*</sup>, Liliana Emparan<sup>1,2\*</sup> e Claudia Aparecida Barros Sagula<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Projeto Ponte, São Paulo, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Departamento de Psicanálise, Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, São Paulo, Brasil. \*Autoras para correspondência. E-mail: [juymalani@gmail.com](mailto:juymalani@gmail.com) e [lilianaemparan@gmail.com](mailto:lilianaemparan@gmail.com)

**RESUMO.** Este artigo aborda as intervenções realizadas pelo Projeto Ponte com a população migrante, em parceria com escolas públicas do município de São Paulo, Brasil, destacando o acolhimento a pais migrantes com filhos em idade escolar. A análise enfoca escolas localizadas em regiões com alta concentração de migrantes, refletindo os desafios enfrentados por essas famílias na educação de seus filhos em um contexto intercultural. Inicialmente, discute-se a recepção de migrantes no Brasil e o trabalho com pais e educadores sob uma perspectiva psicanalítica. Em seguida, são apresentados os desafios das ações do Projeto Ponte, culminando em uma análise dessas dificuldades a partir do conceito freudiano de estranho-familiar.

**Palavras-chave:** migração; educação intercultural; psicanálise; Projeto Ponte; pais migrantes.

## Intercultural Challenges in the Reception of Migrants in Public Educational Institutions in São Paulo, Brazil

**ABSTRACT.** This article addresses the interventions carried out by Projeto Ponte with the migrant population, in partnership with public schools in the city of São Paulo, Brazil, highlighting the reception of migrant parents with school-age children. The analysis focuses on schools located in regions with a high concentration of migrants, reflecting the challenges faced by these families in raising their children in an intercultural context. Initially, it discusses the reception of migrants in Brazil and the work with parents and educators from a psychoanalytic perspective. Following this, it presents the challenges faced by the actions of the Project, culminating in an analysis of these difficulties based on the Freudian concept of the *uncanny*.

**Keywords:** migration; intercultural education; psychoanalysis; Projeto Ponte; migrant parents.

Received on February 19, 2025.

Accepted on June 23, 2025.

## Introdução<sup>1</sup>

Desde 2010, o Projeto Ponte atua na cidade de São Paulo, oferecendo atendimento psicológico e psicanalítico grupal para migrantes<sup>2</sup> internos e externos, refugiados, pessoas sem documentação, retornados e apátridas, com foco no tema do deslocamento geográfico, adotando como premissa de trabalho o uso do português brasileiro nos atendimentos.

Além dos atendimentos clínicos, atualmente, o projeto possui outros dois braços: o Cuidando de Quem Cuida, voltado a educadores e demais profissionais de instituições que atendem migrantes e refugiados; e o Ponte Curumim, destinado ao atendimento clínico de adolescentes migrantes e/ou da segunda geração (filhos de migrantes), além de oferecer rodas de conversa para os pais de crianças migrantes, possibilitando que compartilhem desafios e troquem experiências sobre criar filhos em um país estrangeiro, fortalecendo o apoio mútuo.

Como será analisado ao longo do artigo, ao chegarem no Brasil, migrantes e refugiados enfrentam o desafio de reconstruir suas vidas, buscando acesso a emprego, moradia, saúde, educação e integração social. Nesse cenário, a escola desempenha um papel central como espaço de convívio intercultural e aprendizado, beneficiando não apenas crianças e adolescentes, mas também suas famílias.

<sup>1</sup> Agradecimento aos demais autores que contribuíram para elaboração do texto: Leonora Corsini, Caroline Yu, Giseli Domingues, Lisette Weissmann, Naima Kimachi e Simone Gonçalves e Vania Prata

<sup>2</sup> Ao longo do artigo faremos referência a migrantes, refugiados/refugiadas, solicitantes de refúgio e deslocados forçados. Optamos pela denominação 'migrantes', não fazendo distinção entre imigrantes e emigrantes, com o intuito de colocar em relevo a condição de 'movimento' desses sujeitos em deslocamento (Gebrim, 2020). A autora destaca ainda que nomear de forma mais abrangente as pessoas em deslocamento no contexto dos fluxos atuais como simplesmente migrantes, não distinguindo a priori quem é migrante de quem é refugiado/a, poderia ser uma saída às injunções de uma economia moral de produção de "[...] sujeitos indesejados" (Gebrim, 2020, p. 45).

Tanto o Ponte Curumim quanto o Cuidando de Quem Cuida promovem a atuação do Projeto Ponte no contexto escolar, conversando com educadores e equipes multiprofissionais que atuam em escolas que recebem alunos migrantes. Nossa foco neste artigo será apresentar os desafios dessas ações, tendo como base de análise o conceito freudiano do estranho-familiar.

## Acolhimento a migrantes/refugiados no Brasil: contexto histórico e cenário atual

Antes da colonização portuguesa, estima-se que cerca de 5 milhões de indígenas habitavam o território que hoje corresponde ao Brasil. Essa população foi drasticamente reduzida, primeiro devido a epidemias devastadoras e, posteriormente, por meio de guerras de extermínio e escravização. Atualmente, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), a população indígena constitui aproximadamente 0,8% da população brasileira, com mais de 305 etnias que falam mais de 274 línguas distintas.

Povos de diversos países africanos foram trazidos ao Brasil por meio da escravização, um processo que marcou profundamente o período colonial e resultou em uma sociedade estruturada em bases racistas. Com efeito, mesmo após mais de 100 anos do fim da escravidão, ainda se fazem sentir em nosso país, especialmente entre a população afrodescendente e mestiça, os efeitos deletérios e violentos da prática escravagista.

Desde finais do século XIX até a primeira metade do século XX, esteve em marcha no Brasil um projeto de embranquecimento da população que incentivava a chegada de migrantes brancos de origem europeia para suprir os postos de trabalho antes ocupados pelos africanos escravizados.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a partir de 1948, o governo brasileiro começou a receber cotas de refugiados da guerra (Sprandel & Milesi, 2003). Porém, ao ratificar, em 1960, a Convenção das Nações Unidas relativa ao estatuto dos refugiados – a Convenção de Genebra – o Brasil também acabou adotando primeiramente a barreira temporal, que restringia esta proteção a fatos acontecidos antes de 1951 e, posteriormente, a reserva geográfica, que determinava que só seriam aceitos como refugiados pessoas vindas do continente europeu.

Com a instalação de ditaduras militares em vários países da América Latina – e inclusive no Brasil – nas décadas de 1960 e 70, brasileiros perseguidos por motivos políticos procuravam países vizinhos, ao passo que perseguidos políticos de Chile, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Argentina pediam asilo político em nosso país. Mas como ainda vigorava o princípio da reserva geográfica e o Brasil vivia também sob regime militar, refugiados latinoamericanos não eram oficialmente aceitos no país. Como relembra um antigo diretor da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro:

Ocorre que no Brasil também vivíamos o período da ditadura e os refugiados, as pessoas que aqui buscavam refúgio, eram considerados tão subversivos quanto diziam que eram subversivos os brasileiros que procuravam refúgio em outros países. As ditaduras todas se comunicavam, havia uma sintonia muito organizada, as polícias trabalhavam em conjunto no Projeto Condor (Sprandel & Milesi, 2003, p. 119).

No início da década de 1980 ocorreram algumas mudanças significativas no posicionamento brasileiro em relação à acolhida de refugiados não-europeus. A partir de 1984, passou a ser permitida a estadia de pessoas refugiadas no território nacional por período não limitado, enquanto se aguardava o reassentamento em outros países.

No entanto, foi com o processo de democratização a partir de meados dos anos 80 que se verificaram avanços mais significativos no tratamento da problemática dos refugiados pelo governo brasileiro, culminando com a revogação, em dezembro de 1989, da reserva geográfica. Concomitantemente, o Brasil passou a aplicar a definição ampliada de refugiado contida na Declaração de Cartagena de 1984, passando a receber refugiados de todos os continentes do mundo, a exemplo do importante fluxo de angolanos acolhidos no país como refugiados na década de 1990.

Hoje, sob o efeito da globalização, o Brasil tem sido um destino para migrantes do ‘Sul Global’ provenientes tanto de países da América Latina quanto da África, dando corpo ao novo fluxo migratório conhecido como ‘migrações Sul-Sul’, fenômeno que vem sendo estudado por pesquisadores como Catherine Wihtol de Wenden (2016), Saskia Sassen (2016) e Rosana Baeninger et al. (2018). Internamente, o estado de São Paulo é o que concentra a maior população de migrantes registrados – 482.059 – e a capital São Paulo, a maior e mais produtiva cidade do país em termos econômicos, se destaca como o principal destino dos migrantes.

Como sabemos, a migração é um fenômeno histórico global que constitui a humanidade, apresentando fluxos que aumentam em tempos de conflitos, guerras e desastres ambientais. E, nos últimos anos, com o

fenômeno da globalização, esses deslocamentos vêm se intensificando. Alguns números elucidam essa condição: de acordo com o Relatório Mundial sobre Migração 2024 da OIM (Organização Internacional para as Migrações, 2024), em 2020 registraram-se 281 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, ou seja, aproximadamente 4% da população mundial migrou.

O documento aponta ainda que 146 milhões desses migrantes são do sexo masculino (51,9%) em contraste com 135 milhões de migrantes do sexo feminino (48%); e 26 milhões dos migrantes mundiais são crianças. Nesse sentido, cabe ressaltar que as migrações mundiais, que em 2013 eram majoritariamente masculinas (homens 89,5% e mulheres 10,5%), foram se modificando em termos de gênero, numa tendência conhecida como ‘feminização’ das migrações.

Ao mesmo tempo, dados do último relatório Tendências Globais do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR] (publicado em junho de 2024) revelam que mais de 120 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, guerras, violência, violações de direitos humanos e catástrofes climáticas. Do total de pessoas em deslocamento forçado, a população mundial de refugiados aumentou 7%, chegando à cifra de 43,4 milhões de pessoas. Este fenômeno contemporâneo tem tido efeitos no endurecimento das políticas migratórias mundo afora, resultando em legislações mais rígidas, fechamento e militarização de fronteiras, proliferação de campos de refugiados e outros dispositivos de controle.

No Brasil não tem sido diferente. Em que pese a grande mudança na legislação migratória que ocorreu com a promulgação da Lei de Migração de 2017 (Lei n. 13.445, 2017)<sup>3</sup> – considerada uma das mais avançadas e humanitárias do mundo – ainda percebemos que também no nosso país este é um campo atravessado por conflitos, xenofobia, racismo e intolerância ao estrangeiro, ao outro que vem de fora, frequentemente enxergado como alguém que representa uma ameaça em potencial.

As principais nacionalidades da população migrante presente no país mudam de acordo com os contextos, mas nos últimos anos esses migrantes são principalmente venezuelanos, sírios, cubanos, congoleses, libaneses, paquistaneses, palestinos, malineses, afegãos, colombianos e haitianos. Algumas dessas pessoas chegam como ‘solicitantes de refúgio’, entrando principalmente pelo norte do país.<sup>4</sup> Para ilustrar, segundo o Relatório da OIM (2024), até agosto de 2024 foram registradas 450.752 solicitações de refúgio feitas por nacionais de 150 países, sendo os principais: Venezuela (257.186); Cuba (41.800); Haiti (40.483); Angola (17.859); Senegal (9.599); China (7.814); Bangladesh (7.014); e Síria (5.543). Os homens correspondem a 59,7% do total de solicitantes de refúgio, as mulheres a 39,9%, enquanto 0,3% não especificaram o gênero.

Já no que diz respeito ao número de refugiados ‘reconhecidos’ pelo governo brasileiro, segundo o mesmo relatório, entre janeiro de 2010 e agosto de 2024 atingimos a marca de 146.109 pessoas, provenientes principalmente de países como Venezuela (134.089); Síria (4.100); Afeganistão (1.347); República Democrática do Congo (1.158); e Cuba (1.093). Em termos de faixa etária, 24% das pessoas reconhecidas como refugiadas são crianças e adolescentes até 15 anos de idade, e 23% são jovens adultos de 15 a 25 anos, indicando a forte presença de pessoas jovens e em idade escolar.

## O trabalho em escolas com alunos migrantes: preconceitos e desafios

Ao chegar no Brasil, migrantes e refugiados iniciam rapidamente um processo de mobilização com o objetivo de garantir acesso a emprego, moradia, aprendizagem do idioma local, inserção nas instituições de ensino e utilização do sistema público de saúde. Esses esforços constituem parte de uma tentativa mais ampla de reconstrução de suas vidas em um novo contexto sociocultural, buscando estabelecer um sentimento de pertencimento que possibilite o reconhecimento como cidadãos detentores de direitos sociais, ainda que em território estrangeiro.

A escola representa um espaço privilegiado de convívio intercultural para todos – crianças, adolescentes e também suas famílias – significando um lugar de conhecimento compartilhado, onde se transmite um saber formalizado e validado socialmente. Lugar de aprender a nova língua, em que ‘saber é também saber dizer’! Por isso, a importância desse espaço simbólico da escola enquanto possibilidade para as famílias migrantes se inserirem social e culturalmente.

<sup>3</sup>Antes da Lei de 2017 (Lei n. 13.445, 2017), vigorava no Brasil desde o período da ditadura militar (1964-1985) o Estatuto do Estrangeiro. Fortemente assentado na Lei de Segurança Nacional, o Estatuto do Estrangeiro seguia um paradigma que considerava os estrangeiros como pessoas perigosas, o que implicava uma série de restrições, sanções e criminalização. Com a Lei de Migração de 2017 (Lei n. 13.445, 2017), a migração passou a ser um direito humano e os migrantes passaram a ter mais acesso a serviços públicos, especialmente saúde e educação gratuitas, bem como a reunificação familiar.

<sup>4</sup>Do total, 72% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas Unidades da Federação (UFs) que compõem a região norte do Brasil. O estado de Roraima concentrou o maior volume de solicitações de refúgio apreciadas pelo CONARE em 2023(51,5%), seguido por Amazonas (14,2%) e São Paulo (7,5%).

Assim, se constitui um cenário onde é possível conviver democraticamente com as diferenças na perspectiva de ser aceito, mesmo não tendo nascido no Brasil, não possuindo condições econômicas, emprego, moradia ou domínio do português. Neste sentido, a escola abre as suas portas e se apresenta como um lugar de esperança e mudança para o migrante, oferecendo a possibilidade de vislumbrar um futuro mais digno. Daí a apostila dos migrantes recém chegados em frequentar a escola, em fazer parte, conhecer a cultura e a língua locais, promovendo sua integração ao país. O espaço escolar é fundamentalmente um instrumento de mediação para as famílias migrantes terem acesso às redes de serviços e dispositivos públicos.

No entanto, apesar desta intenção em ser aceito e pertencer por parte dos estudantes, escutamos nas instituições educacionais professores, diretores e demais profissionais relatando dificuldades na adaptação de alunos migrantes e suas famílias, bem como algumas características psicológicas ou de aprendizado que os preocupam. A escola e o ambiente familiar são lugares simbólicos onde as crianças expressam seus sintomas. Muitas vezes essas crianças são enquadradas em diagnósticos, numa tentativa de explicar através de categorias nosográficas algo que é da ordem do processo penoso que envolve a migração, e que vai encontrar no corpo e na mente uma expressão para o sofrimento.

Pessoas migrantes sofrem com a barreira do idioma quando não conhecem a língua local. As instituições escolares relatam tensões como *bullying*, entraves na adaptação à escola, exclusão e isolamento, que podem ser causados por dificuldades em lidar com a barreira do idioma e das diferenças culturais. Como já apontamos anteriormente: saber é também saber dizer, poder falar do sofrimento, dúvidas, angústias do vivido em outra língua.

Nas reuniões que mantivemos com o corpo docente das escolas, professores e professoras relataram não falar o idioma dos alunos migrantes (afegãos, haitianos, iranianos, bolivianos, etc.) e se perguntam como lidar com esses alunos e seus pais estrangeiros. A angústia se revela também por parte dos docentes; eles observam que as questões de adaptação à instituição escolar passam pelos pais, muitos dos quais ainda não falam português. Quanto mais nova a criança, maior a presença dos pais no espaço escolar, e mais a família é convocada.

## A mediação cultural e os desafios da criança migrante

O papel dos filhos passa a ser o de intérpretes e mediadores dos pais na nova cultura e na construção dos vínculos interculturais. Eles funcionam como uma ponte para seus pais tentarem alcançar pertencimento através da obtenção de documentos, benefícios e direitos de acesso à saúde, educação e justiça. Porém, quando muito jovens, esses filhos, mesmo sentindo que é sua esta missão de mediação, podem falhar na tarefa, até porque, na maioria das vezes, não participaram ou foram ouvidos na decisão de migrar, o que gera neles muita inquietação. Consequentemente, essas crianças passam a ser vistas como um problema diante dos educadores e de seus colegas.

Crianças e adolescentes migrantes costumam assumir papel de fundamental importância nas relações de mediação entre pessoas adultas. Essas crianças, frequentemente, tornam-se tradutoras de suas famílias, sendo as primeiras a aprenderem a língua portuguesa. Suas circulações e mobilidades permitem o estabelecimento de trocas, e é um evento crítico, sob essa perspectiva, que haja a frustração dessa expectativa sobre elas – seja sob o ponto de vista das famílias ou das professoras, pedagogas, psicólogas e outras pessoas que povoam esses contextos (Pereira, 2020, p. 22).

Além disso, crianças mais novas muitas vezes não são compreendidas e acabam sendo equivocadamente classificadas e rotuladas como tendo questões de desenvolvimento, comportamento ou de aprendizagem, chegando a ser consideradas autistas em alguns casos, num flagrante processo de medicalização e psicopatologização da infância migrante (Seincman, 2017; Pereira, 2020; Joia, 2021). Os professores propõem como ‘solução’ que as famílias parem de falar em seu idioma de origem para facilitar o aprendizado e a inclusão na cultura escolar, o que leva a um silenciamento da cultura desses migrantes.

A escola, por sua vez, na tentativa de buscar uma ‘explicação’ diante do estranhamento, encaminha os alunos para centros de saúde para confirmar ou não os possíveis transtornos, na busca por diagnósticos de autismo, déficit de atenção, hiperatividade, depressão, ansiedade e outros.

Esse estranhamento diz respeito à diferença que o migrante encarna com sua cultura e língua diferentes, escancarando uma alteridade radical. Pereira (2020) destaca que, no limite, o estranhamento pode levar a que se passe a designar determinadas culturas – especialmente as andinas – como sendo ‘culturas autistas’ ou até ‘autistizantes’, isto é, produtoras de sujeitos autistas em função de traços comportamentais compartilhados.

A proibição da língua é outro fator que salta aos olhos por sua verve colonialista e assimilação, ressaltando que o mecanismo de recepção de imigrantes no Brasil almeja, no limite, assimilar a diversidade por sua supressão. Dessa

forma, o ‘problema’ das culturas autísticas parece ser endereçado pelas professoras, uma vez que é preciso deixar de ser o que se é para que o encaminhamento ao CAPS-II<sup>5</sup> não seja feito: se o aprendizado do português é falho pelo uso doméstico do espanhol, ao cessar o uso do último em benefício do primeiro, presume-se resolver a questão sob essa perspectiva. Requer-se, assim, que sejam menos bolivianas e mais brasileiras para que sejam menos autistas (Pereira, 2020, pp. 35-36, grifado autor).

A demanda por laudos médicos em geral acaba marcando esta condição como um déficit da criança, e não como uma potência ou uma diferença. A diferença é vista como um problema, num viés ao mesmo tempo individualista e biologizante. No caso das crianças e adolescentes migrantes, pensamos, portanto, especialmente nas diferenças étnico-raciais e culturais.

Segundo Moysés e Collares,

O comportamento humano não é biologicamente determinado, mas trazido no tempo e nos espaços geográficos e sociais –, histórico enfim. O ser humano é essencialmente um ser cultural; entretecido em um substrato biológico, sim, porém datado e situado. A naturalização dos padrões de comportamento, levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos (Moysés & Collares, 2013, p. 11).

A suspeita de que a criança/adolescente migrante seria um aluno-problema causa muita angústia nas famílias, pois elas não sabem como procurar ajuda e o que fazer diante de possíveis diagnósticos e medicalização.

Mais adiante no mesmo artigo, Moysés e Collares (2013) aprofundam a reflexão sobre a escola como cenário onde se questionam e problematizam certos comportamentos e características.

A aprendizagem e seus modos de ser e agir – campos de grande complexidade e diversidade – têm sido alvos preferenciais da medicalização. Em consequência, crianças e adolescentes são os mais atingidos (Moysés & Collares, 2013, p. 15).

O desconforto dos pais por estarem em uma terra estrangeira é transformado na ideia de que a criança tem problemas, e eles aceitam esta ideia. É uma posição de tensão entre o que eles observam em seus filhos, suas características culturais e as formas de convivência no país de destino. Geralmente se submetem a essa posição passiva de aceitar o ‘diagnóstico’ e, às vezes, reagem de forma resistente, com críticas à escola e aos professores.

Uma vez diagnosticadas, corre-se o enorme risco de que as crianças e as famílias passem a ‘incorporar’ o autismo, assim como todo o discurso produzido por ele, como um elemento identificatório central na sua imagem de si. O discurso médico passa, assim, a ordenar a relação do indivíduo com sua subjetividade e sofrimento, negando suas dimensões conflitivas e inapreensíveis (Joia, 2021, p. 155, grifo do autor).

Observamos que, nessa tensão entre professores e famílias, questiona-se o que é sintomático e o que é considerado um efeito da migração. As dificuldades com o idioma trazem à tona uma dificuldade de inclusão que também é de seus próprios pais. Professor e aluno se identificam com o lugar de impotência, de não conseguir se fazer entender por meio de palavras, dificultando a escuta, a comunicação e a função escolar de ensinar e aprender.

## A escola como lócus de interculturalidade

Retomando o relato feito pelos educadores, podemos observar que essas questões também se apresentam para os alunos adultos que precisam aprender o idioma para trabalhar e se locomover pela cidade. Os adultos recém-chegados não sabem como funciona o acesso à saúde e à educação no país de destino. Por sua vez, há diferenças consideráveis entre os educadores de crianças e de adultos migrantes e a maneira como eles são ensinados e recebidos. A escola seria então o local onde as diferenças sociais, geracionais, culturais, de idioma e religiosas são vivenciadas em conjunto.

Sabemos que desde 2016 as escolas da rede pública municipal de São Paulo têm acesso a um material pedagógico chamado ‘Povos Migrantes’, que trata de um currículo com orientações pedagógicas para educação de povos migrantes, documento esse em consonância com a política municipal para a população migrante, de acordo com a Lei Municipal nº 16.478/2016, que assevera a garantia de direitos.

Assim, a interação entre os alunos migrantes e não migrantes seria favorecida pelo uso de estratégias lúdicas e jogos, que promovam o conhecimento das tradições culturais, peculiaridades da culinária, músicas, vestimentas de países estrangeiros e também do Brasil, voltados para um intercâmbio cultural de experiências

<sup>5</sup>Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil.

e valorização das diferenças como potencializadoras do conhecimento, da integração e não a favor da discriminação: a escola é um espaço onde diferentes culturas e idiomas se entrelaçam.

Seguem alguns exemplos de como esse intercâmbio de experiências pode ser feito: no primeiro deles, os profissionais de uma escola relataram uma situação desafiadora pela falta de conhecimento cultural e linguístico do estabelecimento diante de uma família que tentava matricular seu filho. A família apenas falava persa. O documento para registrar o aluno estava escrito em persa e, se não fosse pelo tradutor do Google, não poderia ser entendido. Vemos que aqui o que prevaleceu foi a certeza de que o aluno tinha direito de estar na escola e que seria feito todo o possível para seu acolhimento e inscrição. A comida servida nesta escola na merenda é outro importante símbolo da diversidade cultural e também apresenta mais um desafio: os migrantes não conhecem a comida brasileira; são então oferecidos lanches coletivos para que todos possam trocar entre si e aprender sobre as diferentes formas de comer em vários países.

Há escolas que distribuem cartazes de boas-vindas e também sinalizadores em diversas línguas para orientar os alunos migrantes e seus pais a circularem pelo espaço escolar. Conhecemos uma escola em que o sinal costumeiramente utilizado para avisar os alunos sobre os intervalos entre as aulas e o momento do recreio é a melodia de músicas de vários países.

São iniciativas como essas que permitem aos alunos e suas famílias sentirem-se reconhecidos, validados e incluídos em sua diferença, podendo agregar ao espaço escolar sua diversidade cultural, mitigando os preconceitos e promovendo práticas inclusivas que visam a intersubjetividade.

### **Intervenções em grupo com os pais de crianças migrantes e com os professores**

Além do trabalho nas escolas, o Projeto Ponte oferece dois tipos de intervenções em grupo: conversas com pais de crianças migrantes, o Ponte Curumim, e ações com as equipes educacionais que recebem alunos migrantes, o Cuidando de Quem Cuida.

Embora não tenham finalidade terapêutica, ambos os trabalhos funcionam como um espaço de reflexão: para os educadores, o Cuidando de Quem Cuida favorece a reflexão sobre suas práticas de inclusão em um espaço intercultural; e o Ponte Curumim oferece aos pais de crianças migrantes em idade escolar rodas de conversa, um espaço cuja tarefa é pensar juntos sobre os desafios de criar filhos em terras estrangeiras. Dessa forma, possibilita-se tanto a troca de experiências quanto o apoio mútuo entre os participantes.

Nas rodas de conversa, os pais falam sobre os desafios de criar seus filhos em um país estrangeiro, em como se sentem ansiosos diante do conflito que surge entre os valores herdados da cultura de origem e os novos códigos e referências do país de destino. O pertencimento deles e de seus filhos é recebido com um sentimento de ambivalência: ora rejeitam os comportamentos e valores do país de acolhida, ora se sentem obrigados a aceitar para pertencer. Eles consideram a forma brasileira de educação muito liberal e permissiva: a maneira como as crianças falam com os pais e professores, a forma como se vestem, a expressão da sexualidade e a relação com o corpo, como tatuagens, piercings, cabelos tingidos, roupas que mostram demais o corpo, são desrespeitosas para eles. Consequentemente, as crianças são vistas como rebeldes quando se identificam com colegas na escola ou outras pessoas com quem passam a conviver socialmente.

Trazemos, para ilustrar, alguns relatos de pais e mães frequentadores dessas rodas de conversa: uma mãe venezuelana contou que disse a seu filho adolescente, que se esforçava muito para pertencer a sua ‘tribo’ de colegas: “Você não é como eles! Você precisa ir à escola para aprender, mas não vai pintar o cabelo ou usar calças rasgadas”. Um pai congolês relatou sentir-se muito desamparado no Brasil, pois na África a educação dos filhos é compartilhada e responsabilidade de toda comunidade; a educação é entre pares, para além do núcleo familiar; inclusive a escola não apenas ensina conteúdos pedagógicos, mas também participa ativamente na transmissão de valores. Uma mãe peruana relatou sentir-se muito culpada porque no Brasil as pessoas a julgam por corrigir seu filho com castigos físicos:

[...] aqui no Brasil os pais não batem em seus filhos, mas eu aprendi que é dessa forma que se corrige. Retornei ao Peru para tentar educá-lo conforme as minhas tradições, mas não consegui permanecer lá, porque percebi o quanto minha família é rígida. Fico perdida agora na educação do meu filho.

Um venezuelano, pai solo de gêmeos, mesmo em condições econômicas favoráveis, relatou encontrar muita dificuldade no processo de socialização de seus filhos na escola, pois são ‘diferentes’, falam com sotaque, apresentam dificuldade para se alfabetizarem em outra língua, têm vergonha de se comunicar em espanhol com ele na presença de brasileiros, não são convidados para as festas de aniversário dos colegas,

quando descem para brincar no playground do prédio, as crianças se afastam. Uma mãe brasileira que viveu como expatriada na Espanha e recentemente retornou ao Brasil, relata que seus filhos nascidos lá apresentam muita dificuldade no momento de se socializar na escola, e também para falar o português, sentem vergonha, mesmo dominando o idioma de origem dos pais.

Nessas rodas de conversa realizadas com pais migrantes, além da troca de experiências, eles falam de seus sentimentos diante dos desafios que se apresentam na educação dos filhos. A roda é diversa, pessoas de várias nacionalidades estão presentes, pais, mães, casados ou não, jovens ou mais maduros, tendo empreendido migrações desejadas ou não. Enfim, o que os participantes têm em comum é o deslocamento, que possibilita um vínculo, a troca de experiências, e nesse espaço acolhedor das palavras e dos afetos, conseguem pensar juntos os desafios das famílias que migraram com seus filhos.

Paralelamente, nos cursos de português destinados a migrantes adultos, os educadores também expressam suas inquietações quando esses migrantes chegam à escola para as aulas. Essa tarefa educacional envolve a dificuldade de comunicação em um espaço intercultural com diferentes idiomas. Além disso, os alunos, durante as aulas, abordam suas dificuldades pessoais na vida no novo país, bem como as dificuldades que já enfrentavam no país de origem. Diante de tudo isso, os educadores se interrogam: seria seu papel ajudar a aliviar a dor e o sofrimento de estar em um novo país e ter deixado sua família e amigos no país de origem?

No ensino de português para adultos, foi necessário, em alguns casos, criar um grupo de adultos somente para mulheres, porque elas não podiam se misturar com os homens, de acordo com sua cultura e religião. Esta flexibilização pedagógica visou atender a necessidade de aprender a nova língua local e viabilizar um impedimento intransponível para algumas culturas que é a proximidade e convivência entre homens e mulheres desconhecidos. Vemos também neste exemplo que acolher o aluno migrante significa respeitar suas diferenças para que ele possa se integrar à escola e à vida social.

### Lidando com a inquietante estranheza frente ao migrante

O estranho (*Unheimlich*) é um conceito basilar da teoria psicanalítica que nos auxiliará a explorar e analisar o que ocorre dentro do próprio sujeito, mas também, nas relações humanas frente ao estranho-familiar. Especialmente quando pensamos na alteridade apresentada pelos migrantes com sua diversidade de línguas e culturas, o que certamente provoca algum tipo de estranheza.

Freud (1976), em seu conhecido texto ‘O estranho’, trabalha este fenômeno que constitui o funcionamento psíquico e que diz respeito ao movimento de estranhamento e de expulsão de conteúdos que se apresentam como insuportáveis e incompatíveis para o sujeito. Tenta-se assim evitar dor e sofrimento. O estranho seria, desta maneira, algo enigmático para a própria pessoa, um conteúdo não aceito e não reconhecido como próprio que se apresenta como longínquo e inacessível, mas que é próximo e familiar já que habita o psiquismo do próprio sujeito. O estranho é um saber sobre si que o sujeito acredita não saber, não conhecer e que, portanto, funciona como estranheza de si próprio; é algo intruso, estrangeiro.

Todo afeto pertencente a um impulso emocional, qualquer que seja a sua espécie, transforma-se, se reprimido, em angústia, estão entre os exemplos de coisas assustadoras, deve haver uma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo recalado que retorna. Essa categoria de coisas assustadoras construiria o estranho [...] (Freud, 1976, p. 300).

A partir do mecanismo psíquico da repressão, aquilo que era familiar e conhecido (*heimlich*) se torna estranho e desconhecido (*unheimlich*) para o próprio sujeito. É interessante sublinhar que estes conteúdos estranhos podem ser acessados de alguma forma pelo sujeito, mas para isso é necessário que o mesmo consiga superar a censura que os expulsou. Contudo, é interessante sublinhar que o que se torna incômodo é colocado fora da consciência e nesse sentido se torna inconsciente.

Palavra de difícil tradução em outras línguas, mas que em alemão oferece toda uma gama de nuances e deslizamentos semânticos aos quais ele recorre para descrever e encaminhar uma compreensão psicanalítica de uma condução psíquica, de uma vivência, caracterizada pela oscilação ou pela presença simultânea da sensação de familiaridade e estranheza. O ‘*Un*’ não (-familiar) exprime, segundo ele, o efeito do recalque, de forma que a sensação de *Unheimlich* corresponde ao retorno do desejo inconsciente, que se apresenta ao sujeito como algo que lhe é, ao mesmo tempo, estranho e familiar (Menezes, 1998, p. 121, grifo do autor).

Estendendo este fenômeno intrapsíquico do estranho-familiar ao plano social e intersubjetivo, destacamos que o estranhamento também pode ser representado e traços desta experiência podem ser transferidos para

certos acontecimentos, situações e sujeitos que o presentifica, atualizando-o. Entendendo que o estranho-familiar funciona como um binômio intercambiável, cabe destacar que certos aspectos que se tornam estranhos como, por exemplo, a cultura, a língua, os costumes e a vestimenta dos migrantes, podem também ter sido familiares de alguma forma. Este paradoxo que se constitui frente ao desconhecido do outro remete às nossas próprias experiências no acesso àquilo da nossa própria cultura e língua que já fora desconhecido e não familiar. Desta forma, as experiências de inquietante estranheza frente ao outro seriam reedições de situações já experimentadas.

Ao mesmo tempo, ver-se confrontado com os seus preconceitos e forçado a pensar fora dos próprios padrões culturais a fim de abrir espaço para o diferente, o estrangeiro e o *Unheimlich* que oscila entre o familiar e o não-familiar, é também ameaçador (Weissmann & Emparan, 2020).

Assim, o estrangeiro migrante se apresenta como o assustador que não se quer reconhecer em si mesmo. O migrante e sua estrangeiridade nos convocam justamente a pensar, dialogar e enfrentar tudo aquilo que é desconhecido em nós mesmos. Por isso, na convivência com as diferentes culturas emergem tantas situações de conflito que, na maioria das vezes, são inconscientes.

A chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto. O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe, não partilha as suposições locais, e por essa situação, é aquele que questiona aquilo que parecia inquestionável aos membros da sociedade... O estranho rompe o estabelecido a partir do lugar de excluído (Bauman, 1998, p. 19).

Consideramos, portanto, que o migrante encarna esse estranhamento, despertando uma ambivalência de afetos tanto de uma ordem persecutória, quanto de um espelhamento – de algo que o sujeito vê, mas não está apropriado porque fora recalculado. Caterina Koltai escreve a esse respeito:

‘Estrangeiro’ pode ser tanto o Outro inimigo – imigrante, árabe, nordestino, negro ou judeu, dependendo da cultura e da época – quanto aquele que fascina por ter sobrevivido à separação. Objeto identificatório e contra-identificatório, diante do estrangeiro o sujeito nunca permanece indiferente, até porque é como se tivesse de fazer existir fora de si algo que lhe é interior (Koltai, 2000, p. 17, grifo do autor).

O encontro com o diferente, que simultaneamente fascina e perturba, mobiliza mecanismos de defesa psíquicos, expondo resistências inconscientes e o desconforto frente àquilo que foi recalculado da consciência. Assim, o estranho não é apenas o outro, mas uma parte de nós mesmos que se manifesta através da alteridade. Conviver com o estrangeiro é, portanto, enfrentar o desconhecido internalizado, um processo que desestabiliza certezas, mas também cria a possibilidade de ressignificação e expansão psíquica, desafiando o sujeito e a sociedade a dialogar com aquilo que está à margem de sua familiaridade psíquica e cultural.

## Exílio e transmissão psíquica

Uma outra faceta do processo de estranhamento que compõe o funcionamento psíquico e as relações intersubjetivas – seja nas relações sociais cotidianas, seja na experiência migratória – é o processo de transmissão, que adquire especificidade significativa no âmbito das migrações. Jacques Hassoun é um autor que se dedica a estudar o conceito da transmissão psíquica associada ao sofrimento do exílio.

Em *Los contrabandistas de la memoria* (1996), Hassoun procura entender como as dinâmicas próprias da transmissão inter e transgeracional estão também associadas ao sofrimento do exílio. Exílio este que pode ser efetivo, como quando uma família migra para outro país, ou simbólico, porque, de toda maneira, somos todos exilados de nós mesmos, de nossa história e de nossas vivências mais primitivas.<sup>6</sup> A transmissão é primordial, segundo o autor, porque, quando bem sucedida, “[...] oferece ao destinatário um espaço de liberdade e uma base para deixar (o passado) a fim de (melhor) o reencontrar” (Hassoun, 1996, p. 17). E a dimensão paradoxal reside no fato de sermos diferentes daqueles que nos precederam e de que nossos descendentes provavelmente seguirão um caminho bem diferente do nosso. “No entanto, é aí, nessa série de diferenças, que inscrevemos o que iremos transmitir” (Hassoun, 1996, p. 17).

Mas, o processo inquietante e paradoxal de transmissão familiar via de regra é também falho, principalmente quando se trata da transmissão da língua materna, com tudo o que ela carrega de referências culturais e simbólicas. Entender (ou não entender) o que a língua quer dizer, constitui para Hassoun (1996),

<sup>6</sup>Exilados somos todos, jamais encontraremos intacto nosso passado, os lugares míticos de nossa infância. Somos indefectivelmente daqui e de lá, de hoje e de ontem. Nossos significantes vão se ‘contaminando’ da língua de contrabando, uma posição subjetiva de nascidos no exílio” (Hassoun, 1996, p. 58, grifo do autor).

um sintoma atual (atual porque nascido do acontecimento, da atualidade), que marca o sujeito a ponto de poder comprometer suas referências e idealizações. É nesse momento que, segundo o autor, a questão da transmissão se apresenta como a outra face ‘de uma falta de’ cidadania e de integração. “‘Transmissão’ como a ‘ausência de’ [...] é então revelada como manifestação do que estava faltando nas gerações anteriores” (Hassoun, 1996, p. 46, grifo do autor).

O autor indaga, além disso, como se pode nascer no exílio dos pais. Muito antes de seu nascimento, em uma história que os precede, os filhos de migrantes que nascem no exílio já parecem ser capturados por um deslocamento imobilizante, que paralisa, pelo fato de serem nascidos em outro lugar. Pela diferença que seus sobrenomes suscitam ao serem enunciados em contextos geográficos e culturais diferentes, através de seus nomes ‘estranhos’, os nascidos no exílio atualizam o vínculo com uma terra da qual foram desalojados.

Disso advém outra situação paradoxal: não pertencem ao mundo de seus pais, onde são considerados estrangeiros e vistos como suspeitos, da mesma forma que são estrangeiros para seus contemporâneos, as pessoas ao seu redor, os habitantes dos países de acolhida. Os que nascem no exílio dos pais acabam ficando sem moldura, fora de contexto, fora das normas, não tendo outra referência que o silêncio parental acerca do lugar de onde vieram. O silêncio, uma palavra nostálgica ou até mesmo agressiva dirigida à terra ancestral, remete à terra do inconcebível – inconcebível no sentido de dificuldade de conceber, da impossibilidade de colocar em palavras o passado (Hassoun, 1996, pp. 50-53).

Poderíamos, assim, acrescentar na mesma direção apontada pelo autor que, as categorias de migração voluntária ou livre, migração econômica ou laboral, exílio ou refúgio, no caso dos países do chamado ‘Sul Global’ se entrelaçam e até se confundem. Apontamos como principal causa a exclusão econômica e política a que são submetidos historicamente alguns países. Especificamente no caso da Bolívia, problemas econômicos têm ‘expulsado’ muitos nacionais na tentativa de buscar melhores condições de vida. Paralelamente, o país recentemente se autodenominou como uma nação pluricultural, incorporando assim seus grupos étnico-lingüísticos, o que incrementou os preconceitos, xenofobia e racismo de boa parte dos países vizinhos latinoamericanos, exacerbando a ideia da migração econômica e laboral como praticamente um exílio.

## Conclusão

Ao longo do artigo, discorremos sobre os desafios enfrentados pela população migrante em seu processo de integração em uma nova cultura, tanto da perspectiva das pessoas que chegam em busca de reconstruir suas vidas no lugar de acolhida, precisando, para isto, acessar oportunidades de emprego, moradia, educação e integração social, quanto da perspectiva das pessoas que trabalham no acolhimento a migrantes, mais especificamente, as equipes de profissionais que trabalham em escolas que recebem crianças migrantes, ou filhas de migrantes.

Considerando os elementos interculturais que pudemos observar nas experiências que foram apresentadas, quais sejam, por exemplo, o não domínio de um idioma estrangeiro no âmbito da comunidade escolar, composta de migrantes e não migrantes; o estranhamento dos pais migrantes ao perceberem seus filhos já incorporando elementos da nova cultura que contrastam com a cultura de origem, alterando e transformando identidades; e as tensões e dificuldades de adaptação a uma forma de vida outra, podemos pensar que a interculturalidade é um fenômeno complexo e multifacetado que pode se transformar em dispositivo potente de inclusão e integração social. Com efeito, o ambiente intercultural valoriza a diferença, na medida em que faz conversar as diferenças, e enriquece o convívio, tanto das crianças, dos educadores e das famílias como um todo.

Para concluir, achamos pertinente destacar que uma abordagem psicanalítica, particularmente o dispositivo grupal, pode oferecer contribuições significativas ao enfrentamento dos desafios mencionados ao longo do artigo. Além disso, devemos considerar o fenômeno social que leva as sociedades a atribuírem aos migrantes a responsabilidade por uma série de problemas, intensificando dinâmicas de culpabilização e até de psicopatologização que desconsideram as complexidades históricas e sociopolíticas envolvidas. Por fim, cabe refletir sobre a viabilidade de uma sociedade que rejeita a miscigenação, uma vez que seria difícil conceber um mundo sem as trocas culturais possibilitadas pelos contextos transnacionais contemporâneos.

São questões que colocamos para reflexão de toda a sociedade e não apenas dos chamados profissionais ‘psi’, já que países interculturais são cada vez mais parte da realidade do nosso mundo globalizado.

## Referências

- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR]. (2024, junho). *Tendências globais – Deslocamento forçado em 2024* (Relatório anual). <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-06/global-trends-report-2024.pdf>
- Baeninger, R., Bóguis, L. M., Moreira, J. B., Vedovato, L. R., Fernandes, D. M., Souza, M. R., Baltar, C. S., Peres, R. G., Waldman, T. C., & Magalhães, L. F. A. (2018). *Migrações sul-sul*. Nepo/Unicamp.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Jorge Zahar Editor.
- Freud, S. (1976). O estranho. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XVII, pp. 273-314). Editora Imago.
- Comitê Nacional para os Refugiados [CONARE] & Observatório das Migrações Internacionais [OBMigra]. (2024). *Refúgio em Números – Edição 2023*[dados do Brasil]. Ministério da Justiça e Segurança Pública.
- Gebrim, A. (2020). *Psicanálise no front. A posição do analista e as marcas do trauma na clínica com migrantes*. Juruá Editora.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico 2022: resultados preliminares*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.htmlIBGE+1>
- Joia, J. H. (2021). Infâncias imigrantes, silêncios e fronteiras do cuidado em um CAPS infanto-juvenil. *Estilos da Clínica*, 26(1), 145-159. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1 p145-159>
- Koltai, C. (2000). *Política e psicanálise. O estrangeiro*. Escuta.
- Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. (2017). Institui a Lei da Imigração. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)
- Menezes, L. C. (1998). Um episódio de Unheimliche na clínica. In C. Koltai (Org.), *Política e psicanálise. O estrangeiro* (p. 121). Escuta.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, 1(1), 11-21.
- Organização Internacional para as Migrações. (2024). *Relatório mundial sobre migração 2024..* <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Pereira, A. B. (2020). Autismo e maternidade migrante: psicopatologizando relações em mobilidade. *Vivência*, 56, 21-41.
- São Paulo (Município). (2016). Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>
- Sassen, S. (2016). Três migrações emergentes. Uma mudança histórica. *Sur - Revista Internacional de direitos humanos*, 13(23), 29-41.
- Seincman, P. (2017). *Rede transferencial e a clínica migrante: psicanálise em urgência social* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Sprandel, M. A., & Milesi, R. (2003). O acolhimento a refugiados no Brasil: histórico, dados e reflexões. In R. Milesi (Org.), *Refugiados: realidades e perspectivas* (Série Migrações 8, p.119). Edições Loyola.
- Weissmann, L., & Emparan, L. (2020). Violencia y hospitalidad en instituciones de refugio: cuidado a quien cuida de migrantes y refugiados. *Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*, 43(1), 281-300.
- Wihtol de Wenden, C. (2016). As novas migrações. *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos*, 13(23), 17-28.